

RPI

Revista de Pesquisa Interdisciplinar

ISSN 2526-3560

N. 2 - Setembro 2018



**Edição Especial
Artigos**

Cajazeiras, PB



Edição vol3 Suplementar 2018

Edição: Cristina Novikoff, Yam de Sousa Santos e Andrei Novikoff Mithidieri.

Arte: Alvaro Vitorio Machado

Apoio técnico: Antonio Lourenço

SETEMBRO, 2018



Editorial

Em 2018, a RPI confirma seu engajamento com a missão a divulgação da produção científica na área INTERDISCIPLINAR, dentro das ciências multidisciplinar (CAPES), com a publicação de fim de ano com denso volume formado com os trabalhos apresentados no XIV SIAT & VI SERPRO e I Fórum de Programas de Pós-Graduação da UFCG – I ForPPG.

O Evento de natureza acadêmico-científico é uma parceria do Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores – LAGERES/CNPq, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS do CFP/UFCG e ProPG/UFCG, Universidade Nacional de General San Martín (UNSAM) e Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e (UTAD).

Além do espaço de apresentação de estudos, os Eventos ganharam mérito com a renovada proposta de criar um espaço de discussão sobre a importância de interiorização da ciência, das suas conquistas, talentos e carências, no semiárido paraibano. Com o tema “Metodologias de Ensino e Aprendizagem (Inter)Ativas” provocamos a ruptura com o tecnicismos de ensino para acentuar a urgência de posicionamentos crítico da linguagem e da comunicação em múltiplas áreas de conhecimento e aqui na RPI publicamos a robusta produção apresentada.

O evento contou com a participação da comunidade interna e externa em nível nacional e internacional, com conferências, oficinas, mesas redondas, comunicações orais e apresentação de pôsteres.

Os 298 trabalhos apresentados em setembro de 2018 foram organizados nesse volume suplementar, de modo a garantir a transparência da produção de conhecimento de diversos e diferentes pesquisadores, estudantes e professores da rede de ensino da educação infantil a pós-graduação *stricto sensu*.

Desejamos a todos os leitores da RPI uma passagem de Ano festiva, inteligente e próspera, de modo a agregar valor à disseminação da ciência, especialmente, no campo de conhecimento interdisciplinar.

Cristina Novikoff

Editora-chefe RPI



SUMÁRIO

CONSTRUÇÃO DA CULTURA DA IDENTIDADE DE GÊNERO: BRINCADEIRAS E ESCOLA	1-12
<i>Cristina da Silva Gomes</i> <i>Gabriella Figueiredo de Lima Marques</i> <i>Luisa de Marillac Ramos Soares</i>	
SOCIEDADE E TRABALHO IMATERIAL: ECONOMIA CRIATIVA NAS FAVELAS	13-24
<i>Sandramor do Amaral Ferreira</i>	
A OCORRÊNCIA DA MONOTONGAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM NA ORALIDADE E NA ESCRITA DO COTIDIANO ESCOLAR	25-35
<i>Raqueline Chaves de Araújo</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS, LIMITES E REALIDADE	36-50
<i>Wirnaide Maria Rolim</i> <i>Jaci Araújo de Sousa</i> <i>Rafaelly Delmira Saraiva Albuquerque</i>	
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA DA CONTEMPORANEIDADE	51-62
<i>Maria Thaís de Oliveira Batista</i> <i>Thayany de Oliveira Batista</i> <i>Antonio Rodrigues S. Filho</i>	
DISCURSO ACADÊMICO E CONSTITUIÇÃO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE	63-76
<i>Marcos Adan dos Santos Melo</i> <i>Astânia Ferreira Pessoa</i> <i>Dorgival Gonçalves Fernandes</i>	
DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE HIDROCARBONETOS	77-97
<i>João Paulo Ferreira Lima</i> <i>Edilson Leite da Silva</i> <i>Egle Katarinne Souza da Silva</i>	
GÊNERO, UMA TEMÁTICA SENSÍVEL NO ESPAÇO ESCOLAR: PLANO DE AULA, PERSPECTIVAS E APLICABILIDADES	98-108
<i>Roberto Ramon Queiroz de Assis</i>	
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UIRAÚNA/PB	109-123
<i>Sharliany Fernandes Vieira</i> <i>Raiza Thalita Feliz Almeida de Morais</i>	



AS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO: 124-140 UMA BUSCA SOBRE O DITO E O NÃO DITO EM DOROTEIA, A ATEIA, DE BAGNO E BEZERRA

Jackeline Sousa Silva

Raqueline Chaves de Araújo

UMA DISCUSSÃO ACERCA DA CULTURA E DO LINGUAJAR EM A BARRAGEM DE IGNES MARIZ 141-151

Danilly de Sousa Bezerra

Maria Jocimara Bezerra de Oliveira

Mariana Santiago Ferreira Freitas

A SEXUALIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR: O OLHAR DOS DOCENTES 152-163

Geane de Andrade Pinheiro

Maria Thaís de Oliveira Batista

Maria José Barbosa de Andrade

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO PIBID: APONTAMENTOS E REFLEXÕES 164-178

Willyan Ramon de Souza Pacheco

Erica Dantas da Silva

Paloma Ferreira Rolim

Cristina Novikoff

QUADRINHOS, UMA PERSPECTIVA DA LITERATURA INFANTO JUVENIL: UM INCENTIVO À LEITURA DE CLASSICOS E AO LETRAMENTO LITERÁRIO 179-184

Winnie Rodrigues Holanda

Daniel Sousa da Silva

Henrique Pedro Bezerra Silva

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: OBSERVAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 185-196

José Lindemberg Bernardo da Silva

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: O (NÃO) USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALAS DE AULA NO SERTÃO PARAIBANO 197-205

Thayany de Oliveira Batista

Maria Cristina Tavarez de Albuquerque

Maria Thaís de Oliveira Batista

PROCESSO MIGRATÓRIO E AS DESIGUALDADES SOCIAIS NA LITERATURA 206-218

Thayany de Oliveira Batista

Gilmara Sarmiento de França

Maria Thaís de Oliveira Batista

MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS, LUTAS, CONQUISTAS SOCIOPOLÍTICAS E INCLUSIVAS 219-232

Francisco Anderson Varela Bezerra



EDUCAÇÃO (PATRIMONIAL, FISCAL E INCLUSIVA): RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.	233-250
<i>Jefferson Fernandes de Aquino</i>	
EDUCAÇÃO GERAL E A ARTE DE EDUCAR DE KANT: (RE) INICIANDO UM DIÁLOGO COM KANT	251-265
<i>Luzitânia Dall'Agnol</i>	
<i>Rozana Carvalho Pereira</i>	
UMA ANÁLISE DOS CONJUNTOS FUNCIONAIS NUMA PERSPECTIVA WALLONIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	266-279
<i>Emanuela da Silva Soare</i>	
JUVENTUDE ESTUDANTIL E A CRISE DA ESCOLA DISCIPLINAR EM TEMPOS DE MUTAÇÕES SOCIAIS	280-295
<i>Dorgival Gonçalves Fernandes</i>	
REFLEXÕES SOBRE A TEORIA QUEER: CONHECENDO PARA DESCONSTRUIR QUESTÕES ELEMENTARES	296-305
<i>Elizângela Vieira Pessoa</i>	
<i>Rozenilda Temoteo Macie</i>	
<i>Maria Thaís de Oliveira Batista</i>	
PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	306-322
<i>Milena Cabral de Oliveira</i>	
INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO NOVAS COMPREENSÕES	323-339
<i>Kaliane Kelly Batista</i>	
<i>Zildene Francisca Pereira</i>	
INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	340-354
<i>Marcus Alexandre de Pádua Cavalcanti</i>	
<i>Eliane Cristina Tenório Cavalcanti</i>	
FATORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO CONTO EM SALA DE AULA	355-364
<i>Francisco Cleiton Limeira de Sousa</i>	
<i>Iago Formiga da Costa</i>	
NECESSIDADES FORMATIVAS PARA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO AUDIOVISUAL VOLTADO PARA O ENSINO NO YOUTUBE	365-374
<i>Renato de Freitas Souza</i>	
CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS	375-395
<i>Adriana Moreira De Souza Corrêa</i>	
<i>Erica Duarte Arruda</i>	
<i>Williana Ferreira De Andrade</i>	



BERNARD SHAW E A DIVISÃO DAS CLASSES SOCIAIS EM PYGMALION	396-403
<i>Maira de Sousa Pereira</i>	
<i>Thayany de Oliveira Batista</i>	
<i>Francisco Tales da Silva</i>	
UMA DIDÁTICA PARA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS DESAFIOS DA DIALÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	404-425
<i>Tatiane Braga de Sa</i>	
<i>Cristina Novikoff</i>	
GRANDES MATEMÁTICAS DO PRESENTE: CONTEXTO E HISTÓRIA	426-441
<i>Francisca Kelly Duarte de Sousa</i>	
<i>Francisco José de Andrade</i>	
A POTENCIALIDADE DA MEDIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	442-452
<i>Willyan Ramon de Souza Pacheco</i>	
O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO, FINALIDADES E ORGANIZAÇÃO	453-467
<i>José Robbyslandyo da Silva Santos</i>	
<i>Maria Aparecida Gomes de Sousa</i>	
<i>Viviane Guidotti Machado</i>	
GRANDES MATEMÁTICAS DO PASSADO: CONTEXTO E HISTÓRIA	468-481
<i>Francisca Kelly Duarte de Sousa</i>	
<i>Francisco José de Andrade</i>	
TEMA E REMA: CATEGORIAS SIMILARES DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E DA LINGUÍSTICA TEXTUAL EM DISTINTOS CONTEXTOS	482-496
<i>Cícera Alves Agostinho de Sá</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL - VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA	497-508
<i>Edna Ferreira Parnaíba</i>	
<i>Kaliane Kelly Batista</i>	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS	509-526
<i>Roberto Claudio Bento da Silva</i>	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	527-539
<i>Guilherme Angelo Moreira Bernardo</i>	
<i>Anderson Alves de Lima</i>	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG.	540-554
<i>Francisco Anderson Varela Bezerra</i>	
<i>Kássia Mota de Sousa</i>	



O PAPEL DA MONITORIA NA ESCOLHA DO MAGISTÉRIO	555-566
<i>Marcos Alan Sousa Barbosa</i>	
<i>Rayanne De Sousa Barbosa</i>	
<i>Ítala Alencar Braga Victor</i>	
LAZER E EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAÇÃO LUÍS ANTÔNIO BEZERRA	567-579
<i>Larisse Batista Pedrosa</i>	
<i>Daniela Cristina Pereira Ramos</i>	
<i>Mikaelly Rhyanne Soares de Caldas</i>	
DIÁLOGOS SOBRE AS ATUAIS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN	580-590
<i>Daniela Cristina Pereira Ramos</i>	
<i>Mikaelly Rhyanne Soares de Caldas</i>	
<i>Larisse Batista Pedrosa</i>	
IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	591-604
<i>Maria Dayanny Goncalves</i>	
<i>Marcos Adan dos Santos Melo</i>	
O PROFESSOR NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	607-614
<i>Paloma Ferreira Rolim</i>	
<i>Erica Dantas da Silva</i>	
<i>Danilo de Sousa Cezário</i>	
FRACASSO ESCOLAR: ELEMENTOS CONSTITUINTES E A AÇÃO DOCENTE	615-630
<i>Daniela Alves Maciel</i>	
<i>João Paulo da Silva Barbosa</i>	
ROMPENDO AS DIFICULDADES E DESAFIOS DO ENSINO DE FUNÇÃO DURANTE O ESTÁGIO	629-638
<i>Amanda Fernandes de Albuquerque</i>	
<i>Rosinângela Cavalcanti da Silva</i>	
ESTUDANDO O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	637-642
<i>Damiana Layane Furtado dos Santos,</i>	
<i>Rosinângela Cavalcanti da Silva</i>	
FUNÇÃO AFIM: UMA APLICAÇÃO MATEMÁTICA NO COTIDIANO	643-648
<i>Alrineide de Melo Ferreira</i>	
<i>Rosinângela Cavalcanti da Silva</i>	
FUNÇÃO AFIM: RESOLVENDO PROBLEMAS E CONSTRUINDO GRÁFICOS; VERTENTES DECORRENTES DA REALIDADE DO ESTÁGIO	649-656
<i>Ana Beatriz Afonso De Sousa</i>	
<i>Rosinângela Cavalcanti Da Silva</i>	



- O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA CRÍTICA DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA** 657-671
José Lucas de Oliveira
Erica Dantas da Silva
Rosinângela Cavalcanti da Silva
- OS MULTILETRAMENTOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA** 672-684
Thaíse Duarte Temoteo Gonçalves
Hérica Paiva Pereira
- ESCRITA E CIDADANIA: EXPERIÊNCIAS COM TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS ÍNDIOS (PB)** 688-704
Maria Izabel Brito Moreira
Rose Maria Leite De Oliveira Oliveira
- ANÁLISE DAS IDEOLOGIAS E PONTOS DE VISTA NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ESTRATÉGIA DE TRABALHO COM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO** 702-718
Lucas Cesar de Oliveira
Hérica Paiva Pereira
Marcelo Liparini Vieira
- LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO: UMA ANÁLISE DA ABORDAGEM GRAMATICAL** 719-737
Marcelo Liparini Vieira
Maria Nazareth de Lima Arrais
Lucas Cesar de Oliveira
- ATIVIDADE LÚDICA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA** 738-750
Cleiton Sarmento Souto
Damião Alves dos Santos Silva
Albaneide Fernandes Wnaderley
- TIRINHAS, CHARGES E CARTUNS NO ENEM: UM BALANÇO SOBRE DE COMO ESSES GÊNEROS FORAM ABORDADOS NA PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS** 751-761
Francisco Cleiton Limeira de Sousa
Jazon Heberthy Pereira
- ESTRATÉGIAS DE ENSINO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE** 762-779
Janielly Lustosa da Silva
Islania Andrade de Lira Delfin
- TRIÂNGULOS E QUADRILÁTEROS: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVA** 780-791
Valéria Guedes Pinheiro
Rosinangela Cavalcanti da Silva



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ	792-810
	<i>Cícera Alves Agostinho de Sá</i> <i>Francisca Fabiana da Silva</i>
ANÁLISE DO DISCURSO: DEADPOOL 2 E A FAMÍLIA	811-819
Luyanne Freidiman Francisco	
	<i>Laís Campos de Souza</i> <i>Thaynah de Menezes Moreira Buarque</i> <i>Vivian Inocência Corrêa Duarte</i>
A GRAMÁTICA COM FOCO NO USO: UMA ESTRATÉGIA PARA A INOVAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	820-830
	<i>Daniel Soares Dantas</i> <i>Hérica Paiva Pereira</i>
CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO: UM PROCESSO COMPLEXO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	831-845
	<i>Vanusa de Andrade Silva</i> <i>Mateus Andrade Ferreira</i> <i>Silvia Carla Conceição Massagli</i>
YLÉ AXÉ RUNTÒ RUMBÔCI: A CONSTRUÇÃO E SOLIDIFICAÇÃO DO CANDOMBLÉ EM CAJAZEIRAS – PB	846-862
	<i>Walter Nunes de Souza</i>
ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DOS MÉTODOS ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	863-879
	<i>Carmem Cleide Alves Fernandes Lacerda</i> <i>Hérica Paiva Pereira</i>
OS RITOS DO CANDOMBLÉ NA SOCIEDADE BRASILEIRA ATUAL	880-892
	<i>Walter Nunes de Souza - UFCG</i>
A DIFERENÇA ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM	893-904
	<i>Rubens Felix De Lima</i> <i>Ivonete Agra da Costa Andrade</i> <i>Antunes Ferreira da Silva</i>
A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA PARAÍBA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA-CIENTÍFICO-CULTURAL PARA A INTERVENÇÃO	905-911
	<i>Maria Jucirleide Afonso Henriques de Paiva</i> <i>Cristina Novikoff</i>
FATORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO “EDITORIAL” EM SALA DE AULA	912-925



Gilberlânia Soares da Silva

Leandro de Souza França

Fátima Maria Elias Ramos

ESTAMOS FORMANDO MAIS MESTRES E DOUTORES NO BRASIL E AGORA? 926-939

Francisco de Assis Vieira Alecrim

Rosimery Alves de Almeida Lima

Mirelly Aristóteles Pereira

CONQUISTAS DAS MULHERES NA SOCIEDADE PATRIARCAL: UMA JORNADA EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO 940-955

Linete Cezário de Brito

Cristina Novikoff-

Otávio Barreiros Mithidieri

Sônia Cardoso Moreira Garcia

INTERAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE: AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PIBID 956-966

João Paulo da Silva Barbosa

Ânglidimogean Barboza Bidô

Zildene Francisca Pereira

AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO SOBRE OS MODELOS AVALIATIVOS 967-975

Rebeca Da Silva Lemos Gabriel

Diógenes Mendes Duarte

Everton Vieira Da Silva

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA 976-985

Ânglidimogean Barboza Bidô

Edna Ferreira Parnaíba

Luísa de Marillac Ramos Soares

UMA ANÁLISE TRANSDISCIPLINAR DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL 986-1001

Maria Thaís de Oliveira Batista

Thayany de Oliveira Batista

Rafaela Braga dos Santos

PERFIL DA PESQUISA CONTÁBIL NO BRASIL: ANÁLISE DE REVISTAS DE CONTABILIDADE COM QUALIS A E B NO PERÍODO DE 2010 À 2016 1002-1016

Rayanne Batista

Gianinni Martins Pereira Cirne

Islania Lira Delfino

PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DE TEXTOS DE ADULTOS NÃO ESCOLARIZADOS 1017-1033



Ana Célia Nunes De Lima Araujo

Maria Nazareth Lima Arrais

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I 1034-1040

Maria Girleny Roberto da Silva

José Amiraldo Alves da Silva

ANÁLISE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PCN'S: NOVAS PERSPECTIVAS NA CONTEMPORANEIDADE. 1041-1050

Pamela Diniz Lopes

INTEGRAÇÃO E SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A NOVA SEÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO 1051-1066

Marcia Oliveira da Silva Gonçalves

RENDIMENTO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE CONCEITUAL 1067-1080

Rosimery Alves de Almeida Lima

Amanda da Costa Lima

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO SUPERIOR 1081-1088

Adriana Sidralle Rolim-Moura

METODOLOGIAS ATIVAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA 1089-1097

Meirecelly Inácio de Sousa - SEE/PB

Maria Thaize dos Ramos Lira - SEE/PB Danilo de Sousa Cezário - FASP

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A APRENDIZAGEM COOPERATIVA 1098-1110

Rosa das Neves Pereira

Maria Orlianni Santana Dantas Félix

Antunes Ferreira da Silva

DESESCOLARIZAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE INSTITUCIONALIZADA A PARTIR DA PROPOSTA FILOSÓFICA DE IVAN ILLICH 1111-1121

Islania Andrade de Lira Delfino

Antunes Ferreira da Silva

FRAGMENTOS DA RATIO STUDIORUM NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A AUTOFORMAÇÃO E as METODOLOGIAS (INTER)ATIVAS 1122-1140

Antonio Bartolomeu Ferreira Filho

Maria da Conceição

VIEIRA E A CORRUPÇÃO: A LITERATURA TRAZ O PASSADO À ATUALIDADE 1141-1152

Maria Conceição Vinciprova da Fonseca



- MÚSICA E ARTE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** 1153-1163
Cintia Baião Barros Tavares – UFCG
- O TEXTO E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: RELACIONANDO DISCURSO E ENSINO DE GRAMÁTICA** 1164-1177
Luana Járdila dos Santos Estevão
Alyssa Kayne Queiróz dos Santos Lima
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Campus Pau dos Ferros.
- PERSPECTIVAS E DESAFIOS DOS EDUCADORES DA EJA NO SÉCULO XXI** 1178-1189
Antonio Rodrigues S. Filho, Universidade Federal de Campina Grande(UFCG)
Maria Thaís de Oliveira Batista, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
- PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS DA PERCEPÇÃO DE PAIS DE ESTUDANTES DE UMA COMUNIDADE RURAL EM CAJAZEIRAS-PB** 1190-1206
Antonio Rodrigues S. Filho Maria Thaís de Oliveira Batista
- LEVANTAMENTO DA FLORA APÍCOLA EM ÁREA DE ASSENTAMENTO ACAUÃ NO MUNICÍPIO DE APARECIDA-PB.** 1207-1218
Francisco Tales Da Silva,
Alan Dél Calos Gomes Chaves,
Viviane Guidotti Machado
- AGROTÓXICOS: POSSÍVEIS IMPACTOS SOBRE OS RECURSOS HÍDRICOS NO PERÍMETRO IRRIGADO DE SÃO GONÇALO PB** 1219-1229
Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira
Elza Simões de Farias, Universidade Federal de Campina Grande
Luciano Leal de Mendes Sá, Universidade Federal de Campina Grande
- REUTILIZAÇÃO SUSTENTÁVEL DO ÓLEO VEGETAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA** 1230-1239
Cleiton Sarmento Souto
Damião Alves dos Santos Silva
Albaneide Fernandes Wanderley
- ENSINO DE QUÍMICA AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA** 1240-1249
Manoel Vanderson Vieira Batista
José Weliton Parnaíba Duarte
Luciano Leal De Moraes Sales
- UMA RÁPIDA AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS** 1250-1256
Aurinete Oliveira Silva
Silvio Felipe Barbosa Lima
- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DE QUÍMICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE O USO DE AGROTÓXICO** 1257-1266
Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira
Thayse da Silva Lima

Luciano Leal de Mendes Sá

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO-(TIC) NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1267-1276

Francisca Auderlânia de Oliveira Dias

Margarida Maria de Oliveira Lima Pedrosa

Ana Cláudia Mendonça Pinheiro

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1277-1287

Ricardo dos Santos de Jesus

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS 1288-1300

Eliane Maria da Silva Santiago

INTRODUZINDO A INFORMÁTICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES FINAIS 1301-1313

Gislan Pereira da Silva

Edilson Leite da Silva

JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES MATEMÁTICAS DISPONÍVEIS NA PLAY STORE 1314-1328

Erica Edmajan De Abreu,

Egle Katarinne Souza Da Silva,

Edilson Leite Da Silva

APLICATIVOS DISPONÍVEIS NA PLAY STORE PARA USO E ENSINO DE LIBRAS 1329-1355

Adriana Moreira De Souza Corrêa,

Egle Katarinne Souza Da Silva

JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOTIVADORES PARA HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS 1356-1376

Alanna Gadelha Batista Gadelha Gadelha,

Edilson Leite da Silva

RECURSOS PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DISPONÍVEIS NO BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS EDUCACIONAIS 1377-1387

Andresa Rainara Alves de Moura

Gessica Galdino da Silva Pereira

Edilson Leite da Silva

CARACTERIZAÇÃO DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM ESTUDOS SOBRE A ÁGUA ATRAVÉS DO BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS EDUCACIONAIS (BIOE) 1388-1395

Natana Pereira Silva

Luciano Leal de Moraes Sales

ROTULAGEM DE PRODUTOS QUÍMICOS PERIGOSOS: UTILIZAÇÃO DE OBJETOS VIRTUAIS DE 1396-1413



APRENDIZAGEM PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Felícia Maria Fernandes de Oliveira

Glicicleide de Sousa Lima

Edilson Leite da Silva

DOMINÓ DA DENGUE E O ENSINO DE QUÍMICA AMBIENTAL

1414-1426

Felícia Maria Fernandes Oliveira - UFCG

Irineu Simão Da Silva - UFCG

Glicicleide De Sousa Lima - UFCG

ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA SOBRE NANOTECNOLOGIA EM UMA ABORDAGEM CTSA

1427-1436

André da Silveira Vasconcelos

Luciano Leal de Moraes Sales

PRODUÇÃO DE VÍDEOS TUTORIAIS POR ALUNOS E PROFESSORES COM FINS EDUCACIONAIS COMO AUXÍLIO AO ENSINO PRESENCIAL

1437-1447

Fraçalles Stefano Rolim Silva

ANÁLISE DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DISPONÍVEIS PARA O ENSINO DE QUÍMICA

1448-1456

Damião Alves dos Santos Silva

Cleiton Sarmento Souto

Luciano Leal de Moraes Sales

PUBLICIDADE E EDUCOMUNICAÇÃO PARA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: OFICINA DE PRODUTOS PUBLICITÁRIOS E MÍDIAS

1457-1472

Rhariany Mitrof Alves Da Silva

Rhanica Evelise Toledo Coutinho

JORNALISMO ESPECIALIZADO, EDUCOMUNICAÇÃO E PODCAST: ESTUDO DE CASO CANAL BIBOTALK

1473-1484

Liziane Conceição De Souza

Rhanica Evelise Toledo Coutinho

JOGOS DIGITAIS PARA ALFABETIZAÇÃO EM LIBRAS E PORTUGUÊS DISPONÍVEIS NO PLAY STORE

1485-1504

...,MMM

APLICAÇÃO DE TÉCNICAS ESTATÍSTICAS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL AO MONITORAMENTO E DIAGNÓSTICO DE PARA-RAIOS A PARTIR DA MEDIÇÃO DA CORRENTE DE FUGA TOTAL

1505-1521

Vandilson Rodrigo do Nascimento Barbosa

Lenilson Andrade Barbosa

George Rossany Soares de Lira

REFLETINDO ESTRATÉGIAS NO USO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA COMO FERRAMENTA INSTRUTIVA NA PRÁTICA DE SABERES DE MULHERES NO LIXÃO DE CAJAZEIRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

1522-1532

Arydyjany Gonçalves Nascimento

Aridiany Gonçalves Nascimento

Mayara Evangelista De Andrade

A UTILIZAÇÃO DE FORMAS EDUCATIVAS PARA O EMPODERAMENTO E ASSIDUIDADE DAS MULHERES AO CITOPATOLÓGICO: A LUZ DA TEORIA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA 1533-1542

Fabricia Alves Souza

Valeria Alves da Silva

Mayara Evangelista de Andrad

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO UTILIZADAS POR PACIENTES HEMODIALÍTICOS: UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA NO ALTO SERTÃO PARAIBANO 1543-1556

Cibele Lima Taveira

Vanessa Juliene Ferreira Braga

Emanuela Alves da Silva de Freitas

MITOCÔNDRIAS E ETANOL: OS DANOS CAUSADOS À ORGANELA 1557-1565

Hélida Maravilha Dantas e Sousa Almeida

Bruno Freire Braun Chaves

Eder Almeida Freire

TECNOLOGIA EDUCATIVA NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL 1566-1570

Aridiany Gonçalves Nascimento

Jallyne Nunes Vieira

ANÁLISE DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DA EQUIPE DE ENFERMAGEM NAS INSTITUIÇÕES DE SAÚDE BRASILEIRAS 1571-1581

Beatriz Pereira Alves-

Francisca Patrícia da Silva Lopes

Gerlane Cristinne Bertino Vêras

PROCESSO EDUCATIVO SOBRE PRIMEIROS SOCORROS PARA DISCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO 1582-1594

Luana Gislene Herculano Lemos

Laurita da Silva Cartaxo

Edson da Silva Oliveira

O PAPEL DO ENFERMEIRO NA INTEGRALIDADE DO CUIDADO À SAÚDE DA MULHER: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO 1595-1602

Luana Gislene Herculano Lemos

Rosilene Santos Baptista

Michelinne Oliveira Machado Dutra

IMPLICAÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS 1603-1614

Francisca Patricia da Silva Lopes

Beatriz Pereira Alves

PERFIL DAS HOSPITALIZAÇÕES INFANTO-JUVENIS DE UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO 1615-1626

Leandro Januário de Lima

Maria do Carmo Andrade Duarte de Farias

ANÁLISE DOS CASOS DE MORTALIDADE MATERNA NO BRASIL 1627-1635

Valéria Alves da Silva

Fabírcia Alves de Souza

Gerlane Cristinne Bertino Vêras

FEITOS ADVERSOS À POLIQUIMIOTERAPIA EM PACIENTES COM HANSENÍASE ATENDIDOS NAS UNIDADES BÁSICAS DE SAÚDE 1636-1650

Marcos Alan Sousa Barbosa

Tadeu Augusto Filho

Marilena Maria de Souza

METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA RESSIGNIFICAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE 1651-1664

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

Emanuel Evaristo de Sousa

CONTEXTO HISTÓRICO E OPERACIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE INFORMAÇÕES HOSPITALARES (SIH) E SISTEMA DE INFORMAÇÃO SOBRE MORTALIDADE (SIM): UMA REVISÃO DE LITERATURA 1665-1675

Alex de Novais Batista

Kennia Sibelly Marques de Abrante

PREVALÊNCIA E CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS DE SÍFILIS CONGÊNITA NA PARAÍBA 2013- 2017 1676-1685

Vitória Bezerra Nogueira

Maria Aparecida Nascimento Da Silva

Arydyjany Gonçalves Nascimento

TECNOLOGIAS EDUCATIVAS NA PREVENÇÃO DO SOFRIMENTO MENTAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS 1686-1695

Ariane Moreira Coelho

Mayara Evangelista de Andrade

Marcelo Costa Fernandes

CONHECIMENTO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS SOBRE A HIGIENE BUCAL DOS BEBÊS 1696-1705

Maria Fernanda Lopes Linhares

Alana Cândido Paulo

Alana Kelly Maia Macedo Nobre de Lima

DESAFIOS DO PROGRAMA DE SAÚDE NA ESCOLA COM ÊNFASE NA INTERSETORIALIDADE 1706-1721

Maria Fernanda Lopes Linhares

Jaqueline Rodrigues Soares Guimarães

Alana Kelly Maia Macedo Nobre de Lima

DISCUSSÃO DA VIOLÊNCIA NO CAMPO DA SAÚDE PÚBLICA 1722-1729



Francisca Simone Lopes da Silva Leite

Maria Iasmin Lopes Ramalho

Anúbes Pereira de Castro

NAS MACRORREGIÕES BRASILEIRAS ENTRE OS ANOS DE 2010 E 2014 1730-1742

Raquel Carlos De Brito

Leandro Januário De Lima

José Ferreira Lima Júnior

AValiação DO EFEITO ANTINOCICEPTIVO DO EXTRATO ALCOOLICO DA *Sida galheirensis* ULBR EM MODELOS ANIMAIS 1743-1751

Rosyelle Valerio da Silva

REFLEXÃO FILOSÓFICA DAS TEORIAS DE ENFERMAGEM NA ABORDAGEM DO CUIDADO HOLISMO/HOLÍSTICO 1752-1762

Lana Lúvia Peixoto Linard

Antunes Ferreira da Silva

O AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE NA PERSPECTIVA DO TRABALHO MULTIDISCIPLINAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA 1763-1774

Maria Zilda Melo Regis

Nithalma Chelly Maia Macedo Nobre de Castro

Alana Kelly Maia Macedo Nobre de Lima

INTOXICAÇÃO POR PIETROIDES E ORGANOCORADOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA 1775-1784

Maria Zilda Melo Regis

Ticiane Costa Farias

Natália Bitú Pinto

OS EFEITOS DO ESTIGMA SOFRIDO PELO INDIVÍDUO COM DIAGNÓSTICO DE HANSENÍASE: REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA 1785-1797

Núbia Maria Figueiredo Dantas

Raquel de Jesus Rocha da Silva

Rafaela Rolim de Oliveira

INTOXICAÇÃO POR LÍTIU: UMA REVISÃO DE LITERATURA 1798-1807

Fernanda Maria Gomes Carvalho

Anna Caroline Domingos Lima

Natália Bitú Pinto

PREVALÊNCIA DE SÍFILIS EM GESTANTES NO ESTADO DA PARAÍBA 1808-1818

Nadaedja Tatjana Roberto Moesia

Ana Cecília Alexandre dos Ramos

Cicera Renata Diniz Vieira Silva

RECORTE EPIDEMIOLÓGICO DA HANSENÍASE NO ESTADO DA PARAÍBA, 2014 – 2017. 1819-1829

- Leticia Pinheiro de Melo*
Alex de Novais Batista
Giliara Carol Diniz Gomes de Luna
- A ATUAÇÃO DA ATENÇÃO BÁSICA DE SAÚDE NO CONTROLE E TRATAMENTO DA DIABETES MELLITUS E HIPERTENSÃO ARTERIAL NO SISTEMA BRASILEIRO** 1830-1837
- Júlia Milena Fernandes Dantas*
Lyvia Maria Fernandes
Henrique Gonçalves Dantas de Medeiros
- PERCEPÇÃO E HÁBITOS ALIMENTARES DOS ADOLESCENTES EM RELAÇÃO AO RISCO DO DESENVOLVIMENTO DE EROÇÃO DENTÁRIA** 1838-1854
- Alana Kelly Maia Macedo Nobre De Lima¹*
Ticiane Costa Farias
Danilo Antônio Duarte
- CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUÍMICA DAS PLANTAS MEDICINAIS: UMA REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA** 1855-1865
- Eryca Vanessa Gonçalves Dantas*
Manoel Vanderson Vieira Batista
Luciano Leal De Moraes Sales
- ATIVIDADES BIOLÓGICAS DE LECTINAS VEGETAIS CONTRA A RESISTÊNCIA BACTERIANA** 1866-1877
- Natália da Silva Jorge*
Francisco Nascimento Pereira Junior
- PROPRIEDADES FARMACOLÓGICAS DO ALHO (ALLIUM SATIVUM L.) SOBRE O PROCESSO INFLAMATÓRIO** 1878-1886
- Rafaela Leite de Lacerda*
- FATORES CAUSADORES DO ESTRESSE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS** 1887-1898
- Gustavo Souza de Souza Lira*
Mateus Andrade Ferreira
Mayara Evangelista de Andrade
- O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA MEDICINA** 1899-1906
- Anna Caroline Domingos Lima*
Anna Clara Carvalho Curvina Costa de Araújo
Natalia Bitu Pinto
- IMPACTOS NA SAÚDE DAS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA** 1907-1916
- Jessika Lopes Figueiredo Pereira Batista*
Rafaela Rolim de Oliveira
Cecília Danielle Bezerra Oliveira
- O PAPEL DO FARMACÊUTICO NA PREVENÇÃO DE ERROS DE MEDICAÇÃO** 1917-1922
- Margarida Milena Abreu Moreira*



ASPECTOS TOXICOLÓGICOS NO ENVENENAMENTO POR MERCÚRIO E CHUMBO: UMA REVISÃO DE LITERATURA 1923-1934

Paulo Renato Morais Figueiredo

Natália Bitu Pinto

TRATAMENTO DOS DISTÚRBIOS DA MANUTENÇÃO DO SONO EM CRIANÇAS 1935-1942

Claufer Batella Xavier

Nilza Moura Marques

Wilson Eduardo Cavalcante Chagas

TORACOSTOMIA DE ALÍVIO DO PNEUMOTÓRAX. O POSICIONAMENTO IDEAL PARA A TÉCNICA DE DESCOMPRESSÃO 1943-1949

Anna Clara Carvalho Curvina Costa de Araujo

Nilza Moura Marques

Robson Vieira

FATORES DE RISCOS ASSOCIADOS À ARTRITE REUMATOIDE 1950-1965

Daniele Rodrigues da Silva

Maria Aparecida Nascimento da Silva

Luciana Moura de Assis

ESTUDO EPIDEMIOLÓGICO E MORBIMORTALIDADE POR DOENÇAS CRÔNICAS NÃO-TRANSMISSÍVEIS NO ESTADO DA PARAÍBA 1966-1974

Emanoel dos Santos Nascimento

Everton Vieira da Silva

Mayara Leal Almeida Costa

REFLEXÕES ACERCA DA QUALIDADE DE VIDA DE CUIDADORES DE IDOSOS PORTADORES DA DOENÇA DE ALZHEIMER 1975-1986

Pedro Tiago Campos Mota Nunes

Isadora Roberta Fonseca Alves

Mayara Evangelista de Andrade

UMA BREVE REVISÃO SOBRE ASPECTOS DO PLEISTOCENO E MAMÍFEROS DA MEGAFUNA PLEISTOCÊNICA DO NORDESTE DO BRASIL 1987-2000

Erly de Lima Ferreira

Arthur Albuquerque Pereira

Silvio Felipe Barbosa de Lima

ÍNDICE DE CASOS DE SÍFILIS EM GESTANTES NO NORDESTE BRASILEIRO 2001-2011

Francisca Simone Lopes da Silva Leite

Maria Iasmin Lopes Ramalho

Anúbes Pereira de Castro

CONCEPÇÕES DAS CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS DO USO DO ÁLCOOL DOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE IPAUMIRIM-CE 2012-2020



Lucas Alves da Silva

Arnor Claudino Dantas

Luciano Leal de Moraes Sales

**IMPLANTAÇÃO DE NORMAS DE BIOSSEGURANÇA NO LABORATÓRIO DE MICROBIOLOGIA,
PARASITOLOGIA E PATOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE -UFCG,
CAMPUS CAJAZEIRAS** **2021-2034**

Gisele Gomes Parnaíba Lopes

Erly de Lima Ferreira

Marília Andreza da Silva Ferreira

**SEGURANÇA DO PACIENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM NEONATOS NUMA MATERNDADE
PÚBLICA** **2035-2042**

Maria Aparecida Nascimento da Silva

ALBEE E SUAS CRÍTICAS AOS PADRÕES SOCIAIS EM THE ZOO STORY **2043-2051**

Maira de Sousa Pereira

Thayany de Oliveira Batista

Maria Thaís de Oliveira Batista

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA/PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES **2052-2067**

Maria Aparecida Silva de Souza

Jorge Henrique Gualandi

**CONCEPÇÕES ALTERNATIVAS SOBRE DO CONCEITO DE INÉRCIA NO ENSINO MÉDIO: UMA
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA** **2068-2080**

José Robbyslandyo da Silva Santos

Mirleide Dantas Lopes

RISCOS DO USO DO TABACO EM PÓ **2081-2085**

Emanuel Pordeus Silva

**CONHECIMENTO SOBRE SAÚDE BUCAL E HÁBITOS DE HIGIENE ORAL DAS GESTANTES
ATENDIDAS EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DO INTERIOR DE PERNAMBUCO** **2086-2098**

Marlla Héllen do Nascimento Araújo

Alana Kelly Maia Macedo Nobre de Lima

Thyago Leite Campos de Araújo

A DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO **2099-2119**

Bruno Freitas Santos



CONSTRUÇÃO DA CULTURA DA IDENTIDADE DE GÊNERO: BRINCADEIRAS E ESCOLA

Cristina da Silva Gomes¹

Gabriella Figueiredo de Lima Marques²

Luisa de Marillac Ramos Soares³

“O que constrói as pessoas não é a
sociedade, é a saciedade.”

Pedro Freitas

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal estimular reflexões acerca da discussão sobre identidade de gênero no brincar dentro do âmbito escolar. E através da peça Desventuras na Escola apresentada na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus de Campina Grande-PB, exploramos a respeito da temática, abordando a definição do conceito de identidade de gênero e a historicidade do gênero no brincar. A partir disso, juntamente com alguns teóricos como Bicalho (2013), Campos (2009), Sayão (2002), Louro (1997), entre outros, analisaremos a construção cultural demonstrando como essa cultura conservadora permanece nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: identidade; gênero; brincar; educação infantil.

GENDER IDENTITY CULTURE CONSTRUCTION: PLAYING AND SCHOOL

ABSTRACT

¹ Graduanda de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras, secretária geral do Centro Acadêmico de Pedagogia da UFCG/CFP, voluntária do projeto de pesquisa e extensão: Integração ensino-serviço na humanização do cuidado às crianças e adolescentes hospitalizados na UFCG/CFP.

crystynnadias14@gmail.com

² Graduanda de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras, bolsista no projeto de pesquisa e extensão: O feminino aprisionado: direitos humanos e relações de gênero no Presídio Feminino de Cajazeiras – PB na UFCG/CFP.

gabimarques530@gmail.com

³ Doutora em Educação (UFRN). Professora do PROFLETRAS e da Unidade Acadêmica da Educação – UFCG/CFP. Coordenadora do projeto de pesquisa e extensão: Integração ensino-serviço na humanização do cuidado às crianças e adolescentes hospitalizados na UFCG/CFP.

marillacrs@gmail.com



This work presents and discusses the gender identity in the play within the school scope, has a main objective to stimulate reflections about the theme. Through the *Desventuras na Escola*, an artistic play presented at Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) of the Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), was explored the subjects, addressing the definition of the concept of gender identity and the historicity of the genre in the present play. Dialoging with some theorists like Bicalho (2013), Campos (2009), Sayão (2002), Louro (1997), among others, this work analyzes the cultural construction, demonstrating how the contemporary culture remains conservative in the present day.

KEY WORDS: identity; genre; play; child education.

CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO: BRINCADORES Y ESCUELA

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal estimular reflexiones acerca de la discusión sobre identidad de género en el juego dentro del ámbito escolar. A través de la pieza *Desventuras na Escola* presentada en la Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) de la Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - Campus de Campina Grande-PB, exploramos acerca de la temática, abordando la definición del concepto de identidad de género y la historicidad del género en el juego. A partir de eso, junto con algunos teóricos como Bicalho (2013), Campos (2009), Sayão (2002), Louro (1997), entre otros, analizaremos la construcción cultural demostrando cómo esa cultura conservadora permanece en los días actuales.

PALABRAS CHAVES: identidade; gênero; jogar; educação infantil.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre identidade de gênero, principalmente na educação infantil, têm crescido de forma gradativa na atualidade, devido à necessidade diante da diversidade no mundo contemporâneo. Devido isto, construímos a peça teatral em que inclui a temática, sendo ela apresentada na UAEI de Campina Grande-PB, pela turma do quarto período (2017.2) de licenciatura em Pedagogia da CFP/UFCG⁴, na disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II⁵.

⁴ Centro de Formação de Professores/ Universidade Federal de Campina Grande.

⁵ Ministrada pela Profa. Dra. Luisa de Marillac Ramos Soares.

Mas o que seria identidade de gênero? Os professores têm tido informação e formação suficiente sobre essa temática? A educação continua tradicionalista ou está progredindo diante desses avanços?

Não cabe aqui responder a todas essas questões, mas sim, trazer reflexões sobre o brincar na educação infantil contemporânea diante da identidade de gênero. E para isto, teremos como objetivo evidenciar conceitos, o contexto histórico, a peça teatral *Desventuras na escola*⁶ e a construção das diferenças de gênero.

De acordo com Ciampa (1984), o termo identidade é a forma que o indivíduo reconhece a si próprio; e isto está relacionado com as características do sujeito, as quais estão em constante evolução, sejam elas individuais ou coletivas, como por exemplo, cor, nacionalidade, data de nascimento, sexualidade, entre outros. Diante disso, podemos nos questionar: como o gênero pode ser uma forma de identidade?

Scott (1995, p.5) defende que a definição de gênero foi concebida para contestar a um determinismo biológico nos vínculos entre os sexos, destinando um caráter, sobretudo, social. Sendo assim, o gênero era usado como sinônimo de “sexo”, de acordo com o conceito da Biologia, logo, a diferenciação entre gênero masculino e gênero feminino, relacionava-se ao que é próprio do sexo masculino e do feminino. Mas, atualmente para a Psicologia e Ciências Sociais, o termo gênero não é algo relacionado à natureza humana, mas sim, às questões sociais e culturais, levando em consideração os padrões histórico-sociais.

Sabendo-se que o significado de identidade é o conceito que a pessoa tem de si mesma; identidade de gênero será a forma como ela se enxerga como ser humano sexual e os sentimentos dela perante isto, sendo assim, está relacionado com a forma como vive e sente o próprio corpo desde a experiência pessoal à social. Como afirma Bicalho,

Pode-se entender gênero como interligado ao conceito de identidade, como uma forma de representação social e cultural ativa, que passa por vários processos de mudança e transformação, que produz o que somos hoje e o que poderemos ser no futuro. A constituição de gênero deve ser pensada como um processo individual que se desenvolve durante toda a vida de um sujeito, de diferentes formas e em tempos distintos para cada pessoa. Afirma-se, assim, que as identidades são mutáveis e se transformam no decorrer da vida do indivíduo. (BICALHO, 2013. p.44)

⁶Peça teatral elaborada pela turma do quarto período de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras.

Isto não significa necessariamente que corresponde ao sexo biológico, e sim, ao modo individual e íntimo que você se identifica, à sua percepção interna com gênero masculino, feminino ou ambos, independente da genitália.

Tendo em vista esse conceitos, primeiramente, abordaremos sobre como foi produzida a apresentação teatral, sua metodologia, objetivos, resultados e o comportamento das crianças diante do contexto. Logo após, faremos um breve percurso de como se constituiu a cultura da identidade de gênero de acordo com o contexto histórico, mostrando assim, como a construção social tem forte interferência na nossa idealização de papéis de gênero. E por fim, conversaremos sobre o conservadorismo da questão de gênero nas escolas, embora tenha elevado as discussões acerca do conteúdo, muitas escolas ainda veem como tabu, ocultando as desigualdades no brincar entre crianças femininas e masculinas.

Desventuras Na Escola

A apresentação teatral surgiu através da leitura de vários livros, mas que dentre eles, foram definidos apenas três para a junção e elaboração de uma nova história, os selecionados foram: *Até as princesas soltam pum*⁷, *Minha professora é um monstro*⁸ e *Os cachinhos de Cecília*⁹. E a partir delas, surgiu o roteiro da encenação, intitulado: *Desventuras na escola*, escrito por dois alunos. Após discussão escolhemos um deles¹⁰, e no decorrer dos ensaios recebeu a contribuição de alguns alunos. Já em relação ao desenvolvimento dos materiais utilizados e os ensaios, todos eles foram produzidos dentro da sala de aula com a participação efetiva dos alunos.

Tínhamos como foco principal a apresentação na UAEI da cidade de Campina Grande-PB, em que teve como público-alvo crianças de dois a cinco anos, visando o crescimento intelectual, entretenimento e desenvolvimento no processo de aprendizagem, assim como o nosso, para a nossa formação como futuros educadores. Pois, sabemos a importância da literatura infantil no ensino-aprendizado, como afirma Góes:

⁷ BRENNMAN, Ilan; ZILBERMAN, Ionit. **Até as princesas soltam**. São Paulo: Brinque Book, 2008.

⁸ BROWN, Peter. **Minha professora é um monstro**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

⁹ RIBEIRO, Suelany. **Os cachinhos de Cecília**. Recife: Prazer de ler, 2015.

¹⁰ Participaram da elaboração do roteiro os discentes: Francisco Ferreira Parnaíba Filho e Cristina da Silva Gomes, sendo escolhido o desta última.



O desenvolvimento da leitura entre crianças resultará em um enriquecimento progressivo no campo dos valores morais, da cultura da linguagem e no campo racional. O hábito da leitura ajudará na formação da opinião e de um espírito crítico, principalmente a leitura de livros que formam o espírito crítico, enquanto a repetição de estereótipos empobrece. (GÓES, 2010, p.47).

Assim como a literatura infantil, a dramatização é de suma importância, pois enquanto instrumento pedagógico, a sua colaboração para vida dos educandos, não somente escolar, como também social, auxilia para o crescimento da manifestação, comunicação e autonomia. O teatro facilita o aprendizado acerca da cultura, assim como favorece para melhorar o conhecimento nas demais matérias, pois qualquer assunto pode ser transformado e compreendido em dramatização com o intuito de facilitar o ensino-aprendizagem.

Apresentação

A história relata sobre Cecília, uma personagem negra que não aceitava seus cabelos cacheados, e isso lhe causava incômodo, até conhecer sua professora nova, que também tinha cabelos cacheados, mas que era extremamente tradicionalista, e isto, embora não fosse problema para Cecília, era um grande problema para Roberta, já que Roberta era uma aluna que adorava jogar aviãozinho de papel, causando desconforto à professora, sra. Kirby, durante a aula, que acabava gritando e, conseqüentemente, colocava Roberta de castigo no período do recreio.

Na mesma turma, estudava Lucas, o qual gostava de brincar de bonecas e princesas, até que certa vez, em uma conversa com amiguinhas da sala, surge a dúvida se as princesas soltam pum, e ao trazer o questionamento para a sala de aula, sra. Kirby esclarece contando contos das principais princesas baseados na história de Brennman e Zilbermande forma cômica e diferente das histórias que já conhecemos, suprimindo assim, a dúvida dos alunos.

Ao final, durante um passeio a professora encontra-se com Roberta e esta vê o outro lado da sra. Kirby fora do contexto escolar, parecendo ser mais gentil e menos autoritária, até eles se encontrarem na sala novamente e a Roberta jogar outro avião de papel, deixando claro, que dentro da sala não houve mudanças.



RESULTADOS

Desde o surgimento da proposta, elaboração, desenvolvimento à apresentação, obtivemos êxito, pois nosso intuito era principalmente ver o contentamento e aprovação por parte das crianças, e conseguimos. Muitas delas, após o espetáculo vieram elogiar e agradecer pela visita, bem como, os professores da UAEI que mostraram satisfação.

Dentre os pontos positivos, assim como já citamos a questão da aprovação, podemos citar a nossa construção em coletivo para que tivéssemos bons resultados, a ideia de algo novo dentro do tradicional, evolução das nossas ideologias nas questões de gênero, etnias raciais, aceitação, diversidade e educação. Porém, houve alguns pontos negativos, dos quais são: a falta de cooperação de todos e a dificuldade nos ensaios, tanto de tempo, como também comprometimento, frente às nossas expectativas.

O Brincar E A Identidade De Gênero Da Infância

Diante do exposto com relação ao papel do personagem Lucas, observamos a importância de discutir sobre a identidade de gênero infantil, com isto, abordaremos sobre o brincar, desde a construção à atualidade, dando ênfase às diferenças impostas pela sociedade.

Com base em Campos (2009), as relações de gênero são uma construção social, considerando como fundamento a historicidade, como também o aspecto cultural, tendo assim, definidos os papéis de homem e mulher dentro da sociedade. A cultura de gênero é introduzida desde o berço, a começar das divisões de cores, brincadeiras e brinquedos, estendendo-se além, tal como se comportar diante das diversas situações, pois dependendo do gênero, algumas atitudes são consideradas erradas. Como a autora afirma, “os sujeitos são construídos pelos sistemas simbólicos da sociedade e que, com base no corpo sexuado, foram criados papéis considerados adequados aos homens e às mulheres, produzindo diferentes formas de exercício de poder” (2009, p. 27).

Historicamente, os homens são considerados como provedores, desde a pré-história, eram eles responsáveis por caçar, ir atrás de comida, proteger seu lar, posteriormente eram eles que frequentavam a escola, trabalhavam, frequentavam bares, entre outras. A mulher sempre fora vista com certa inferioridade em relação aos homens, elas desempenhavam apenas atividades domiciliares, como, cuidar da família, arrumar a casa, cozinhar, lavar

roupar, entre outros afazeres. Até o século XX, além de grande parte das mulheres apenas exercer atividades do lar, elas eram proibidas de muitas atividades, como por exemplo, jogar futebol. Inclusive no Brasil o futebol feminino não era permitido até 1979. E isto ocorre em diversos espaços, tanto em espaços domésticos quanto em públicos as atividades masculinas são diferentes das femininas, estendendo-se até os dias atuais.

A cultura de gênero é muito evidente também na infância, quando os adultos ensinam que azul é para meninos e rosa para meninas, incluindo também muitas brincadeiras e brinquedos que são divididos. Nas brincadeiras de antigamente os meninos jogavam futebol, corriam pela rua, enquanto as meninas brincavam de cantigas de roda, costuravam roupas para as suas bonecas. Um exemplo nítido de diferença entre os gêneros é que ao entrar numa loja infantil de brinquedos, normalmente a seção dos meninos contém carrinhos que vão dos convencionais aos carros de bombeiros e policial, tem super-heróis, armas de brinquedo, bolas, brinquedos relacionados a diversos tipos de profissões, entre tantas outras variedades. Já na seção das meninas os brinquedos estão ligados a obrigações domésticas, como cozinha de plástico, panelinhas, casinhas, eletrodomésticos, brinquedos relacionados à limpeza de casa, bonecas ou mesmo aqueles relacionados a cuidado com a beleza e estéticas, sendo grande parte dos brinquedos relacionados à cor. Como afirma Graciano,

Todas as evidências indicam que as crianças nascem com iguais possibilidades de desenvolver características psicológicas, atitudes e comportamentos, e a sociedade as ensina, enquanto homens ou mulheres, a se restringirem às limitações impostas pelo papel sexual culturalmente definido. (GRACIANO, 1978, p. 32).

Ao observar os tipos de brinquedos que a sociedade divide para meninos e meninas, fica explícito de como às gerações estimulam o espírito aventureiro, a força, a liberdade aos meninos, enquanto as meninas desde séculos passados são estimuladas apenas ao universo doméstico e a preocupação com a aparência física.

Se atualmente as mulheres já se mostraram tão capazes quanto os homens, porque ainda reproduzimos os velhos hábitos da sociedade em relação ao gênero? Será que um dia iremos dar carrinhos e super-heróis as meninas sem dizer que elas estão brincando com brinquedos de meninos ou os meninos verão as bonecas e casinha apenas com uma brincadeira, sem distinguir de que gênero aquele brinquedo pertence?

O CONSERVADORISMO DO BRINCAR NA PERSPECTIVA ESCOLAR

Muito se tem discutido, recentemente, acerca de identidade de gênero, e nas escolas não tem sido diferente, embora a grande maioria ainda veja o conteúdo como tabu, tem ocorrido uma grande evolução nos debates. Mas, por que o assunto ainda permanece como tabu depois de tantas conquistas para a igualdade de gênero?

Como já falamos anteriormente, a construção de brinquedos considerados femininos e outros masculinos, refere-se à questão do papel que cada um tinha em determinada época, e que conseqüentemente acabou se perpetuando até os dias atuais. Cabe a nós, agora avaliar, se as escolas têm sido reprodutoras desta desigualdade e distinção de brincadeiras e brinquedos de acordo com o gênero, e como isto tem ocorrido. Pois, de acordo com Louro,

Ainda nos dias de hoje, na educação de meninos e meninas, os gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninas e meninos, tornando-se parte de seus corpos, constituindo suas identidades: Hoje, sob novas formas, a escola continua imprimindo sua marca distintiva sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes. (LOURO, 1997, p. 61).

Sabendo disto, nós educadores deveríamos ter consciência que conservar esse sexismo é limitar o processo de aprendizado das crianças nas atividades lúdicas e incentivar preconceitos futuros. Pois, manter a ideia de especificidade ao trazer atividades, extingue determinado grupo, como por exemplo, um professor ao trazer o jogo de futebol e restringir apenas aos meninos, ajudará apenas no desenvolvimento físico e motor, limitando assim, o desenvolvimento das meninas, e perpetuando a desigualdade de gênero, pois, como podemos ver hoje, apenas o futebol masculino tem muita visibilidade na mídia e sociedade, o feminino não, isto devido a exatamente essa cultura de separação de atividades desde a infância e inferioridade de gênero, que segundo Sayão,

A identidade de gênero é uma percepção subjetiva, que vai ajudar meninos e meninas a incorporar valores e concepções no decorrer de suas vidas. Com base nessa afirmativa pode-se intervir e reduzir ou eliminar algumas hierarquias e estereótipos que são normatizados na sociedade e que ditam como devem ser homem e mulher nesse contexto. (SAYÃO, 2002, p. 5)

Tendo em vista essa construção social do que deve ser mulher e o que deve ser homem, consequentemente atinge desde a infância com os brinquedos e brincadeiras, considerados femininos e outros considerados masculinos, então, questionamos, levando em consideração as conquistas sociais que alcançamos e os avanços da modernidade, em que existem homens cozinheiros e cabelereiros, mulheres mecânicas e construtoras, entre outros, qual o problema de crianças brincarem com o que elas querem?

Por isso, a visita a UAEI foi tão importante para a nossa formação, pois percebemos uma escola que demonstra ser diferente das escolas públicas as quais estamos acostumados a ver, um dos principais pontos que nos chamaram a atenção, foi o fato dos banheiros não terem distinções, ambos os sexos utilizam do mesmo banheiro, como também, em todas as salas todos os brinquedos e brincadeiras não são diferenciados.

Nosso objetivo foi à apresentação da peça *Desventuras na escola*, e como já foi dito, havia um personagem chamado Lucas que gostava de brincar com bonecas. Durante a apresentação, foi primordial para nós educadores, percebemos que não houve nenhuma reação de estranheza ou surpresa diante da atuação. Com isto, podemos novamente reafirmar a questão de construção social.

Diferentemente do que víamos na UAEI, diversos estudos acerca da temática expõem que as escolas possuem métodos que constroem e persiste a desigualdade entre os sexos. Como é possível uma escola ensinar a ser menino e a ser menina? Por que permanece este conservadorismo?

Considerações Importantes

Com os papéis de gênero definidos desde cedo pela sociedade e passado de geração em geração, tornando-se uma cultura que se perpetua nos dias atuais, percebemos a urgência que existe em debater sobre o tema, fazendo com que as pessoas compreendam que o brinquedo e a brincadeira não estão ligados ao gênero, e sim a uma cultura ultrapassada, com conceitos distorcidos reproduzidos por adultos.

Salienta-se ainda que, este conservadorismo ainda está presente nas escolas infantis, pois é comum vermos que dividem os banheiros femininos e masculinos, estantes para os

brinquedos das meninas e outras para o dos meninos. No intervalo, são meninos brincando de uma coisa diferente das meninas, entre outros. Isto posto, as crianças tendem a ter influências das brincadeiras no gênero, devido internalizarem a sua concepção do mundo através do brincar. Pois, segundo Cravo e Fagundes (2006, p. 34), “as crianças passam por um longo período para formarem a sua subjetividade e esse processo é caracterizado por aquisições, medos e frustrações, curiosidade e constantes mudanças de conduta.” Ou seja, na brincadeira elas refazem a situação, conforme a sua realidade, e na maioria das vezes revelando ou ocultando conflitos ou desejos internos. Sendo esse procedimento essencial para a construção da identidade de gênero e resolução de confrontos internalizados.

Como afirma Finco (2010, p. 123), “as crianças recebem brinquedos em nossa sociedade que estão impregnados de símbolos, finalidades e intenções.” Desse modo, se estabelece uma imposição. Quando um menino quer uma boneca, ele é desprezado, zombado e silenciado, porque o seu comportamento é visto como uma “anormalidade”. Essa atitude provoca conflitos no desenvolvimento da sua identidade de gênero, o que conseqüentemente fará com que ele reprima outros meninos que também queiram brincar com bonecas. Pois, como afirma Coelho e Costa,

Desde cedo, as crianças começam a observar, dentro de casa, que existe um padrão em que o homem é dominante, as mulheres acabam subordinadas às crianças e aos homens, e estes são mais livres das responsabilidades com a casa, para definir suas próprias prioridades. A socialização na infância, que tem centralidade nas maneiras de brincar, vão se transformando, desde cedo, em diferenciais que determinam masculinidades e feminilidades. (COELHO; COSTA, 2013. p. 488)

Com base nisso, podemos dizer que a nossa cultura posiciona o sexo feminino com inferioridade, subordinando e segregando os valores afetivos. Já o sexo masculino, geralmente, é estimulado os valores da razão, e, portanto, considerados mais superiores. Tendo em vista isto, podemos perceber essa desigualdade, em que existe inferioridade por parte das brincadeiras para as meninas, e inibem os meninos de terem conhecimento das mesmas. De acordo com Bicalho,

Os meninos e as meninas são estimulados a se separarem nas brincadeiras infantis, reforçando e provocando incompatibilidade entre o universo feminino e masculino. Assim sendo, estimulando a construção de relações desiguais entre homens e mulheres na sociedade. (BICALHO, 2013, p.48)



E devido ter conhecimento dessas relações desiguais, foi significativa a visita à UAEI para nós, pois através disto conseguimos ver na prática como seriam os resultados se houvessem mais debates, se buscássemos essa educação mais libertadora, em que o sexismo não esteja presente. Nós como futuros educadores, temos que evoluir, pois de acordo com a Paulo Freire (1996, p. 25), "quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado", com isto, sabemos que nosso papel como docentes tem uma grande importância para o desenvolvimento dos educandos, bem como, eles fazem parte da nossa formação, é preciso que estejamos abertos a aprendermos com eles.

Acreditamos que existe uma necessidade de quebrar esse tabu, principalmente dentro das escolas, em especial, com o auxílio do professor, o qual deve criar mecanismos para que as crianças assimilem que não existem brinquedos e brincadeiras de meninos ou meninas, mas apenas brinquedos para que qualquer pessoa, independente do gênero possa brincar. Brinquedos e brincadeiras são para crianças.

REFERÊNCIAS

BICALHO, C. W. C. Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades de gênero. Minas Gerais: *Revista Médica*, v. 23, n. 2, 2013.

CAMPOS, K. P. B. *Relações de gênero no contexto escolar*. Campina Grande: EDUFPG, 2009.

CIAMPA, A.C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COELHO, E. A. C.; COSTA, L. H. R. *Ideologias de gênero e sexualidade: a interface entre a educação familiar e a formação profissional de enfermeiras*. Bahia: Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, 2013.

CRAVO, A.C.D.A; FAGUNDES, T.C.P.C. *Brincadeiras infantis e construção das identidades de gênero*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FINCO, D. *Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil*. Revista: Mult Leituras, 2010. Disponível em: <<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/07/genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>>. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

GÓES, L. P. *Introdução à Literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Paulinas, 2010.

GRACIANO, M. *Aquisição de papéis sexuais na infância*, 1978. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1708> Acesso em 12 de dezembro de 2017.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAYÃO, D.T.A. Construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil.vol. 5. Goiânia: *Pensar a Prática*, 2002.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In:_____. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, n. 2. 1995.



SOCIEDADE E TRABALHO IMATERIAL: ECONOMIA CRIATIVA NAS FAVELAS

Sandramor do Amaral Ferreira¹¹

RESUMO

O artigo propõe analisar o trabalho imaterial e a economia criativa da moda que emerge de grupos subalternos, sendo posteriormente adotados ou imitados por grupos hegemônicos. Nesse sentido, o trabalho ganha nova dinâmica, mesmo que ainda precária, integrando, mesmo que de forma subordinada, comunidades ao mercado. O artigo utiliza o conceito de economia criativa e distinção analítica entre trabalho material e imaterial, compreendendo que este processo de produção tem dupla dimensão. A produção material se refere ao objeto produzido, enquanto que a produção imaterial é intangível e se refere à criação e ao design do produto. Tal distinção tem como objetivo discutir as tensões existentes por conta das aproximações entre o design de moda comercializado em boutiques de luxo e o trabalho realizado por produtores que trabalham em oficinas artesanais localizadas em comunidades. O estudo é de abordagem qualitativa, onde utilizaremos a pesquisa bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: moda; economia criativa; trabalho imaterial

SOCIETY AND IMMATERIAL WORK: CREATIVE ECONOMY IN THE FAVELAS

ABSTRACTY

The article proposes to analyze the immaterial work and the creative economy of the fashion that emerges from subaltern groups, being later adopted or imitated by hegemonic groups. In this sense, the work gains new momentum, even though it is still precarious, integrating, even if in a subordinate way, communities to the market. The article uses the concept of creative economy and analytical distinction between material and immaterial labor, understanding that this production process has a double dimension. Material production refers to the object produced, while immaterial production is intangible and refers to the creation and design of the product. This distinction aims to discuss the existing tensions due to the approximations between the fashion design marketed in luxury boutiques and the work done by producers working in craft workshops located in communities. The study is of qualitative approach, where we will use the bibliographic research.

Keywords: fashion; creative economy; immaterial work

SOCIEDAD Y TRABAJO INMATERIAL: ECONOMÍA CREATIVA EN LAS FAVELAS

RESUMEN

¹¹ Mestranda em desenvolvimento Local da UNISUAM

El artículo propone analizar el trabajo inmaterial y la economía creativa de la moda que emerge de grupos subalternos, siendo posteriormente adoptados o imitados por grupos hegemónicos. En ese sentido, el trabajo gana nueva dinámica, aunque aún precaria, integrando, aunque de forma subordinada, comunidades al mercado. El artículo utiliza el concepto de economía creativa y distinción analítica entre trabajo material e inmaterial, comprendiendo que este proceso de producción tiene doble dimensión. La producción material se refiere al objeto producido, mientras que la producción inmaterial es intangible y se refiere a la creación y al diseño del producto. Esta distinción tiene como objetivo discutir las tensiones existentes por las aproximaciones entre el diseño de moda comercializado en boutiques de lujo y el trabajo realizado por productores que trabajan en talleres artesanales ubicados en comunidades. El estudio es de abordaje cualitativo, donde utilizaremos la investigación bibliográfica.

Palabras clave: moda; economía creativa; trabajo inmaterial

INTRODUÇÃO

Este artigo busca problematizar o campo da moda e o processo de produção popular nas favelas. A moda é considerada uma criação funcional porque sua produção destina-se a uma função prática claramente definida que é o vestuário. A criatividade envolvida no processo de criação destina-se à produção de um objeto feito para ser utilizado na forma de roupas, calçados ou acessórios. A moda é uma das áreas mais dinâmicas da economia criativa, estando entre as mais importantes fontes de renda para os países em desenvolvimento, só não gerando mais renda do que o artesanato. Ainda que não possa mensurar em detalhes os valores comerciais da moda

O artigo propõe analisar o trabalho imaterial da moda que emerge de grupos subalternos e a economia criativa que pode ser percebida como uma opção para o desenvolvimento local, especialmente aquelas comunidades consideradas mais pobres, uma vez que os setores da economia criativa têm grande potencial econômico.

.Dar-se-á ênfase na valorização da economia criativa e da produção dita imaterial, como é o caso da moda sem perder de vista a imensa gama de trabalhos interconectados nas etapas: comercialização e consumo. Para abordarmos o trabalho produzido pela moda, nos basearemos na categoria do trabalho imaterial, considerando que esta categoria tem se

mostrado como historicamente central para a produção da riqueza capitalista e acumulação do capital. O nosso entendimento é de que a produção imaterial é um dos aspectos fundamentais do capitalismo em sua fase atual. O estudo é de abordagem qualitativa, onde utilizaremos a pesquisa bibliográfica e conceitos da sociologia do trabalho e da sociologia econômica.

O Trabalho Imaterial

A definição de trabalho imaterial não é algo simples e conduz facilmente a enganos. O trabalho imaterial, em uma definição preliminar, não se reduz apenas aos serviços, como muitos tendem a assimilá-lo, mas se refere a todas aquelas atividades que possuem como característica fundamental o uso do conhecimento, além da cooperação e da comunicação (CAMARGO, 2011).

O trabalho imaterial se refere ao conjunto de atividades que adquirem um crescimento vertiginoso na chamada *new economy*, isto é, as atividades que envolvem a publicidade, o marketing e a comunicação. Tais atividades se referem à concepção de que atualmente as relações de produção se alteraram radicalmente, de modo que as características da grande indústria estão sendo crescentemente substituídas por outras, mudanças tão radicais que alterariam a própria forma de conceituarmos o capitalismo.

Conforme Lazzarato e Negri:

Em resumo, podemos distinguir três tipos de trabalho imaterial que impulsionam o setor de serviços, no topo da economia informacional. O primeiro está envolvido numa produção industrial que foi informacionalizada e incorporou tecnologia de comunicação de um modo que transforma o próprio processo de produção. A atividade fabril é vista como serviço e o trabalho material da produção de bens duráveis mistura-se com o trabalho imaterial e se inclina na direção dele. O segundo é o trabalho imaterial de tarefas analíticas e simbólicas, que se divide na manipulação inteligente e criativa de um lado e nos trabalhos simbólicos de rotina de outro. Finalmente, a terceira espécie de trabalho imaterial envolve a produção e a manipulação de afetos e requer contato humano (virtual ou real), bem como trabalho do tipo físico. Esses são os três tipos de trabalho que impulsionam a pós-modernização da economia global. (LAZZARATO; NEGRI, 2003, p. 314).



Para Gorz (2005, p. 19), estas mutações se fazem acompanhar de metamorfoses do trabalho:

O trabalho abstrato simples, que, desde Adam Smith, era considerado como a fonte do valor, é agora substituído por trabalho complexo. O trabalho de produção material, mensurável em unidades de produtos por unidades de tempo, é substituído por trabalho dito imaterial, ao qual os padrões clássicos de medida não mais podem se aplicar.

Para Antunes (1999, p. 125), a “crescente imbricação entre trabalho material e imaterial” constitui uma tendência no mundo contemporâneo com a “expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual”. Esta expansão engloba a informatização das atividades industriais, a expansão do setor de serviços e a crescente importância de atividades profissionais ligadas aos setores de comunicação, design e. Há, desta forma, para este autor, “um alargamento das atividades denominadas imateriais” (idem, p. 127).

Na perspectiva de Antunes (1999, p. 129), o trabalho imaterial exemplifica o processo contemporâneo de alargamento, ampliação e complexificação do trabalho. Partilho, com este autor, a preocupação em pensar, seja a imbricação crescente entre trabalho material e trabalho imaterial, seja a subordinação das formas de trabalho (material e imaterial) à lógica da produção de mercadorias e de capital.

A imaterialidade do trabalho apresenta na própria formação daquele “gosto do consumidor”, pois é através do marketing, da publicidade e da eficácia no uso da mídia que se estabelecem os fundamentos do processo produtivo. Tendências relativas a costumes e comportamentos tornam-se pré-requisitos culturais e subjetivos para a produção. Tanto a produção como o consumo se encontram deste modo subsumidos no imaterial. A relação entre trabalho imaterial e o capitalismo não pode mais ser apreensível apenas nos marcos de uma sociologia do trabalho, pois este, ao se fundir com os aspectos culturais da sociedade, torna a própria questão estética como algo que foi levado ao centro do novo estágio do capitalismo. É quanto a este ponto, conforme nosso entendimento, que tanto Negri (2000) quanto André Gorz (2005), os principais teóricos do imaterial, deixam em aberto um caminho de investigação ainda a ser percorrido.

A ampliação das formas de trabalho imaterial tem papel importante para o vigente sistema produtor de mercadorias, este sistema passa a depender de forma crescente do trabalho imaterial. Segundo Lazzarato e Negri (2001, p. 45) o trabalho imaterial tem a função



de ativar e organizar a relação entre a produção e o consumo. Hardt e Negri (2000, p. 314) ressaltam que “o trabalho imaterial envolve de imediato a interação e a cooperação social”.

Para estes autores é evidente a importância do trabalho imaterial - intelectual, criativo - dentro das metamorfoses econômicas e sociais contemporâneas. O trabalho imaterial se torna o centro da criação do valor e adquire papel central para o sistema produtor de mercadorias.

O Trabalho Imaterial Da Moda

A produção da moda é um objeto de análise interessante para se pensar, não apenas a atividade imaterial – o processo de criação e sua inserção em um meio social – mas também, a forma como o trabalho se materializa na roupa. Isto implica refletir sobre a relação da produção de moda com a produção do vestuário.

Se observarmos o trabalho de quem produz moda, podemos perceber a necessidade de um conjunto de habilidades. Em primeiro lugar, é possível notar que variam as habilidades básicas de desenho, o conhecimento técnico da construção da roupa, a familiaridade com os insumos da produção da roupa, enfim, saberes sobre o lado técnico da confecção do vestuário. Em segundo lugar, um gosto estético capaz de projetar produtos atraentes, a capacidade de unir a beleza e a praticidade através da harmonia de cores e da combinação perfeita de materiais.

Kawamura (2005) afirma que atualmente, o foco está na capacidade de quem produz moda a criação de uma imagem atrativa para os consumidores. O criador necessita da técnica e da estética, da capacidade de criar e inovar na produção de moda, e, por fim, da capacidade de construir e de sustentar a sua imagem pessoal e a de sua marca.

Bourdieu (1983) afirma que criador é um ator social, ele tem uma experiência de vida e isto tem implicações no ato de criação. O autor chama a atenção para a necessidade de refletir sobre os determinismos sociais que deixam sua marca na obra de arte. Estes determinismos sociais estariam presentes, por um lado, na trajetória de vida que forma o *habitus* do produtor de estilo, ou seja, o estilista enquanto sujeito social que passa por um processo de socialização ao longo de sua experiência de vida, na família, na classe social, na

escola, nos grupos sócio-culturais, na empresa e no mercado. Por outro lado, “através das demandas e das coerções sociais inscritas na posição que ele ocupa num certo campo de produção”.

Para Bourdieu (1983, p. 164):

O que se chama “criação” é o encontro entre um *habitus* socialmente constituído e uma certa posição já instituída ou possível na divisão do trabalho de produção cultural (e, além disso, em segundo lugar, na divisão do trabalho de dominação). O trabalho através do qual o artista faz sua obra e, inseparavelmente, se faz como artista (e, quando isto faz parte da demanda do campo, como artista original, singular), pode ser descrito como a relação dialética entre sua função que, freqüentemente, pré-existe e sobrevive a ele (com obrigações, por exemplo, a “vida de artista”, os atributos, as tradições, os modos de expressão, etc.) e seu *habitus* que o predispõe de forma mais ou menos completa para ocupar esta função ou – o que pode ser um dos pré-requisitos inscritos na função – para transformá-lo mais ou menos profundamente.

O *habitus* do criador funciona enquanto “mediador” entre os condicionamentos sociais, presentes na sua experiência, e a sua prática social. Neste sentido, o estilista exterioriza aquilo que ele interiorizou, seja na sua trajetória de vida, seja na sua prática cotidiana de trabalho e de vida. No ato de criação o *habitus* funciona como princípio gerador de novos estilos e de novos produtos (BOURDIEU, 1983).

O criador de moda produz conceitos e estilos a partir de uma leitura particular das diversas formas de vida e das subjetividades coletivas, passadas e presentes. Nas sociedades contemporâneas, a emergência de diversos estilos nas subculturas urbanas se tornou fonte de criação para inúmeras pessoas que trabalham com a moda, alimentando o processo de inovação (CRANE, 2006).

O tempo de trabalho, que vai além das horas convencionais de trabalho no ateliê, envolve os circuitos sócio-culturais deste campo de produção cultural; segundo, sobre a importância da “observação social” enquanto contato com as formas de vida e as subjetividades coletivas que constituem a “matéria-prima” do trabalho imaterial do estilista. É nesse sentido que a produção de estilo a partir desta “matéria-prima” se torna produtiva e geradora de valor.

A análise do trabalho da produção de moda deve levar em consideração o fato de que, o sistema de moda tem adquirido uma nova configuração, quando um único gênero de moda,

a alta costura, deu lugar a três categorias de estilo: primeiro, a moda luxo (alta costura); segundo, a moda industrial (produção industrial); e, terceiro, a moda que emerge da rua. Desse modo, o sistema de moda se torna mais descentralizado e mais complexo (CRANE, 2006).

A indústria da moda envolve toda uma rede de relacionamentos individuais e organizacionais. O produto da indústria da moda não se reduz a um item do vestuário por incorporar valores estéticos e simbólicos. Enquanto a moda é um produto simbólico e intangível, a roupa é um produto concreto e tangível. Se o consumo do vestuário ocorresse apenas pela necessidade básica, como valor utilitário, por exemplo, a produção de confeccionados cairia drasticamente. O consumo de moda envolve a produção do desejo de moda que alimenta a produção da roupa de moda.

A inserção do trabalhador no sistema de moda é fundamental porque marca sua atividade profissional e o rotula como um criador. O produtor de moda torna-se reconhecidamente criativo ao ser aceito e legitimado pelo sistema. Seu sucesso se explica não apenas pelo seu talento e criatividade, mas pela sua posição na estrutura do sistema e a forma como consegue obter o status oficial de criador de moda.

A moda é um produto imaterial e a roupa é um produto material, esta distinção analítica é importante. Mas não podemos negar o fato de que a roupa se transmuta em moda, assim como a moda constitui um produto simbólico manufaturado.

A reflexão sobre a interdependência entre a produção de moda e a produção de roupa se dá a partir da concepção de que a roupa se transmuta em moda por meio da magia da grife (BOURDIEU, 2004).

Uma peça de roupa que atende a uma necessidade básica não se transforma automaticamente em uma peça antes de passar pela “transmutação” que a magia da grife produz. Para Bourdieu (2004) a magia da grife é um produto do sistema de moda. O autor fala do poder de transmutação e de criação de valor que a magia da grife produz no item do vestuário.

Sabemos que a magia da grife pode multiplicar extraordinariamente o valor de qualquer objeto onde é aplicada, um perfume, sapatos. Trata-se, neste caso, de um ato mágico, alquímico, pois a natureza e o valor social do objeto são modificados sem que nada tenha alterado sua natureza física ou química (estou pensando nos perfumes) dos objetos em questão (BOURDIEU, 2004, p. 36).



A moda enquanto um produto simbólico manufaturado nos leva a refletir sobre a produção da roupa, seja produzida para o mercado de luxo seja ela produzida para o mercado de moda industrial. A produção da roupa “de moda” no âmbito da moda industrial é parte de um processo que Lipovetsky (1989) chama de “democratização da moda”, de moda industrial de massa. A reflexão sobre o elo entre a produção de moda e a produção de roupa nos conduz a toda uma rede de relacionamentos econômicos entre as empresas da indústria da moda e as empresas da indústria do vestuário.

Economia Criativa E Trabalho Imaterial Nas Favelas

A moda já influencia comportamentos em todas as classes sociais, ela é uma excelente alternativa para se trabalhar com a Economia Criativa. E essa junção deve ser fomentada e apoiada urgentemente, sobretudo, numa perspectiva social, popular e solidária.

O termo economia criativa se originou em centros mundiais de inovação e produção, correspondendo, portanto, a meios e modelos diferentes de muitos dos processos produtivos brasileiros. Nos anos recentes o termo tem sido empregado em associação à vasta produção e disseminação de bens e serviços que envolvem criação e inovação: de games a moda, passando por gastronomia e tecnologias digitais.

De acordo com o Sebrae (2016):

Diferentemente da economia tradicional, de manufatura, agricultura e comércio, a economia criativa, essencialmente, foca no potencial individual ou coletivo para produzir bens e serviços criativos. De acordo com as Nações Unidas as atividades do setor estão baseadas no conhecimento e produzem bens tangíveis e intangíveis, intelectuais e artísticos, com conteúdo criativo e valor econômico.

A economia criativa tem a finalidade de gerar lucro através de empreendimentos que produzem bens materiais e/ou imateriais. Como Gorz (2003, p. 19) afirma: “o trabalho material é remetido à periferia do processo de produção ou abertamente externalizado”. A moda ao ser instrumentalizada pelos trabalhadores e pelas classes menos favorecidas e mais

exploradas, como alternativa de inclusão socioeconômica, pode ajudar na superação da pobreza e desenvolvimento local de comunidades. E se for trabalhada do ponto de vista social, a moda também poderá cumprir um importante papel cultural e de formação, inclusive política e cidadã para os moradores de comunidades. Os ganhos serão muitos sem dúvida.

Hardt e Negri (2000) afirmam que os pobres¹² são incluídos na produção através das mais diversas formas, mesmo quando bastante precárias. Os autores citam os diversos produtos imateriais da periferia que são apropriados pelo capital, como por exemplo é a exploração pela indústria fonográfica dos ritmos e músicas das favelas, como o *rap*, o *funk*, samba, todo um capital cultural. A criatividade dos pobres torna-se uma potência de produção de valor, independente se isto só faça reproduzir a sua própria condição de exclusão social. “Os pobres, os desempregados e os subempregados de nossas sociedades estão na realidade ativos na produção social, mesmo quando não ocupam uma posição assalariada” (idem, p.178).

De acordo com Gorz (2005, p. 19):

O fornecimento de serviços, esse trabalho imaterial, torna-se a forma hegemônica do trabalho; o trabalho material é remetido à periferia do processo de produção ou abertamente externalizado. Ele se torna um “momento subalterno” desse processo, ainda que permaneça indispensável ou mesmo dominante do ponto de vista qualitativo. O coração, o centro da criação do valor, é o trabalho imaterial.

Nesse sentido, a Economia Criativa pode ser percebida como uma opção para o desenvolvimento local, especialmente aqueles considerados mais pobres, uma vez que os setores da economia criativa podem contribuir muito para o crescimento e a prosperidade e os produtos deles derivados têm grande potencial econômico. Desta maneira, a moda produzida pelas comunidades pode ser percebida recurso essencial da chamada Economia Criativas.

A economia criativa envolve a renda, empregos e ganhos gerados pelo grupo de áreas que tem a criatividade como fundamento, sendo composta pelo “conjunto de atividades

¹² Quanto ao conceito de pobreza, nas análises de Antonio Negri, este aparecerá como o “simples fato de não conseguir dar valor à atividade”. Essa definição resulta em um raciocínio duplo. O primeiro remete à idéia de que os pobres não devem ser considerados como excluídos, visto que as suas atividades produtivas (a cultural é a mais expressiva delas) e seus movimentos políticos provocam, em todo coletivo, quando se tornam concretos, um amplo desejo de apropriação, seja na forma de apoio às lutas, seja na forma de aquisição dos seus modos de vida (da culinária à música, da dança à religião, da economia solidária às redes de solidariedade, da formação de novas lideranças políticas ao trabalho informal, etc (Negri; Hardt, 2004).

econômicas baseadas em conhecimento, com uma dimensão de desenvolvimento e interligações cruzadas em macro e micro níveis para a economia em geral”.

No entanto, afirma que a criatividade não é exclusiva de nenhum setor da vida social em específico e que a mesma é uma capacidade humana geral, podendo ser estimulada em indivíduos ou em grupos. Ademais, distingue a criatividade da inovação, com o intuito de apresentar sua percepção sobre esta última.

Um exemplo de economia criativa é o projeto Marcas da Favela, desenvolvido pelo por organizações que atuam nas comunidades do Complexo da Maré e Cidade Alta (Cordovil): Ação Comunitária do Brasil (ACB), Instituto Vida Real e Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (Ceasm). O estande apresenta roupas e acessórios de moda produzidos em oficinas de trabalho coordenadas pelas ONGs, que envolvem a geração de renda para cerca de 100 famílias.

O grupo Marias Maré, coordenado pelo Ceasm, traz artesãs e costureiras que criam e confeccionam roupas e acessórios inspirados na memória social e no cotidiano da favela, utilizando, para isso, as imagens resgatadas pelo Museu da Maré. O Núcleo de Moda Étnica da ACB está representado por mulheres e jovens das comunidades da Maré e Cordovil que produzem moda com conceito étnico e de valorização da cultura local, resgatando a história dos negros e dos moradores de favela e sua relação com a cidade. Já o Instituto Vida Real apresentará jovens da Maré capacitados na técnica de pintura manual em tecido com o traço do grafite e outros motivos, revelando formas criativas no conceito de moda.

O projeto Moda em Ação é uma das ações do SEBRAE/RJ, por meio da Área de Desenvolvimento da Economia Criativa, para desenvolver o empreendedorismo social em áreas com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) na Região Metropolitana do Rio. A proposta da instituição, em parceria com ONGs que já atuam nas comunidades, é identificar e apoiar iniciativas que promovam a geração de pequenos negócios, oferecendo capacitação para que estes grupos se tornem competitivos e sustentáveis.

Conclusão

A moda como economia criativa ganha importância crescente no capitalismo contemporâneo. A reflexão sobre a economia criativa do produtor de moda, entretanto, assim



como as análises sobre outras formas de trabalho imateriais, não deve ser pensada isoladamente das formas de trabalho material. Nesse sentido que esta investigação procurou compreender a inserção da moda nessa forma de trabalho, ou seja, na ampla rede que compõe a cadeia do produto das indústrias do vestuário e da moda. A produção de moda enquanto criação de valor se apropria das diversas formas de vida social e suas subjetividades, transmutando-as em produtos de grife para o mercado consumidor, formando um ciclo que envolve o design, a criação que se apropria de formas da vida social como a manufatura, a distribuição e o consumo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo : Boitempo, 1999.

BELL, Daniel. *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. O Costureiro e sua Grife: Contribuição para uma teoria da magia. In: *A Produção da Crença: Contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2004.

CAMARGO, Sílvio. *Trabalho Imaterial e Produção Cultural: a dialética do capitalismo tardio*. São Paulo: Annablume, 2011.

CRANE, Diana. *A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006

GORZ, André. *Metamorfoses do Trabalho*. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. *O Imaterial*. São Paulo: Annablume, 2005

HARDT, Michael & NEGRI, Antonio. *Império*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KAWAMURA, Y. *Fashion-ology: An Introduction to Fashion Studies*. New York: Berg, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.



SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE).
Termo de referência de economia criativa, 2016. Disponível em:
<[http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/17d34b0fadf21eb375cb775f04a9249b/\\$File/4567.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/17d34b0fadf21eb375cb775f04a9249b/$File/4567.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2018.



A OCORRÊNCIA DA MONOTONGAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM NA ORALIDADE E NA ESCRITA DO COTIDIANO ESCOLAR

Raqueline Chaves de Araújo¹³

RESUMO

Este trabalho objetiva desenvolver um estudo sobre o fenômeno fonológico da monotongação, como variação linguística presente nas aulas de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, mais precisamente no sétimo ano, na fala e suas implicações na escrita. A experiência foi realizada com método participativo numa escola pública regida pelo município de Icó, localizada no distrito de Lima Campos. Baseando-se nas teorias propostas em trabalhos como o de Mattoso Câmara Jr. (1977), Mollica (1998), Cristóvão Silva (2003), Bortoni-Ricardo (2004), entre outros, foi possível enfatizar os aspectos pertinentes ao estudo em foco. Primeiramente, foram observados os níveis silábico e de letramento de cada estudante. A partir daí, as atividades foram aplicadas iniciando com a oralidade partindo para a escrita. Ao transpor as ocorrências do fenômeno fonológico em questão para textos verbais, encontramos exemplos como *poco*, *gostô*, *chei*, identificando a influência do falar sobre o escrever no apagamento de uma das vogais que compõe a forma ortográfica das palavras. Dessa forma, comparando o método utilizado nas aulas durante a experiência com a fundamentação teórica adotada neste trabalho, percebe-se a importância de atividades lúdicas com a finalidade de apresentar as características peculiares na relação fala-escrita para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Monotongação. Oralidade. Escrita. Variação linguística. Ensino-aprendizagem.

THE OCCURRENCE OF MONOTONGATION IN THE FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION: AN APPROACH TO THE ORALITY AND WRITING OF THE SCHOOL DAILY

ABSTRACT

This work aims to develop a study on the phonological phenomenon of monotongation, as a linguistic variation present in the Portuguese Language classes of the final series of Elementary School, more precisely in the seventh year, in speech and its implications in writing. The experiment was carried out

¹³ Universidade Federal de Campina Grande. Email: raqueline.chaves@hotmail.com



with a participative method in a public school ruled by the municipality of Icó, located in the district of Lima Campos. Based on the theories proposed in such works as Mattoso Câmara Jr. (1977), Mollica (1998), Cristóvão Silva (2003), Bortoni-Ricardo (2004), among others, it was possible to emphasize the aspects pertinent to the study in focus. First, the syllabic and literacy levels of each student were observed. From there, the activities were applied beginning with orality then writing. When transposing the occurrences of the phonological phenomenon in question into verbal texts, we find examples such as *poco*, *gostô*, *chei*, identifying the influence of the talk about writing in the deletion of one of the vowels that makes up the orthographic form of the words. Thus, comparing the method used in the lessons during the experience with the theoretical foundation adopted in this work, we notice the importance of play activities with the purpose of presenting the peculiar characteristics in the speech-writing relation to the teaching-learning process of Language Portuguese.

KEYWORDS: Monotongation. Orality. Writing. Linguistic variation. Teaching-learning.

LA OCURRENCIA DE LA MONOTONGA EN LOS AÑOS FINALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: UN ENFOQUE EN LA ORALIDAD Y EN LA ESCRITA DEL COTIDIANO ESCOLAR

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo desarrollar un estudio sobre el fenómeno de la monotongación fonológica como lingüística variación presente en clases de portugués de las calificaciones finales de la escuela primaria, más precisamente en el séptimo año, en el habla y sus implicaciones en la escritura. La experiencia fue realizada con método participativo en una escuela pública regida por el municipio de Icó, ubicada en el distrito de Lima Campos. En el marco de las teorías propuestas en trabajos como el de Mattoso Câmara Jr. (1977), Mollica (1998), Cristóvão Silva (2003), Bortoni-Ricardo (2004), entre otros, fue posible enfatizar los aspectos pertinentes al estudio en foco. Primero, se observaron los niveles silábico y de letra de cada estudiante. A partir de ahí, las actividades se aplicaron iniciando con la oralidad partiendo hacia la escritura. Al transponer las ocurrencias del fenómeno fonológico en cuestión para textos verbales, encontramos ejemplos como *poco*, *gusto*, *chei*, identificando la influencia del hablar sobre el escribir en el borrado de una de las vocales que compone la forma ortográfica de las palabras. De esta forma, comparando el método utilizado en las clases durante la experiencia con la fundamentación teórica adoptada en este trabajo, se percibe la importancia de actividades lúdicas con la finalidad de presentar las características peculiares en la relación habla-escrita para el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua portugués.

PALABRAS CLAVE: Monotongación. Oralidad. Escritura. Variación lingüística. Enseñanza y el aprendizaje.



INTRODUÇÃO

O sistema de ensino da Língua Portuguesa tem sido alvo de muitas discussões ao longo dos anos. Em meio a essas discussões aparece um tema cujos questionamentos sobre o mesmo são recorrentes: a relação fala/escrita.

Nessa relação, a escrita mostra-se centralizada, como sendo o foco, o fator mais importante das aulas de Língua Portuguesa, tamanha é a preocupação com o sistema ortográfico e com o ensino das regras gramaticais. Por outro lado, a fala surge como fator secundário, que por vezes é ignorada frente às variações linguísticas ou até mesmo o modo peculiar de falar de cada indivíduo, evidenciado pelas características sociais, culturais, regionais.

Porém, é necessário enfatizar que tanto a fala quanto a escrita fazem parte do ensino da língua e ambas devem ter a sua importância preservada e respeitada. “São dois usos diferentes cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas” (CAGLIARI, 2007, p. 37).

Dentro dessas especificidades entram fatores que distinguem a fala da escrita quanto ao uso. Os dialetos apresentados pelos alunos no cotidiano escolar são notadamente exemplos de variação linguística, característica típica da fala que a escrita não prevê, já que é regida por regras ortográficas da gramática normativa. Essas regras tratam esses dialetos como um erro, pois estão fora do padrão gramatical. Desse modo, a escrita acaba estigmatizando essas variações e causando discriminação dos mesmos diante do ensino de Língua Materna.

Essas variações linguísticas ocorrem através de modificações sofridas pelos fonemas em início, no meio ou no fim da palavra que se designam processos fonológicos e são as responsáveis pelas mudanças linguísticas, logo pela evolução da língua. Um dos exemplos mais comuns e recorrentes nas salas de aula hoje é o processo da monotongação. Segundo Câmara Jr (1977, p. 170), a monotongação é a mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples.

Na fala, esses processos geralmente passam despercebidos, mas quando transpostos para a escrita tornam-se incorreções ortográficas e, por esse motivo, são vistos muito negativamente, considerados erros, por “fugirem” da língua considerada padrão.

Dessa forma, pretende-se por meio deste trabalho descrever uma experiência realizada sobre o processo fonológico da monotongação detectado nas falas dos alunos do sétimo ano do ensino fundamental da escola de âmbito municipal Monsenhor José Camurça, propor atividades que auxiliem na diminuição do apagamento de vogais, relacionando com teorias de trabalhos realizados nessa área. Desenvolvida com metodologia participativa, na qual procurou-se preservar a identidade dos discentes envolvidos, a pesquisa visa contribuir para um melhor desempenho na aprendizagem de Língua Portuguesa.

As atividades aplicadas visam ao apagamento do fenômeno acima citado na escrita e buscam, assim, contribuir para o domínio das regras ortográficas da Língua Portuguesa, mostrando as diferenças no uso da língua falada em relação à língua escrita, fato que ocorre em diversos contextos sociais, não só na sala de aula. Bortoni-Ricardo (2004, pág. 25) afirma que “Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora”, e ainda completa dizendo que “em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas” (Bortoni-Ricardo, 2004)

Observando que muitos estudos vêm ao longo dos anos sendo realizados com abordagem no fenômeno da monotongação, destaca-se no desenvolvimento dessa experiência trabalhos como o de Mattoso Câmara Jr. (1977), Mollica (1998), Cristófaros Silva (2003), Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (2007) e Hora (2009), que serão relacionados aos dados obtidos no decorrer das aulas ministradas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Caracterizando fala e escrita

Muitas são as dificuldades encontradas não só pelos professores de Língua Portuguesa, mas por educadores de forma geral em relação aos aspectos fônicos da língua considerando o aprendizado da leitura e da escrita no espaço da sala de aula, principalmente nas turmas de ensino fundamental.

Por isso, é importante apresentar uma definição dos termos separadamente, como faz Marcuschi (2007) que define fala como “as formas orais do ponto de vista do material



linguístico e de sua realização textual-discursiva” e escrita como “o material linguístico da escrita, ou seja, as formas de textualização da escrita”. Segundo esse mesmo autor, o fato da oralidade ser mais usada no cotidiano escolar proporciona a transposição do modo típico de falar para as produções escritas, acarretando no que conhecemos como fenômenos fonológicos da língua.

Dentre esses fenômenos, ganha destaque nesse estudo a monotongação, que será apresentada a seguir através da aplicação das atividades propostas nas aulas, das teorias estudadas e dos resultados obtidos ao longo da realização da experiência em questão.

Considerações sobre a Monotongação

O fato de os estudantes chegarem aos anos finais do ensino fundamental cheios de desvios detectáveis no falar e no escrever, foi motivo determinante para a realização dessa experiência pedagógica que destacou em sua análise o fenômeno fonológico da monotongação. Machado (2012) afirma que nesse processo, o glide da sílaba é apagado, o que resulta a realização de uma única vogal na sílaba, e esta recebe o nome de monotongo. Para Mattoso Câmara Jr (1977) este fenômeno trata-se de uma

Mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples. Para pôr em relevo o fenômeno da monotongação chama-se, muitas vezes, monotongo, à vogal simples resultante, principalmente quando a grafia continua a indicar o ditongo e ele ainda se realiza numa linguagem mais cuidadosa. Entre nós há, nesse sentido o monotongo ou /ô/,ai /a/, ei /ê/ diante de uma consoante chiante [...].

O processo em evidência faz parte dos estudos da Fonologia que, segundo a proposta teórica de Chomsky, é um dos níveis de representação da gramática ao lado da Sintaxe e da Semântica. Cristóvão Silva (2003) afirma que a fonologia estabelece os princípios que regulam a estrutura sonora das línguas, caracterizando as sequências de sons permitidas e excluídas na língua em questão.

METODOLOGIA



A experiência foi realizada na escola municipal de ensino fundamental Monsenhor José Camurça, localizada no distrito de Lima Campos, Icó, Ceará. Na referida escola funcionam turmas regulares da educação básica de 1º a 9º anos, nos turnos matutino e vespertino, atendendo cerca de 500 alunos. Além de contar com 10 salas de aula em sua estrutura física, essa instituição conta também com banheiros, pátio, biblioteca, cozinha, laboratório de informática e quadra poliesportiva.

O público-alvo foi uma turma de 7º ano do ensino fundamental, composta por 22 alunos, sendo 7 meninas e 15 meninos, destes 50% dos alunos encontram-se com idade entre 15 e 18 anos, já ultrapassando a faixa etária apropriada para cursar essa série e ainda apresentando sérias dificuldades na aprendizagem da língua Portuguesa, o que torna cada vez mais preocupante a situação, já que de acordo com a orientação do artigo 1º do MEC (2012), “o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental”.

A maioria dos alunos da turma tem como pais pescadores e agricultores, moram nos bairros periféricos da comunidade e é contemplada com o programa do Governo Federal Bolsa Família, direcionado às famílias em situação de pobreza no Brasil.

Durante a experiência com a turma foi observado que apenas 7 discentes apresentam leitura e escrita fluentes e desenvoltura quanto ao letramento, os demais enquadram-se num baixo nível de aprendizagem, muitos ainda com nível de escrita silábico-alfabético.

Com base na observação feita frente a esse último grupo de alunos citado acima, foi analisado nesse trabalho o repertório sociolinguístico de cada um com foco no processo fonológico da monotongação e as incorreções ortográficas que esse fenômeno que ocorre na fala pode apresentar na escrita. Desse modo, percebe-se a importância de estudos desse nível, pois, segundo Mollica

O nível ortográfico ainda que possa ter independência dos níveis propriamente da gramática e/ou das construções lógicas do discurso a ser considerado menos importante, pode oferecer problemas ao indivíduo. (MOLLICA, 1998, p. 100)

Na metodologia foram adotadas estratégias de leitura, produção de pequenos textos e ditado-mudo, atividade que consiste em apresentar apenas figuras para que os alunos

escrevam os nomes correspondentes a elas. As atividades realizadas buscaram motivar e envolver os alunos de maneira individual, observando as diferenças na expressão da oralidade (leitura) e da escrita (texto/ditado) de cada um. Nessa visão, Abaurre (1998) defende que as crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala.

Na seleção e elaboração das atividades buscou-se aquelas que tivessem palavras favorecedoras da ocorrência de monotongação, além disso evitou-se também questões enfadonhas, cansativas, realizando com esse intuito algumas das estratégias propostas por Mollica (1998) como usar técnicas claras; utilizar exercícios de caráter lúdico/criativo; partir da fala para a escrita, sempre que possível, nos exercícios.

Depois de uma longa conversa com os discentes sobre a identidade deles e as curiosidades que eles têm em relação à Língua Portuguesa, foi proposta a primeira atividade numa roda de leitura. O texto foi um trecho de “Parcelada” do Auto da Catingueira, de Elomar Figueira Mello, compositor baiano, produzido em linguagem regional com marcação gráfica de fenômenos fonéticos e fonêmicos, para tentar mostrar a relevância desses fenômenos em textos como esse. Em seguida, propositalmente, algumas lacunas ficaram sem preenchimento no texto para que os próprios alunos preenchessem de acordo com o que era lido em pronúncia bem enfatizada, além de solicitar deles que construíssem mais um parágrafo para continuar o texto. A última atividade foi um ditado-mudo, com figuras de coisas com as quais eles se deparam cotidianamente, seguindo o que orienta os PCN quando sugerem que o ensino da ortografia se articule em dois eixos: a distinção entre o que é produtivo e o que é reprodutivo e a distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na língua escrita.

Durante a realização das atividades, observou-se que os alunos escrevem da forma como escutam as palavras no seu convívio diário perante a sociedade. No ditado-mudo, por exemplo, abaixo da figura do “peixe”, alguns escreveram “pexe”, evidenciando a escrita conforme o seu uso. Sobre a ocorrência desse fenômeno, determinado monotongação, Mollica (1998) relata que o fenômeno é observável na língua oral e sua ocorrência se transfere à forma gráfica dos alfabetizandos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

No primeiro momento do encontro com os discentes ficou evidenciado o desagrado que a maioria deles apresenta em relação ao ensino de Língua Portuguesa, uns afirmam não gostar por ser difícil e cheia de regras “sem sentido”, outros dizem que é muito cansativa, fazem muitas atividades, escrevem demais e ainda recebem notas ruins ao final do bimestre. Mas, depois de mostrar a importância do ensino da língua materna, a turma resolveu colaborar na realização das atividades propostas pela experiência desenvolvida.

Durante a conversa com os alunos, já foram observados alguns exemplos de monotongação como nos casos de *cheia* pronunciado como /*chei*/, *gostou* como /*gostô*/, *ruim* como /*rim*/, *pouco* como /*poco*/, *cadeira* como /*cadera*/, entre outros.

É perceptível na fala, o apagamento de uma das vogais presentes na forma ortográfica de algumas palavras, percepção essa evidenciada mais fortemente ainda quando se transcreve as mesmas palavras para textos verbais. O que ocorreu quando realizamos as atividades de produção de textos e o ditado-mudo, mesmo pronunciando lentamente as palavras durante a roda de leitura.

Além das palavras já citadas anteriormente, outras ocorreram no registro da variação linguística durante a realização das atividades, sendo aplicadas da mesma forma tanto no falar quanto no escrever dos estudantes. São exemplos dessas ocorrências: *deixar* como /*dexâ*/; *roupa* como /*ropa*/; *dinheiro* como /*dinhero*/; *outros* como /*otros*/; *falou* como /*falô*/; *cenoura* como /*cenora*/; *manteiga* como /*mantega*/; *cabeleireiro* como /*cabelelero*/; *tesoura* como /*tesora*/; *chegou* como /*chegô*/; *ouro* como /*oro*/; *queijo* como /*quejo*/; *touro* como /*toro*/; *fogueira* como /*foguera*/, entre outras.

Além disso, foi notadamente comprovado que os usos mais recorrentes de monotongo pelos alunos da referida turma se deu na sequência [ow] e [ey]. Tal fato pode ser explicado porque “a vogal assilábica é, então, entendida como uma modificação final do núcleo silábico (a vogal silábica) e não como um segmento consonântico. Essa visão se justifica, entre outras causas, pela facilidade com que se passa de um ditongo para um monotongo” (CÂMARA JR., 2002).

Após a aplicação de todas as atividades propostas nessa experiência pedagógica, foi feita a correção, utilizou-se para tanto o quadro branco, das palavras trabalhadas nos exercícios realizados pela turma. Durante a correção tentamos envolver os alunos chamando a atenção para as diferenças ocorridas da fala para a escrita, refletindo sobre o preconceito sofrido por aqueles que confundem as letras da palavra e cometem equívocos na escrita dos

vocábulos. Buscamos aqui mostrar que esse preconceito não deve existir, o que deve existir é uma orientação consciente para a compreensão da ortografia, percebendo sempre que o uso da língua muda da oralidade para a escrita, da variante para a norma culta padrão.

As atividades propostas foram realizadas em dois encontros com aulas germinadas, ou seja, em dois dias alternados com duas horas/aulas cada um, correspondendo, assim, a quatro aulas de Língua Portuguesa. A turma colaborou de forma bastante educada e receptiva de conhecimento, apenas dois alunos mostraram-se resistentes à realização das atividades, apresentando aspectos indisciplinados de comportamento.

Diante da experiência vivida, percebe-se a necessidade de apresentar aos discentes no processo ensino-aprendizagem as diferenças e a importância de cada um dos mecanismos que compõe a língua: a fala e a escrita. Sendo que esse estudo contribui não só para a visão da língua enquanto recurso de comunicação, mas enquanto norma exigida nos contextos das diversas situações sociais formais com as quais se depararem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos do uso da língua portuguesa no Brasil nos recordamos imediatamente os dialetos e variações linguísticas existentes em todo o território nacional, nas mais variadas regiões brasileiras. Tal fato nos remete a uma preocupação com a oralidade e suas implicações na escrita, o que nos levou a uma experiência pedagógica que envolvia fenômenos fonológicos, mas precisamente a monotongação.

Observando o cotidiano escolar da turma do sétimo ano da escola municipal Monsenhor José camurça, percebemos a grande incidência de fenômenos fonológicos por parte dos alunos e, desse modo, resolvemos verificar a ocorrência desse processo a fim de conscientizar esses meninos e meninas sobre o diferente uso das palavras na expressão oral e na expressão escrita.

Em relação aos participantes da experiência percebemos homogeneidade quanto às características socioeconômicas, diferenças quanto a faixa etária, pois a metade da turma apresenta idade superior à série que frequentam, e variados níveis de aprendizagem.

Em 04 horas/aulas, foram desenvolvidas na sala de aula atividades que tiveram como foco a relação entre o oral e o escrito, o que tornou possível registrar as variantes de cada



indivíduo participante, já que os exercícios foram individuais, e comprovar a presença do fenômeno da monotongação no cotidiano linguístico de alunos que já estão nos anos finais do ensino fundamental.

Com esta experiência foi possível refletir que fenômenos fonológicos como o estudado e evidenciado nas atividades propostas acontecem frequentemente na escrita por causa do seu uso constante na fala.

Ao final deste trabalho, confirmamos na prática docente o que os estudos realizados pelos grandes teóricos aqui apresentados revelam sobre a ocorrência da monotongação no contexto expresso pela fonologia enquanto área de conhecimento da linguística. Afirmando, ainda, que as estratégias utilizadas durante a experiência contribuíram imensuravelmente para a obtenção dos resultados, mas que essas estratégias e os tipos de atividades podem variar de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Assim, como dizia o educador e pedagogo Paulo Freire (1997, p. 32) “a Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CACLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CÂMARA JR. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. 35ª Ed Petrópolis: Vozes, 2002.

CRISTÓFARO SILVA, Thais. *Fonética e Fonologia do Português – roteiro de estudos e guia de exercícios*, 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORA, Demerval da. *Fonética e Fonologia*. UFPB, 2009. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf. Acesso em: 20 de março de 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



MOLLICA, M. C. M. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS, LIMITES E REALIDADE

Wirnaide Maria Rolim

Jaci Araújo de Sousa

Rafaelly Delmira Saraiva Albuquerque¹⁴

RESUMO

A educação superior desempenha uma função importante na sociedade, dessa forma, o presente artigo tem como objetivo discutir sobre o PNAES e Programa Bolsa Permanência, ambos programas considerados políticas públicas de permanência para estudantes do ensino superior no Brasil. A educação é um direito de todos e através dela o sujeito pode adquirir habilidades, competências, autonomia, criticidade, sendo um dos vários meios de ascensão social. Nossa metodologia é focada em uma revisão bibliográfica, construída de acordo com os referenciais encontrados como Tachibana; Menezes Filho e Komatsu (2015), Palácio (2012), Brasil (2010), Mariz (2014), assim como também nos levantamentos de dados baseados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre outros documentos. Como resultados constatou-se que as bolsas permanência disponibilizadas têm contribuído significativamente com a formação de novos profissionais, porém não são suficientes para atender a demanda de estudantes com algum tipo de vulnerabilidade social e econômica. Entendeu-se que o Ensino Superior através de suas entidades estudantis (IES) proporciona a convivência de seus alunos com a diversidade, com a desigualdade, com diferentes modos de vivências no mundo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; PNAES; Programa Bolsa Permanência.

PUBLIC POLICIES OF PERMANENCE FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION: PERSPECTIVES, LIMITS AND REALITY

ABSTRACT

Higher education plays an important role in society, so this article aims to discuss the PNAES and Permanency Grant Program, both programs considered public policies of permanence for students of higher education in Brazil. Education is a right of all and through it the subject can acquire skills, skills, autonomy, criticality, being one of the various means of social ascension. Our methodology is focused on a bibliographical review, built according to the references found as Tachibana; Menezes Filho and Komatsu (2015), Palácio (2012), Brazil (2010), Mariz (2014), as well as data surveys based

¹⁴ Graduadas em licenciatura plena em geografia e pós-graduandas em Docencia do Ensino Superior.



on the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), among other documents. As results, it was found that the available scholarships have contributed significantly to the formation of new professionals, but they are not enough to meet the demand of students with some kind of social and economic vulnerability. It was understood that Higher Education through its student entities (IES) provides the students' coexistence with diversity, with inequality, with different ways of living in the educational world.

KEYWORDS: Higher education; PNAES; Permanency Grant Program.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANENCIA PARA ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR: PERSPECTIVAS, LÍMITES Y REALIDAD

RESUMEN

La educación superior desempeña una función importante en la sociedad, de esta forma, el presente artículo tiene como objetivo discutir sobre el PNAES y Programa Bolsa Permanencia, ambos programas considerados políticas públicas de permanencia para estudiantes de enseñanza superior en Brasil. La educación es un derecho de todos ya través de ella el sujeto puede adquirir habilidades, competencias, autonomía, criticidad, siendo uno de los varios medios de ascenso social. Nuestra metodología se enfoca en una revisión bibliográfica, construida de acuerdo con los referenciales encontrados como Tachibana; En el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, que se celebrará en el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, y Estadística (IBGE), entre otros documentos. Como resultados se constató que las becas permanentes disponibles han contribuido significativamente a la formación de nuevos profesionales, pero no son suficientes para atender la demanda de estudiantes con algún tipo de vulnerabilidad social y económica. Y se entendió que la Enseñanza Superior a través de sus entidades estudiantiles (IES) proporciona la convivencia de sus alumnos con la diversidad, con la desigualdad, con diferentes modos de vivencias en el mundo educativo.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza superior; PNAES; Programa Bolsa Permanencia.

INTRODUÇÃO

Democratizar o Ensino Superior para os diversos níveis sociais, principalmente os mais baixos e vulneráveis, vem sendo uma busca constante por parte das autoridades e instituições responsáveis por esse ensino. Garantir o ingresso dos estudantes do ensino médio nas instituições de ensino superior não é um processo fácil de ser resolvido pelas autoridades governamentais. Estabelecer políticas públicas que possam assegurar esse acesso e a permanência torna-se uma situação problema apresentada ao Governo e sociedade civil.

A ampliação do Ensino Superior aos estudantes, principalmente os de baixa renda e de minorias como indígenas e quilombolas, vem sendo debatida por diversos setores da sociedade brasileira. Entretanto fica a pergunta a ser discutida neste texto: Quando esses sujeitos (pobres, negros e índios) conseguirem o acesso, quem irá garantir a permanência dos mesmos nesses espaços educacionais (IES), tendo em vista que o ensino superior exige tempo, dinheiro, dedicação entre outros fatores que precisam ser observados?

O objetivo desse artigo é conhecer o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e Programa Bolsa Permanência, considerados como políticas públicas de permanência para estudantes do ensino superior no Brasil. A importância desse trabalho, pode ser justificada pela busca por maiores conhecimentos acerca das políticas públicas implementadas para tentar garantir a permanência dos alunos que se matriculam nos cursos de graduação no nosso país.

A metodologia utilizada no trabalho é focada em uma revisão bibliográfica, construída de acordo com os referenciais encontrados como Tachibana; Menezes Filho e Komatsu (2015), Palácio (2012), Brasil (2010), Mariz (2014), assim como também nos levantamentos de dados baseados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre outros documentos.

Para o entendimento das ideias discutidas neste artigo, este encontra-se dividido em três partes, além desta introdução e considerações finais. Inicialmente apresenta-se a estrutura da Educação Superior no Brasil, o perfil estudantil dos alunos dessa modalidade educacional e as políticas públicas de acesso e permanência para os estudantes do ensino superior. Posteriormente, aborda o PNAES e Programa Bolsa Permanência, respectivamente, demonstrando sua atuação, resultados e implicações na efetivação dessas políticas no cenário sociopolítico atual. Finaliza-se com as considerações finais, contendo as reflexões obtidas e ênfase dos resultados.

Educação Superior, Perfil Estudantil E Políticas Públicas

A educação superior no Brasil é resultado de um processo histórico repleto de interesses políticos e lutas sociais. Esta apresenta-se numa estrutura complexa e diversificada.

É ofertada sobre a modalidade presencial e a distância em instituições de ensino como universidades, centros universitários, institutos federais e faculdades.

De acordo com os dados do censo de educação superior, em 2016 existia 2.407 instituições de ensino superior em que entre estas, 296 eram públicas e 2111 privadas. Nestes espaços são ministrados diferentes tipos de cursos, programas e níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação lato e stricto sensu. Havia 8.048.701 alunos matriculados, sendo que as instituições privadas concentravam 77% das matrículas (INEP, 2018).

Em diferentes níveis de ensino, a educação superior desempenha uma função importante na sociedade. Tachibana, Menezes Filho e Komatsu (2015, p. 4) afirmam que ela “[...] se mostra crucial, seja pelo fato do maior diferencial de salários observado no país ser oriundo desse nível de ensino, pela capacidade de incentivar maior desenvolvimento tecnológico, ou pela redução da pobreza e das desigualdades sociais”.

A educação deveria ser um direito de todos uma vez que através dela, o sujeito pode adquirir habilidades, competência, autonomia, criticidade e ascensão social. No entanto apesar das contribuições que a formação de nível superior proporciona ao país e sujeito, observa-se que ainda há pessoas, em especial jovens de classe social menos favorecida, fora das instituições que promove essa modalidade de ensino. Em 2015 a taxa de frequência escolar líquida no ensino superior da população jovem era 18,4%. É importante ressaltar que a adequação referente a esta faixa etária no ensino superior é bastante desigual e varia de acordo com as características de cor e raça (IBGE, 2016).

Segundo as informações obtidas no ENADE 2016, o estudante do ensino superior no Brasil apresenta renda familiar de no máximo R\$ 2.640, é branco (57,7%), solteiro (74,4%), mora com os pais ou parentes (54,6%), não trabalha (56,6%) e não tem renda (54,5%). Apesar de predominar esse perfil estudantil dos alunos universitários, verifica-se que outras realidades são constatadas (ainda que em minorias) como alunos que trabalham, casados, afrodescendentes, indígenas e entre outros aspectos (INEP, 2018a).

A educação superior demonstra ser voltada para a elite. A organização estrutural dos cursos e das instituições refletem essa realidade. Atualmente ainda existe barreiras a serem rompidas quanto a melhoria da qualidade de ensino, acesso e permanência dos estudantes nesse nível educacional. As oportunidades educativas dentro das instituições de ensino não são oferecidas para todos. Embora que seja visível os avanços estruturais na educação

superior, percebe-se que a mesma continua sendo ofertada para aqueles que podem cursá-la em tempo integral. Os sujeitos pobres, negros e com filhos tendem a enxergar o ingresso e permanência destes nas instituições de ensino superior como um desafio.

Para Andrade, Santos e Cavaignac (2015, p. 6) a educação vem se configurando como um “[...] “mercado educacional” bastante diversificado para “cidadãos-consumidores”, atraídos pela possibilidade de ascensão social ou até mesmo pela necessidade de sobrevivência diante do desemprego estrutural”. Neste sentido, a educação passa a ser um lucrativo negócio, voltada aos interesses do capital.

Palácio (2012, p. 55) acredita que o “[...] sonho de muitos brasileiros de ingressar em uma universidade está sendo expresso como oportunidade”. Mesmo que exista educação gratuita não é suficiente para que as pessoas obtenham formação de nível superior. Isso acontece devido as condições econômicas em que vive a maioria da população brasileira e pelo fato da educação constituir-se enquanto negócio.

Evidencia-se que na última década houve a expansão do ensino superior no Brasil e conseqüentemente, o aumento do número de ingressos nas instituições públicas e essencialmente nas privadas. Tal mudança surge através das políticas públicas de acesso e permanência de estudantes no setor da educação superior. Essas estratégias são desenvolvidas na perspectiva de equalizar o acesso ao ensino superior, para que nesta modalidade educacional encontre-se uma maior diversidade socioeconômica e cultural de estudantes, principalmente nas instituições públicas.

Compreende-se por políticas de acesso e permanência no ensino superior como:

[...] conjunto de ações efetivadas pelo Estado, que garantem condições de acesso ao ensino superior. Podem ser desenvolvidas em parceria com organizações não governamentais e até com a iniciativa privada. Devem ser políticas voltadas ao público mais excluído educacionalmente, que garantam condições iguais, ou, pelo menos, parecidas, às condições daqueles que têm acesso a melhor educação, garantindo equidade com a finalidade de ingresso e permanência em um curso de nível superior (PALÁCIO, 2012, p. 67-68).

As principais políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal visando ampliar o acesso dos estudantes na educação superior são: Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Sistema de Cotas e o

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Além destas, há o ENEM e SISU que são consideradas como ações que auxiliam as políticas de acesso. Enquanto que as políticas criadas para garantir a permanência dos alunos constitui no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e Programa Bolsa Permanência.

Esse conjunto de políticas favorece a viabilização do acesso e permanência dos sujeitos nas instituições de ensino superior. O ENADE 2016 apontou que 20,4% dos estudantes ingressaram no ensino superior por meio de políticas de ação afirmativas ou inclusão social (INEP, 2018a). Andrade, Santos e Cavaignac (2015, p. 7) revelam que o acesso à educação superior se refere “não apenas o ingresso, que tem como principais indicadores a oferta de vagas e o formato do processo seletivo, mas também a permanência, a qual pressupõe programas de fixação do estudante, e a qualidade da formação [...]”.

Palácio (2015) ressalta que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em permanecer nos cursos de graduação, em algumas situações é semelhante aos problemas de acesso. Para a referida autora, as deficiências relacionadas a formação anterior do aluno e condições financeiras insuficientes para manter transporte, alimentação, material didático, mensalidade do curso e entre outros, são fatores comuns destacados pelos discentes como obstáculos que impossibilita o ingresso e permanência destes nas instituições de ensino superior.

Discutir o acesso à educação superior sem abordar as estratégias desenvolvidas para garantir a permanência dos estudantes pode não promover uma análise abrangente e crítica da realidade social, institucional e política das instituições de ensino superior no Brasil. Por isso, torna-se importante investigar essas políticas públicas de permanência direcionadas aos alunos do ensino superior.

É preciso averiguar essas estratégias políticas para além da expansão quantitativa, buscando responder questões como quem participa dessas políticas públicas de permanência, quais resultados obtidos, obstáculos para a realização das mesmas, etc. Mediante contexto, discute-se nos tópicos seguintes o PNAES e Programa Bolsa Permanência. Demonstraremos sua atuação, os resultados obtidos e as implicações quanto a aplicação dessas políticas no contexto atual.

Plano Nacional De Assistência Estudantil (PNAES)

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados nos cursos presenciais de graduação nas instituições federais de ensino superior. Surgiu em 2007 no âmbito da Secretaria de Educação Superior. Contudo, somente em 2010 tornou-se um programa administrado pelo Ministério da Educação (MARIZ, 2014).

Neste sentido, o PNAES busca assegurar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes, contribuindo para inclusão social, melhorias no desempenho acadêmico e na vida dos mesmos. É importante destacar que o referido programa atende prioritariamente alunos que estudaram na rede pública de educação básica e aqueles com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. De acordo com o decreto nº 7.234/2010, o PNAES deverá:

[...] ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.[...] As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

As ações do programa são aplicadas pelos próprios estabelecimentos de ensino superior, em que estes devem também acompanhar e avaliar o seu desenvolvimento. Apesar de ser um programa no âmbito federal, sua execução é considerada descentralizada. Cada instituição de ensino exerce autonomia de gestão para utilizar os recursos disponibilizados pelo governo, de acordo com suas necessidades e especificidades locais (IMPERATORI, 2017). Essa medida faz com que o programa obtenha uma maior eficiência. No entanto, essa execução descentralizada torna-se um obstáculo para possíveis pesquisas sobre o PNAES. Visto que as informações são pulverizadas, disponibilizadas pelas instituições de ensino ou estudos de caso, implicando assim numa abordagem ampla sobre o programa.

Pesquisas executadas pelo FONAPRACE em 1997 e estudos realizados pelo MEC no ano de 1998 apresentaram dados importantes, no qual estes foram fatores decisivos para a instalação do PNAES. Esses estudos mostraram que 44, 29% dos estudantes das instituições de ensino superior viviam sob situação de vulnerabilidade social e 40% dos ingressantes abandonavam o curso antes de concluí-lo. Diante a esse contexto, viu-se a necessidade de criar não só estratégias para garantir o acesso dos sujeitos na educação superior, mas também era indispensável pensar medidas capazes de assegurar a permanência dos mesmos nas instituições de ensino superior (MARIZ, 2014).

Todavia, apesar de ter identificado essa realidade, constatando a necessidade de mudar o contexto social evidenciado na educação superior, foi somente a partir do ano de 2008 que o governo passou a destinar recursos (através do PNAES) para a assistência estudantil. Cada vez mais esse valor tem aumentado como demonstra o quadro 1, em que este revela a quantidade de recursos que o Governo Federal injetou no PNAES desde o ano de 2011 a 2015.

Quadro 1 - Distribuição por ano dos recursos destinados pelo Governo Federal para o PNAES.

ANO	TOTAL	% CRESCIMENTO	% TOTAL
2011	417.424.924,71		114,41 %
2012	512.809.338,68	22,85 %	
2013	637.604.349,32	24,33 %	
2014	713.567.760,01	11,91 %	
2015	895.026.718,00*	25,42 %	
<small>Fonte: SIAFI / TESOURO GERENCIAL Base: 10-SET-2015 * DOTAÇÃO ATUALIZADA</small>			

Fonte: ALMEIDA JUNIOR, 2015.

É evidente que esses recursos aumentaram e se aplicados de maneira correta, contribuem para a permanência dos alunos nas instituições de ensino. Entretanto, nos últimos anos as políticas públicas e leis no Brasil tem passado por alterações, principalmente aquelas relacionadas a Educação Superior. Algumas dessas medidas têm desencadeado consequências negativas as ações voltadas a assistência estudantil.

Entre as ações efetuadas pelo Governo Federal que tem prejudicado o PNAES, destacam-se os cortes no orçamento destinado a Educação Superior. Essa decisão tem contribuído na intensificação do processo de precarização das instituições públicas de ensino superior, assim como retrocedendo os avanços na educação. Os cortes financeiros na educação superior interferem, seja de forma direta ou indireta, na manutenção e permanência dos estudantes, uma vez que reduz os investimentos em estrutura (ampliação de laboratórios, aquisição de novos equipamentos, livros para biblioteca, concursos, obras, etc) e no PNAES. Garantir assistência estudantil e educação de qualidade aos alunos das instituições públicas de ensino superior torna-se cotidianamente mais desafiador diante dos desdobramentos e incertezas políticas e econômicas no Brasil.

O PNAES não é uma política universal para todos os estudantes de graduação da rede pública e privada. Existe uma restrição significativa de beneficiários, não atendendo aos alunos das instituições privadas de ensino superior. Constatam-se que nas instituições privadas há estudantes que precisam ser assistidos por essa política pública.

As instituições de ensino superior públicas não oferecem vagas suficientes para atender a demanda de estudantes que buscam ingressar nas mesmas. Com a educação cada vez mais mercantilizada, os altos investimentos no setor privado de ensino no qual este vem ofertando mais vagas e diversidades de cursos, os estudantes que não conseguiram adentrar no ensino superior público, recorrem ao setor privado.

Através das políticas de acesso como o FIES e PROUNI, os sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica podem conseguir ingressar nas instituições privadas de ensino superior. Porém esses sujeitos conseguem o acesso, mas quem irá assegurar a permanência dos mesmos nesses espaços educacionais? Uma vez que são sujeitos que necessitam também de assistência estudantil. Vale lembrar que as bolsas de auxílio estudantil são escassas, como por exemplo a Bolsa Permanência PROUNI.

Cabe assim um olhar mais aprofundado dos gestores políticos e institucionais sobre essa política pública, reavaliando os resultados, alcance e desafios. O programa consiste numa política significativa na qual contribui decisivamente para a permanência de estudantes nas instituições de ensino superior. Diante do contexto atual é imprescindível a expansão de tal programa para além dos estabelecimentos de ensino federais, visando atender também os



sujeitos em situações de vulnerabilidade econômica assistidos pelas políticas públicas de acesso nas instituições privadas.

Bolsa Permanência

Criada em 2013 o Programa Bolsa Permanência surge como uma medida para reforçar as ações de permanência e diplomação dos estudantes de graduação indígenas e quilombolas, assim como alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Consiste num auxílio financeiro pago diretamente ao beneficiário, no qual pode ser acumulado com outras bolsas acadêmicas. O valor da Bolsa Permanência atualmente é 400 reais, sendo que discentes indígenas e quilombolas recebem uma quantia de 900 reais (BRASIL, 2018), conforme apresenta o quadro 2.

Os estudantes que não são indígenas e quilombolas para receber a Bolsa Permanência precisam atender os seguintes quesitos:

I - possuir renda familiar per capita não superior a um 1,5 salário-mínimo; II – estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias;

III – não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar;

IV - ter assinado Termo de Compromisso;

IV – ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa (BRASIL, 2018).

De acordo com os dados informados pelo MEC ao jornal G1, no primeiro ano de atuação dessa política pública, 4.730 estudantes foram beneficiados com a bolsa. Com o passar dos anos, esse número elevou-se gradativamente, contabilizando 13.931 bolsistas em 2016 (BRASIL/MEC, 2016). Devido a crise política e econômica instalada no Brasil desde 2016, suspenderam a Bolsa Permanência e todos os novos auxílios financeiros. No ano seguinte a mesma voltou a atuar contemplando 16.000 discentes (BRASIL/MEC, 2017). O

quadro 2 expõe os recursos financeiros que o governo investiu por ano e categoria estudantil com o Programa Bolsa Permanência.

Quadro 2 - Recursos Financeiros investidos no Programa Bolsa Permanência.

Ano	Estudante	Estudante Indígena	Estudante Quilombola	Total Geral
2013	R\$ 6.915.400,00	R\$ 6.058.800,00	R\$ 693.000,00	R\$ 13.667.200,00
2014	R\$ 36.957.800,00	R\$ 22.739.400,00	R\$ 5.156.100,00	R\$ 64.853.300,00
2015	R\$ 57.118.000,00	R\$ 30.596.400,00	R\$ 11.534.400,00	R\$ 99.248.800,00
2016	R\$ 66.755.600,00	R\$ 42.346.800,00	R\$ 18.032.400,00	R\$ 127.134.800,00
Total Geral	R\$ 167.746.800,00	R\$ 101.741.400,00	R\$ 35.415.900,00	R\$ 304.904.100,00

Fonte: BRASIL, 2018a.

Os números de estudantes universitários indígenas presentes no ensino superior têm elevado consideravelmente. Pode-se verificar esta informação através da tabela 1, em que aponta a quantidade de alunos indígena matriculados nos cursos das instituições de ensino superior de administração pública e privada entre o período de 2011 a 2016.

Observa-se que durante o período analisado as instituições privadas concentraram o maior número de matrículas dos estudantes indígenas em relação aos estabelecimentos públicos de ensino superior. Outro elemento identificado é o aumento gradativo dessas matrículas nas diversas instituições de ensino durante os anos 2011 a 2016, com exceção apenas de 2012, ano em que a quantidade de alunos indígenas matriculados na rede privada de ensino superior diminuiu. Desde o ano de 2013 (ano da criação do Programa Bolsa Permanência), as matrículas elevaram-se de forma surpreendente, como demonstra a tabela 1.

O crescente número de alunos indígenas matriculados no ensino superior é decorrente das ações afirmativas e políticas específicas. Contudo, a permanência destes, assim como dos alunos em situação de vulnerabilidade econômica permanece ainda como um desafio. Ambos enfrentam dificuldades linguísticas (em especial os indígenas), preconceito e problemas

financeiros. O Programa Bolsa Permanência oferece auxílio financeiro para essas categorias de estudantes.

Tabela 1 - Alunos indígenas matriculados nos cursos presenciais e a distância.

ANO	TOTAL	PÚBLICA	%	PRIVADA	%
2011	9.756	3.540	36,29	6.216	63,71
2012	10.282	4.126	40,13	6.156	59,87
2013	13.687	5.079	37,11	8.608	62,89
2014	22.009	8.226	37,38	13.783	62,62
2015	32.147	9.810	30,52	22.337	69,48
2016	49.026	12.348	25,19	36.678	74,81

Fonte: Censo de educação superior 2011 - 2016.

Todavia, a quantidade de bolsas permanência disponibilizadas pelo governo não é suficiente para atender a todos os estudantes indígenas, quilombolas ou em situação de vulnerabilidade econômica. Tal fato pode ser constatado a partir do resultado do ENADE 2016. De acordo com o ENADE 2016 20,8% dos alunos (40.673) afirmaram ter renda familiar de no máximo 1.320 reais por mês, ou seja, um número que representa o dobro do total de bolsas ofertadas em 2017. Já em 2017 havia 22.646 beneficiários, no qual entre eles 6.800 alunos eram indígenas e quilombolas (MEC..., 2017). Aumentar o número de bolsas significa elevar os recursos financeiros na educação superior, modalidade educacional que vem constantemente sendo ameaçada pelo governo.

Nesta perspectiva, compreende-se que essa política tem contribuído com o aumento e permanência dos ingressantes indígenas nas instituições de ensino superior, assim como de alunos em situação de vulnerabilidade econômica. Porém a ampliação do número de bolsas e consequentemente a quantidade de contemplados, ainda é um desafio.



Apesar de serem bastante significativos os dados aqui demonstrados, evidencia que é necessário discutir e investigar tal política, para que possamos ampliar o conhecimento a respeito da mesma, uma vez que há escassez de dados disponíveis sobre este programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior deve ser compreendida como o conjunto de atividades planejadas onde o sujeito aprende a construir e reconstruir a sua identidade. Alinhado com essa conceituação, entende-se que o conhecimento deve-se dar de forma contínua ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Para que isso aconteça faz-se necessário o apoio aos alunos de ensino superior no Brasil, com políticas de permanência contínuas que valorizem esse processo.

Torna-se necessário lutar contra as mudanças políticas que efetivadas constantemente pelos governos, precarizam as instituições públicas, entre elas as de Educação Superior. Busca-se uma forma de não retroceder os avanços na educação e garantir a todos, ensino de qualidade com permanência garantida.

Compreendeu-se que as bolsas permanência disponibilizadas pelas esferas governamentais tem contribuído significativamente com a formação de novos profissionais, porém não são suficientes para atender a demanda de estudantes com vulnerabilidade econômica, indígenas e quilombolas. Desta forma entendeu-se que o Ensino Superior através de suas instituições de ensino (IES) proporcionam a convivência de seus alunos com a diversidade, desigualdade e diferentes modos de vivências no mundo educacional.

O que se almejou nessa pesquisa foi promover o debate sobre a importância das políticas públicas de permanência para os alunos considerados em vulnerabilidade social, consigam ter acesso e permanência no ensino superior, considerando o direito constitucional de que a educação é um direito de todos. Mesmo chegando-se a conclusão de que existem políticas voltadas ao Ensino superior, toda via essas são insuficientes para a demanda de alunos que delas dependem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, V. P. *Execução da Ação 4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior*. In: Audiência Pública: As políticas de assistência estudantil e permanência do estudante na universidade. [S.l.], setembro de 2015. 10 p.

ANDRADE, F. R. B.; SANTOS, G. P. G.; CAVAINAC, M. D. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM DEBATE: do ingresso à permanência no ensino superior. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS., 07, São Luis-MA. *Anais Eletrônicos...*, São Luis-MA: UFMA, 2015. 13 p.

BRASIL. *Decreto nº 7.234*, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Presidência da República, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>.

_____. Ministério da Educação. *Programa Bolsa Permanência*. 2018. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. *Diretoria de Políticas e Programas de Graduação - DIPES*. 2018a. Disponível em: <file:///F:/ARTIGO%20POLITICAS%20PUBLICAS%20DE%20ACESSO%20E%20PERMANENCIA/UTILIZAR/permanencia/DOC_PARTICIPANTE_EVT_4053_1491221682223_K-Comissao-Permanente-CDH-20170403EXT010_parte7622_RESULTADO_1491221682223.pdf>.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016*. IBGE: Rio de Janeiro, 2016. 146 p.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, n.129, p.285-303, maio/agosto 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=pt&tlng=pt>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da Educação Superior 2011 - 2016*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

_____. *Sinopse estatística do Enade 2016*. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-enade>>.

MARIZ, S. D. *O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): Uma reflexão sobre sua implementação na UFPB*. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7239>>..



MEC libera R\$ 9,5 milhões para Bolsas Permanência. *Governo do Brasil online*, [S.l], 23 dez. 2017. Disponível em:< <http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2017/01/mec-libera-r-9-5-milhoes-para-bolsas-permanencia>>..

MEC suspende novas bolsas de auxílio financeiro a universitários. *G1 - O portal de notícias da Globo Online*, São Paulo, 25 out. 2016. Disponível em:< <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-suspende-novas-bolsas-de-auxilio-financeiro-a-universitarios.ghtml>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

PALÁCIO, P. P. *Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)*. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8026> >. Acesso em: 13 mai. 2018.

TACHIBANA, T. Y.; MENEZES FILHO, N.; KOMATSU, B. *Ensino superior no Brasil*. São Paulo: Centro de Políticas Públicas do Insper, 2015. 53 p. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/Ensino-superior-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2018.



DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA DA CONTEMPORANEIDADE

Maria Thaís de Oliveira Batista, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),
thaisoliveirabst@gmail.com

Thayany de Oliveira Batista, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),
thayany.batista@gmail.com

Antonio Rodrigues S. Filho, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),
naldo_cz@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a gestão escolar democrática e participativa na escola e como questão de pesquisa para balizar a investigação: quais são as principais possibilidades e desafios enfrentados pelo gestor escolar, no tocante ao trabalho com uma gestão de cunho democrático e participativo na escola. A partir desse referenciamento, o objetivo desta investigação, no geral, foi o de analisar as possibilidades e desafios do gestor mediante um trabalho democrático e participativo no âmbito escolar e os objetivos específicos de identificar as dificuldades encontradas no trabalho com uma gestão escolar democrática e participativa na escola; compreender a contribuição do Projeto Político Pedagógico das escolas em meio ao trabalho da gestão escolar e averiguar a qualidade do ensino a partir das ações desenvolvidas por uma gestão democrática e participativa na escola. Portanto, compreendemos que os desafios estão ligados a diferentes questões como a falta de participação dos professores, pouca visibilidade da relevância da coletividade em prol das questões relativas à qualidade educativa da instituição, bem como a possibilidade desse tipo de gestão ser um instrumento que dê sustentação para as diferentes vivências, conflitos e desafios do âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; Democrática; Participativa; Desafios; Possibilidades.

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF DEMOCRATIC AND PARTICIPATIVE MANAGEMENT IN CONTEMPORARY SCHOOL

ABSTRACT

The present work has as object of study the democratic and participative school management in the school and as a research question to direct the investigation: what are the main possibilities and challenges faced by the school manager, with regard to the work with a democratic and participatory management in school. From this reference, the objective of this research, in general, was to analyze the possibilities and challenges of the manager through a democratic and participative work in the school context and the specific objectives of identifying the difficulties encountered in the work with a democratic and participatory school management in school; to understand the contribution of the



Pedagogical Political Project of the schools in the middle of the work of the school management and to ascertain the quality of the teaching from the actions developed by a democratic and participatory management in the school. Therefore, we understand that the challenges are related to different issues such as the lack of participation of teachers, little visibility of the relevance of the community in favor of issues related to the educational quality of the institution, as well as the possibility of this type of management be a support tool to the different experiences, conflicts and challenges of the school environment.

KEYWORDS: Management; Democratic; Participatory; Challenges; Possibilities.

DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DE LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA Y PARTICIPATIVA EN LA ESCUELA DE LA CONTEMPORANEIDAD

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objeto de estudio la gestión escolar democrática y participativa en la escuela y como cuestión de investigación para balizar la investigación: cuáles son las principales posibilidades y desafíos enfrentados por el gestor escolar, en lo tocante al trabajo con una gestión de cuño democrático y participativo en la escuela. A partir de esa referencia, el objetivo de esta investigación, en general, fue el de analizar las posibilidades y desafíos del gestor mediante un trabajo democrático y participativo en el ámbito escolar y los objetivos específicos de identificar las dificultades encontradas en el trabajo con una gestión escolar democrática y participativa en la escuela; comprender la contribución del Proyecto Político Pedagógico de las escuelas en medio del trabajo de la gestión escolar y averiguar la calidad de la enseñanza a partir de las acciones desarrolladas por una gestión democrática y participativa en la escuela. Por lo tanto, comprendemos que los desafíos están vinculados a diferentes cuestiones como la falta de participación de los profesores, poca visibilidad de la relevancia de la colectividad en favor de las cuestiones relativas a la calidad educativa de la institución, así como la posibilidad de que este tipo de gestión sea un instrumento que dé sustentación para las diferentes vivencias, conflictos y desafíos del ámbito escolar.

PALABRAS CLAVES: Gestión; Democrática; Participativa; Desafíos; Posibilidades.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo geral de analisar as possibilidades e desafios do gestor mediante um trabalho democrático e participativo no âmbito escolar e os objetivos específicos de identificar as dificuldades encontradas no trabalho com uma gestão escolar democrática e participativa na escola; compreender a contribuição do Projeto Político

Pedagógico das escolas em meio ao trabalho da gestão escolar e averiguar a qualidade do ensino a partir das ações desenvolvidas por uma gestão democrática e participativa na escola.

De início é possível se reportar à realidade educacional que é vivenciada há muito tempo, uma educação tradicional que visa, na maioria dos casos, suprir apenas as necessidades mercadológicas, em que os sujeitos – tanto educandos quanto educadores – são vistos relativamente como máquinas que, “robotizadas”, atuam em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e alienante, esquecendo, desta forma, de priorizarem o essencial, uma formação integral enquanto sujeitos pertencentes a um determinado contexto e que necessitam portanto, de um planejamento que leve em consideração as suas especificidades de se apropriarem e transformarem o mundo (preferencialmente a partir de uma racionalidade economicamente e socialmente sustentável).

Em meio a essa discussão e considerando relevante a temática em estudo por ser uma necessidade emergente na realidade das escolas públicas e debates educacionais, na medida em que percebemos que abordar esse assunto, atualmente, é importante para a educação que temos presenciado nos dias de hoje. Sabendo disso, a escolha da temática justifica-se pela necessidade de uma sociedade contemporânea que compreenda a relevância da existência de uma gestão democrática e participativa no âmbito das instituições de ensino.

O Trabalho Com Uma Gestão Democrática E Participativa Na Escola

A escola pública no Brasil vem enfrentando desafios estruturais no que se refere ao seu funcionamento e sua razão de ser. Isto também se aplica com ênfase no plano do reconhecimento e da valorização dos seus profissionais, bem como no pouco investimento em recursos humanos, físicos e/ou materiais destinados a esta instituição.

Estes obstáculos se fazem presentes nas mais diferentes regiões do país, pelos quais se destacam problemas como o descaso e o desinteresse com a causa da educação, por parte do Estado, que por sua vez, tem o dever de oferecer uma educação pública e de qualidade para todos, que possibilite aos educandos, uma formação que lhe permita identificar problemas, elaborar hipóteses e propor soluções para diferentes vivências que perpassam o seu cotidiano.

Para tanto, docentes e dirigentes públicos precisam refletir sobre o valor da educação, pois esta requer das autoridades e da própria sociedade, o reconhecimento de sua importância, já que através dela poderá ocorrer o desenvolvimento humano, a preparação para o exercício da cidadania e demais aprendizagens, a partir de reflexões e práticas fundamentalmente potencializadas por meio da organização político-pedagógica da escola.

A implementação de uma prática condizente com as necessidades do alunado no âmbito escolar, exige que as instituições sejam perpassadas por processos democráticos e participativos nos diferentes setores que a compõem, no processo de elaboração e execução do documento principal que rege o funcionamento das instituições – o Projeto Político Pedagógico (PPP).

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2002, p.02).

O PPP surge da perspectiva coletiva, ou seja, requer o compromisso de todos em sua elaboração e execução contínua em parceria, porém, ainda é preciso avançar bastante, pois este documento, de maneira geral, ainda não recebeu a devida atenção da gestão escolar e dos demais membros responsáveis por uma participação que garanta um bom funcionamento da escola pública enquanto patrimônio qualificador dos processos de socialização, de geração de trabalho, renda e cidadania que deve ser observado desde a sua elaboração até a execução (VEIGA, 2002).

Conhecendo as particularidades da gestão democrática e participativa na escola

No Brasil, a administração da educação é vinculada aos princípios administrativos empresariais, devido a sua característica de sociedade capitalista, na qual os interesses do capital são presenças constantes nas metas e nos objetivos das organizações que devem se

adequar ao formato que lhe impõe este tipo de sociedade. Assim, o gestor da escola é um sujeito que tem por função básica organizar e administrar, no sentido de que, “na sociedade dominada pelo capital, as regras capitalistas vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando as diversas instâncias do campo social” (PARO, 1990, p. 48).

Confere, então, a todo e qualquer problema uma perspectiva administrativa, fechando-se do todo social que é de onde procede as suas causas, vendo-o somente como o fruto de fatores tais como: a falta de capacidade das pessoas e grupos envolvidos, posturas que divergem do caminho de uma possível solução, entre outros.

Essa perspectiva administrativa contribui para que muitos diretores de escola pública venham a se tornar déspotas com seus dirigidos e subservientes dos órgãos centrais, esquecendo que sua principal função, é a mais importante, é realizar, por intermédio da administração, uma liderança política, cultural e pedagógica, a fim de garantir o atendimento das necessidades educacionais de sua clientela, cuidando da elevação do nível cultural das massas (HORA, 1994, p. 18).

A administração da educação, vista como um contíguo de decisões de interesse da vida escolar, precisa de uma nova aparência quanto a sua estruturação, no sentido de não se voltar para processos centralizadores, fragmentados, burocráticos que acabam por corroborar com o controle do capitalismo, e se abrir para decisões ancoradas na articulação dos interesses e das percepções dos vários segmentos sociais.

A conquista da cidadania requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular. A participação da comunidade possibilita o conhecimento, a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola, podendo influenciar na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino (LIBÂNEO, 2001).

Quando se pensa na possibilidade de uma maior participação da comunidade escolar, bem como dos profissionais e dos diversos segmentos das escolas nos processos decisórios, compreende-se que a partir da década de 1980 no Brasil, ganhou significativa força o movimento em defesa da participação de um maior número de pessoas nos processos decisórios das diferentes áreas sociais.

Esse movimento significou uma maior participação no que se refere às escolhas e caminhos consolidados para efetivação da proposta educacional das instituições de ensino, bem como das especificidades que são resultantes em prol de uma maior autonomia das escolas. Porém, a consolidação das lutas em defesa da participação de um maior número de pessoas nos processos decisórios que se faziam presentes no país em relação à educação, se deu no ano de 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9394/96.

A LDB veio como forma de consolidar lutas e reivindicações que vinham surgindo em torno da organização e implementação das propostas educativas nas instituições de ensino do nosso país, como, por exemplo, a gestão democrática, a consolidação dos processos civis de coesão e organização do trabalho pedagógico na escola e da qualidade da educação.

Grande parte dessas lutas acabou tendo como resultado, algumas discussões que contemplavam a organização do trabalho a ser desenvolvido pelas instituições de ensino no que se refere aos objetivos que devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, como a referência para o alinhamento das ações coletivas a serem desenvolvidas na escola.

Percebemos a necessidade de se considerar a escola enquanto espaço coletivo e que, por isso, deve ter seus processos decisórios perpassados por toda a coletividade, pois a própria identidade da escola se constitui a partir do trabalho dos diferentes profissionais da instituição em meio aos processos de se pensar e elaborar uma proposta de ensino condizente com a realidade dos diferentes espaços, ao ponto que se faz necessário atentar para o fato de que grande parte da qualidade desse trabalho, depende das características de flexibilidade e autonomia presentes em tais processos decisórios (VASCONCELOS, 2013).

Para Libâneo (2001), dentre os eixos criados para melhor compreensão de como deveria se dar a organização do trabalho escolar nas instituições de ensino, encontram-se como principais norteadores desse trabalho, a flexibilidade, responsabilidade, autonomia, participação e planejamento coletivo. Todos esses aspectos são primordiais para a qualidade do trabalho que é desenvolvido nas instituições de ensino, a partir da elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico.

No que se refere à autonomia das instituições de ensino na elaboração e implementação de uma proposta de ensino diversa e democrática, Libâneo (2009) revela que

ela se encontra intrinsecamente ligada à concepção democrático-participativa dos processos decisórios educacionais, uma vez que,

[...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte do trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações. (LIBÂNEO, 2009, p.324).

A autonomia por parte das instituições de ensino nos processos decisórios que competem a diferentes sujeitos presentes nesse espaço deve-se dar de forma espontânea e coletiva, de modo que a escola possa lidar com o oferecimento de práticas democráticas na instituição.

Para Freire (1999), a autonomia necessária às instituições de ensino nos processos decisórios, requer por parte de todos os envolvidos, um princípio de criatividade e de colaboração, para se consolidar diferentes caminhos que poderão ser trilhados pela instituição. Para tanto, o diálogo entre os sujeitos envolvidos nesse processo torna-se imprescindível na medida em que possibilita sua intervenção nas ações que serão desenvolvidas nas instituições de ensino.

Principais desafios e dificuldades de implementação da gestão democrática e participativa na escola

A consolidação de uma gestão democrática na escola não ocorre de forma automática ou espontânea. A dinâmica das relações de poder interfere no avanço do processo, sendo preciso um esforço coletivo e direcionado para as decisões coletivas, que superem os interesses individuais.

A respeito dessa discussão, Arroyo (1979, p.04) nos diz que, “a democratização da administração da educação não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter às decisões de Estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos”.

Nomeadamente, tais mecanismos podem gerar um processo de democratização das estruturas educacionais através da participação de todos na definição de ações de organização da escola e no estabelecimento de seus conteúdos e fins. Trata-se de reconquistar o sentido educativo da administração escolar.

As dificuldades de implementar as propostas, estão presentes em grande parte das escolas. Assim, se torna mais difícil a realização de determinadas atividades previstas no cotidiano escolar. Essas dificuldades são diversas, como a falta de comunicação entre aqueles que atuam no ambiente escolar, a falta de empenho nas ações que orientam a prática docente, bem como a falta de interação entre os membros da equipe escolar.

Segundo Paro (1990), a gestão democrática da educação requer mais do que mudanças simples, precisa de uma mudança de paradigmas que sustentam a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão distinta da que é praticada nos dias de hoje em muitas instituições. Ela necessita estar além dos padrões vigentes, que são desenvolvidos pelas organizações burocratizadas.

O intuito é que toda a prática seja consolidada através de ações embasadas na parceria dos sujeitos no interior da escola, bem como da instituição escolar com a família e a comunidade como um todo, visando realizar princípios e missão adotados pela escola, dentro de uma atuação de prudência, porque “o PPP é a própria organização do trabalho pedagógico da escola” (VEIGA, 2004, p. 22). No trabalho pedagógico da escola, o planejamento escolar é essencial, uma vez que

[...] mais do que uma atividade técnica é um processo político que deve incluir o maior número possível de membros da comunidade escolar. A decisão sobre o futuro da escola deve ser tomada pela maioria. O planejamento se constitui num processo de formação social, política e pedagógica. Os problemas da escola são problemas comuns e as soluções devem ser no coletivo, através do diagnóstico preciso, de objetivos a serem alcançados, da discussão, da tomada de decisão, da execução e da avaliação coletivas. O processo é tão ou mais importante do que o plano de ação e as propostas que resultam desse processo (GADOTTI, 2015, p. 1).

No que diz respeito à participação dos docentes e da gestão nesse processo, a LDB estabelece que:



Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

No artigo 14º ressalta que:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

Compreende-se a partir do exposto, que a Lei garante a relevância da participação significativa de professores das diferentes áreas, bem como da gestão escolar nos processos decisórios que perpassam o âmago das instituições de ensino. Deste modo, a referida Lei ainda enfatiza a participação na elaboração, no cumprimento diário dos planos e metas apontados no projeto implementado na instituição. A qualidade da construção final do projeto será resultado e reflexo da atuação ativa de uma instituição pautada em um trabalho de gestão democrática.

Porém, a gestão da maioria das escolas nos processos de elaboração e implementação de práticas democráticas nos diferentes espaços, vivencia dificuldades, e uma delas diz respeito a pouca participação efetiva dos demais profissionais, no trabalho coletivo com a gestão escolar.

Desta maneira, se parte do entendimento de que a gestão democrática é uma necessidade, e que para existir deve haver diálogo entre funcionários, professores, gestores, alunos e familiares, enfim, todos aqueles que participam da instituição escolar, no sentido de que se possam estabelecer parâmetros para a melhor execução do trabalho pedagógico na escola.

CONCLUSÃO

Compreende-se que este momento de conclusão, a partir do que foi coletado e analisado na pesquisa de campo originária da investigação para este artigo, é uma reflexão acerca do que foi coletado mediante o objeto de estudo, pois, na medida em que lê-se os dados, percebe-se tantas outras possibilidades de se efetivar estudos e pesquisas acerca da temática, a partir da existência de um determinado objeto e problema de pesquisa a ser investigado.

Desse modo, a questão-problema desse estudo que foi a de compreender quais são as principais possibilidades e desafios enfrentados pelo gestor escolar, no tocante ao trabalho com uma gestão de cunho democrático e participativo na escola, foi respondida, na medida em que foi possível compreender que essas possibilidades são muitas, sendo que tendem a ser permeadas por um trabalho coletivo e levando em consideração a diversidade de sujeitos existentes na instituição, como forma de democratizar os processos decisórios efetivados na escola.

Os desafios estão ligados a diferentes questões como a falta de participação dos professores, pouca visibilidade da relevância da coletividade em prol das questões relativas à qualidade educativa da instituição, bem como a possibilidade desse tipo de gestão ser um instrumento que dê sustentação para as diferentes vivências, conflitos e desafios do âmbito escolar.

Os processos de construção, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico em escolas públicas, devem levar em consideração as continuidades das ações realizadas a partir de uma perspectiva de gestão democrática e participação coletiva de todos os profissionais. A própria reorganização da instituição, necessita da construção de um projeto que esteja condizente com a realidade do público atendido, bem como de sugestões para melhoria do desempenho da instituição.

Nessa perspectiva, compreendemos que é necessário cada vez mais resgatar os espaços de debate e diálogo no âmago das instituições, ao ponto que esse é um caminho para se chegar a uma reflexão coletiva das ações – e dos resultados destas – desenvolvidas no cotidiano das instituições, bem como a um maior entendimento das questões teórico-metodológicas que perpassam esse espaço.

REFERÊNCIAS



ARROYO, Miguel Gonzáles. Administração da Educação, Poder e Participação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, Ano I, n. 2, p. 35-46, janeiro 1979.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Maria dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.

PARAÍBA, Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Editora Cortez, 8. ed., 2009.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELOS, C. dos S. Projeto Político-Pedagógico: considerações sobre a sua elaboração e concretização. In: *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade*. In: *Revista retratos da escola*, v.3, n 4, Brasília, 2004.



_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003, 275. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 de nov. 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. *Revista pedagógica Pátio*. São: Artmed Editora, 20-02-2004.

ROGONI, Fátima Gusso. *Muda o mundo Brasil: alfabetização de jovens e adultos; ilustrações Franciele Gusso Rigoni*. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.



DISCURSO ACADÊMICO E CONSTITUIÇÃO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Marcos Adan dos Santos Melo¹⁵

Astânia Ferreira Pessoa¹⁶

Dorgival Gonçalves Fernandes¹⁷

RESUMO

Neste artigo objetivamos problematizar a filosofia da educação como disciplina e campo de estudos, pensando nos seus processos de constituição a partir do discurso acadêmico posto em periódicos científicos nacionais da área de educação. Sua gênese é o projeto de pesquisa A Constituição da Filosofia da Educação no discurso acadêmico educacional brasileiro, em desenvolvimento na Universidade Federal de Campina Grande. Fundamenta-se teórica e metodologicamente no pensamento de Michel Foucault, envolvendo as noções de problematização, prática discursiva e governamentalidade, visando: compreender como se constitui a Filosofia da Educação na contemporaneidade, como esta tem sido pensada pelos sujeitos acadêmicos e o modo como esse pensado tem sido desenvolvido e descrito. O material empírico constitui-se de artigos publicados em 30 periódicos brasileiros, no período de 2010 a 2015. As análises realizadas de acordo com a análise do discurso foucaultiana apontam os seguintes resultados: Diversidade de temas e matrizes filosóficas embasam reflexões acerca da Filosofia da Educação; Percepção de que a maioria das produções baseia-se num trabalho de exegese filosófica, recapitulando e reinterpretando o já pensado; o entendimento de que artigos que remetem à educação na contemporaneidade abordam a filosofia na educação básica no Brasil e as transformações advindas da globalização e neoliberalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da Educação; Michel Foucault; Análise do discurso.

ACADEMIC DISCOURSE AND CONSTITUTION OF THE PHILOSOPHY OF CONTEMPORARY EDUCATION

ABSTRACT

The article discusses the philosophy of contemporary education and its constitution in academic discourse. It is based on the thought of Michel Foucault. The empirical material are articles published

¹⁵ Graduando do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É membro, discente pesquisador, do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais - GIEPELPS/UFCG, atuando nas linhas de pesquisa: Práticas Sociais em Educação e Estudos Foucaultianos.

¹⁶ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de Campina Grande.

¹⁷ Professor da Universidade Federal de Campina Grande. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Práticas sociais e Linguagem - GIEPELPS/UFCG



in 30 Brazilian periodicals from 2010 to 2015. The analyzes points to a diversity of themes and philosophical matrices, philosophical exegesis and reflections on philosophy in basic education, globalization and neoliberalism.

KEYWORDS: Philosophy of Education; Michel Foucault; Speech analysis.

DISCURSO ACADÉMICO Y CONSTITUCIÓN DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA CONTEMPORANEIDAD

RESUMEN

El artículo problematiza la filosofía de la educación en la contemporaneidad y su constitución en el discurso académico. Se fundamenta en el pensamiento de Michel Foucault. El material empírico es artículos publicados en 30 periódicos brasileños en el período de 2010 a 2015. Los análisis apuntan diversidad de temas y matrices filosóficas, exégesis filosófica y reflexiones sobre la filosofía en la educación básica, la globalización y el neoliberalismo.

PALABRAS CLAVES: Filosofía de la Educación; Michel Foucault; Análisis del discurso.

INTRODUÇÃO

Este artigo, que tem como gênese o projeto de pesquisa intitulado A constituição da Filosofia da Educação no discurso acadêmico educacional brasileiro, em desenvolvimento no âmbito da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras, tem como objetivo problematizar os modos de constituição da Filosofia da Educação contemporânea no discurso acadêmico brasileiro.

A Filosofia da Educação é compreendida, por um lado, como disciplina, na maioria das vezes, presente no currículo dos cursos de formação de professores em nível secundário e superior, como também na pós-graduação na área da educação, e por outro lado, como um domínio ou campo de conhecimentos no campo da Filosofia. Assim, constitui-se no entrecruzamento de dois campos de estudos, o campo da filosofia e o campo da educação e nestes são produzidos efeitos de complementariedade. Deste modo, a confluência colocada e exercida entre e a partir desses dois campos de estudos trouxe em si duas problematizações importantes advindas do campo de estudos da Filosofia e do campo de estudos da Educação.

No tocante à grande área da filosofia, que contempla múltiplos domínios, tal problemática tem sido configurada do seguinte modo: a filosofia da educação tem sido tomada, de certo modo ostensivamente, como um campo de menor valor e prestígio acadêmico, ou seja, a filosofia da educação enquanto campo de pesquisas, de discursos e de práticas tem a sua importância reduzida e, assim sendo, tem recebido menos investimentos em termos de dedicação e esforço por parte dos intelectuais que se ocupam com a filosofia. A esse respeito, como membro da Sociedade da Filosofia da Educação de Língua Portuguesa (SOFELP) e falando para essa Sociedade, Patrício (2010, p. 145) assevera:

Encontra-se como que disseminada inconscientemente a ideia de que a filosofia da educação é um domínio filosófico menor. Ninguém parece ter dúvidas sobre a existência e legitimidade de uma filosofia do conhecimento, de uma filosofia da história, de uma filosofia do direito do estado, de uma filosofia social, de uma filosofia política, de uma filosofia da religião, de uma filosofia da cultura, de uma filosofia da arte, de uma filosofia da ciência, mesmo de uma filosofia da técnica (ou hoje, da tecnologia). Neste amplo e diversificado quadro, a filosofia da educação prima pela ausência.

Todavia, assevera esse pensador português que: “Uma leitura atenta da história da filosofia não permite concluir pela ausência da filosofia da educação na obra e acção dos grandes filósofos ocidentais” (PATRÍCIO, 2010, p. 146). Destacando grandes filósofos que se ocuparam da filosofia da educação, de diversos lugares e tempos, Patrício assinala nomes, tais como: Platão, Aristóteles, Tomaz de Aquino, Kant, Schiller, Alain, Dewey, Ortega Y Gasset, entre tantos outros, e arremata essa questão dizendo: “Contudo, mantém-se a realidade de que, na sua generalidade, a comunidade filosófica não olha com a devida atenção para o espaço específico da filosofia da educação como sendo digno de consideração filosófica”.

No campo da educação, a problemática referida à filosofia da educação pode ser asseverada em três perspectivas primordiais. A primeira diz respeito ao questionamento acerca da utilidade da filosofia posta tantas vezes pelo senso comum, como também por estudantes de cursos de licenciatura que se perguntam sobre o porquê de estudar filosofia para ser professor e, ainda, por vários professores de cursos de formação de professores, nas áreas das ciências exatas e da natureza, que em reformas curriculares trabalham para reduzir ao mínimo o tempo destinado às disciplinas dos fundamentos da educação, tais como Introdução à Filosofia, Filosofia da Educação ou Fundamentos Filosóficos da Educação, ou mesmo, na

lida com os seus alunos, “aconselham” que esses se dediquem com mais afinco às suas disciplinas, demonstrando pouca aferição de valor acadêmico para a formação de professores das áreas referidas.

Não à toa, diversos filósofos têm dedicado parte dos seus esforços intelectuais para explicar e justificar o para que serve a filosofia, a exemplo de Marilena Chauí que na introdução do seu livro “Convite à Filosofia” (1997), utiliza como subtítulo a pergunta “Para que Filosofia?” e constitui tal pergunta como um dos tópicos dessa introdução. É o caso, também, de Maria Lúcia de A. Aranha e Maria Helena P. Martins (2013) que no seu livro “FILOSOFANDO: Introdução à Filosofia”, no primeiro capítulo, um dos tópicos é denominado “Para que serve a Filosofia”. Chauí (1997, p. 12-13) assevera que muitos fazem essa pergunta: “Afinal, para que Filosofia?”. Em relação a tal questão, a pensadora faz as seguintes considerações:

É uma pergunta interessante. Não vemos e nem ouvimos ninguém perguntar, por exemplo, para que matemática ou física? [...]. Mas todo mundo acha muito natural perguntar: Para que Filosofia? [...]. Essa pergunta [...] tem a sua razão de ser. Em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata.

A segunda problemática relacionada ao campo da educação se refere ao fato de a filosofia da educação ser tomada por muitos estudiosos da educação como uma disciplina científica e assim ser tratada como componente curricular em vários cursos de formação de professores. Segundo afirma Patrício (2010, p. 145):

Acontece mesmo de vermos a mencionada por autores das ciências da educação, dentro da epistemologia positivista, que é aquela que preside as ciências da educação. Gaston Mialaret, por exemplo, ao desenhar o seu quadro das ciências da educação, coloca entre estas a filosofia da educação. Ora, será a filosofia da educação uma disciplina científico-educacional ou uma disciplina filosófica?

Na terceira perspectiva, consideramos importantes as considerações suscitadas pelo professor Silvio Gallo acerca do que vem sendo e do que deva ser a filosofia da educação.

Quanto ao que vem sendo, a filosofia da educação tem sido considerada como um dos fundamentos da educação sobre o qual se sustenta, como uma reflexão sobre a educação a partir da qual se busca entendê-la e explicá-la, ou como um domínio no qual se produz, também, a educação, na medida em que no campo da educação e para a educação, a filosofia da educação deva produzir os conceitos que a engendram. Na alegação de Gallo, tomando como referência o pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari, o que vem sendo a filosofia da educação é colocado como problema, pois na condição de reflexão sobre a educação, tal condição empobrece o entendimento e o sentido do que é a filosofia da educação. Evidenciando as suas palavras, vejamos o que diz o filósofo:

[...] na tradição da filosofia da educação no Brasil tem sido comum entendê-la como “uma reflexão sobre os problemas educacionais”. Na visão de Deleuze, com a qual concordo, nada mais pobre e reducionista para a filosofia da educação do que tomá-la como reflexão sobre a educação. (GALLO, 2000, p. 60).

Quanto à filosofia da educação como um dos fundamentos da educação, Gallo (2000, p. 61), afirma o seguinte:

Assim entendida, da filosofia da educação se espera que forneça as bases sobre as quais um processo educativo deva se sustentar. E o que faz a filosofia da educação para cumprir tal tarefa? Ora, em geral, parte em busca dos conceitos produzidos por filósofos ao longo da história, para sobre eles erigir um saber educacional. Ou então procura resgatar o que os filósofos já pensaram sobre a Educação, como subsídios para os dias atuais. Será profícua essa atividade?

Pautados neste pequeno, breve e incompleto quadro de problemas referentes à filosofia da educação, neste artigo estamos tomando como questão a ser analisada a constituição da filosofia da educação, como disciplina e como domínio de conhecimentos, na contemporaneidade brasileira. Compondo esta questão, nos perguntamos: O que estamos fazendo na filosofia e com a filosofia, na educação e com a educação no tempo presente ao pensarmos esse domínio-disciplina constituído no cruzamento entre os campos da educação e da filosofia, a que denominamos Filosofia da educação? Em outras palavras: como nós

estamos pensando-fazendo a filosofia da educação na atualidade e para que a estamos pensando-fazendo na condição de pensadores e operadores da educação?

O modo de formulação deste problema de estudo aqui disposto, e seu sentido, se assentam na perspectiva do pensamento de Michel Foucault. Para esse filósofo precisamos perguntar sobre a nossa atualidade, produzindo, como filosofia, uma ontologia do presente. Discorrendo sobre o texto de Kant, o que é o esclarecimento, diz Foucault (2010, p. 21):

Mas existe, no interior da filosofia moderna e contemporânea, outro tipo de questão, outro modo de interrogação categórica: a que vemos nascer justamente com a questão da Aufklärung ou no texto sobre a Revolução. Essa outra tradição crítica não coloca a questão das condições em que um conhecimento verdadeiro é possível, é uma tradição que coloca a questão de: o que é a atualidade? Qual é o campo atual das nossas experiências possíveis? Não se trata, nesse caso, de uma analítica da verdade. Tratar-se-ia do que poderíamos chamar de uma ontologia do presente, uma ontologia da atualidade, uma ontologia da modernidade, uma ontologia de nós mesmos.

No caso, a nossa atualidade tem sido marcada como um tempo de mutações em diversos âmbitos, tais como nas ciências, na cultura, nas artes, no trabalho, na economia, na política, na sexualidade e na educação, entre outros, que têm afetado nossos modos de pensar e de viver, ancorado em certas racionalidades modernas. Os problemas postos acima relacionados à filosofia da educação também são referentes das racionalidades modernas. Tais mutações estariam também afetando a filosofia da educação e produzindo, nesta, mudanças, rupturas e deslocamentos?

A partir disso, os objetivos traçados a fim de dar conta de compreender como se constitui a Filosofia da Educação no tempo presente são: analisar os processos de constituição da Filosofia da Educação brasileira na contemporaneidade por meio do discurso acadêmico educacional; examinar as empreitadas dos sujeitos acadêmicos em pensarem acerca da Filosofia da Educação e o modo como “esse pensado” tem sido desenvolvido e descrito; diagnosticar repetições, descontinuidades e encaminhamentos de proposições na produção do pensamento sobre a Filosofia da Educação brasileira; e apontar os temas, problemas e questões que têm animado os estudos e reflexões no campo da Filosofia da Educação.

Para tanto, nos fundamentamos no pensamento foucaultiano mobilizando alguns conceitos, ideias e ferramentas de análise, tais como: sujeito, discurso, saber/poder e



governamentalidade. Dessa forma, nos apropriamos dos conceitos de problematização, práticas discursivas e governamentalidade que perpassam os três eixos-domínios que consubstanciam a obra do filósofo Michel Foucault.

REFERENCIAL TEÓRICO:

A Filosofia De Michel Foucault

Para a escrita deste artigo nos respaldamos teoricamente na perspectiva do pensamento foucaultiano, mobilizando, nesse caso, algumas ferramentas analíticas desenvolvidas por Michel Foucault na construção da sua obra, elaborada na intersecção de três eixos-domínios, conforme o entendimento de Gilles Deleuze (2005) e Veiga-Neto (2013), que são: o saber, o poder e o si (a ética).

No livro História da sexualidade 2 – o uso dos prazeres, discorrendo sobre as matrizes do seu filosofar, Foucault (1984, p.15) pergunta, respondendo: “Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento?”. E ainda se referindo à filosofia, esse pensador sustentará o seguinte: “A questão da filosofia é a questão deste presente que somos nós mesmos. É por isso que hoje a filosofia é inteiramente política e inteiramente historiadora. Ela é política imanente à história, é a história indispensável à política. (FOUCAULT apud FONTANA; BERTANI, 2010, p. 246).

Assim sendo, neste artigo, inspirando-nos nas visadas foucaultianas acerca do filosofar e da filosofia, é nossa intenção exercitar o pensamento como ato investigativo crítico que toma a atualidade como contexto de estudo. Assim, estamos a perguntar sobre a nossa atualidade ao interrogar sobre a atualidade da filosofia da educação, isto é, a constituição dessa disciplina-domínio de conhecimentos e saberes na contemporaneidade, entendendo a constituição, segundo Veiga-Neto (2009, p. 92), “no sentido de formar, organizar, estabelecer”.

Podemos aqui pensar quanto às ferramentas analíticas desenvolvidas por Foucault, nas categorias, conceitos e noções que esse filósofo elaborou e pensarmos nas ferramentas que precisamos e consideramos oportuno mobilizar para pensarmos a constituição da filosofia da educação brasileira na contemporaneidade. A noção de problematização é uma das noções basilares do pensamento foucaultiano que estamos assumindo neste trabalho de pesquisa.

Referindo-se ao objetivo dos seus trabalhos, disse-nos Foucault (2013, p. 299) não querer fazer a história das soluções, mas sim, “fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”. Buscando caminhar a partir dos pressupostos do pensamento foucaultiano, a constituição da filosofia da educação pode ser entendida e estudada por nós como problematizações, no sentido de que, conforme dito por Foucault (2004, p.242),

A problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro ou falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise políticas etc.).

Foucault pensa o discurso como uma prática, a prática discursiva. Assegura este filósofo (2013, p. 60) que os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos”. Tal afirmação torna-se compressiva quando entendemos que Foucault é um filósofo não-representacionista, não-essencialista e não-fundacionista, como afirma Veiga-Neto (2009, p.85). Sendo assim, “a verdade é deste mundo”, como assinala Foucault (1999).

Neste sentido a filosofia da educação é constituída por discursos de verdade. Esses a engendram e enunciam seus conteúdos, sentidos e roupagens e lhes dão corporeidade – corpus de conhecimentos encetado por relações de saberes e poderes, eis a sua materialidade, e assim essa materialidade ao tempo que participa na sua instituição, sofre processos de mutação ensejados pelo espírito do tempo, no caso da nossa atualidade, o neoliberalismo, considerado como o novo espírito do capitalismo.

Inspirados por Foucault, nos é possível pensar a filosofia da educação como uma maquinaria de governamentalidade, haja vista que essa, em suas diversas e possíveis



configurações, almeja, propõe e busca instituir modos possíveis de ser humano, de ser homem, isto é, de ser sujeito, pois a filosofia pensa o homem em seu sentido ontológico e a educação o pensa na perspectiva da formação humana e da sua educabilidade pretendendo a sua constituição enquanto sujeito social, político e econômico. Assumindo tal premissa, postulamos que a filosofia da educação na atualidade se configura no movimento cruzado entre a modernidade e a pós-modernidade, o liberalismo clássico e o neoliberalismo para constituir e governar o sujeito contemporâneo.

Pensando em termos de governamentalidade, podemos afirmar que a governamentalidade liberal funcionou relativamente bem ao longo dos séculos XVIII e XIX, até que em meados do século XX, sofre um processo de crise interna que levou a uma reprogramação de seus mecanismos de ação, conforme asseverou Souza (2012, p. 96). O neoliberalismo seria essa reprogramação. Neste sentido, a emergência do neoliberalismo tem implicado para o tempo presente uma “crise da governamentalidade” e processos de mutações sociais, políticas e econômicas na medida em que mudanças têm sido operadas nos âmbitos do Estado e da sociedade civil.

Em relação a tal fato, Foucault, nos seus últimos cursos da década de 1970, no Collège de France, assinalou a ideia de que estaríamos atravessando, segundo nos informa Leme (2011, p. 183), “uma crise de governamentalidade e que essa crise se assemelhava, com as devidas reservas, no seu alcance e intensidade, com a crise vivida nas sociedades ocidentais no século XV e XVI a propósito da reorganização das formas de governo”.

No caso do presente estudo, a análise da constituição da filosofia da educação no tempo atual nos remete a procurar entender os apontamentos críticos e propositivos para a formação humana em função dessa crise de governamentalidade liberal e do neoliberalismo e as problematizações que o pensamento sobre a educação efetiva nesse cenário sociopolítico, por meio dos discursos engendrados nos campos da educação e da filosofia, postados nos periódicos acadêmicos brasileiros que se ocupam da educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A materialidade empírica deste estudo são os discursos acadêmicos sobre a filosofia da educação no tempo presente, dispostos em periódicos brasileiros em forma de artigos, destinados aos temas e problemas da educação, publicados entre os anos de 2010 a 2015. Sobre o discurso, Foucault (2008, p. 122) asseverou que “o termo discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico”. Considerando-se os apontamentos acima sobre discurso, no caso deste estudo nos centraremos sobre o discurso educacional para tratar o objeto e os objetivos de estudos propostos.

Sobre o sentido de enunciado e de formação discursiva, o filósofo assinalou:

Descrever enunciados, descrever a função enunciativa de que são portadores, analisar as condições nas quais se exerce essa função, percorrer os diferentes domínios que ela pressupõe e a maneira pela qual se articulam é tentar revelar o que se poderá individualizar como formação discursiva, ou, ainda, a mesma coisa, porém na direção inversa: a formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de performances verbais. (FOUCAULT, 2008, p.135).

Segundo a descrição elaborada por Fischer (2012, p. 77) acerca da análise do discurso na perspectiva do pensamento de Foucault, a condição de enunciado seguiria quatro elementos básicos, que seriam: 1 - “Um referente. A referência a algo que identificamos [No caso em estudo, a filosofia da educação no Brasil na contemporaneidade]. 2 - “Um sujeito. Alguém que pode efetivamente afirmar aquilo (o que identificamos) [neste estudo, será o sujeito acadêmico que pensa a filosofia da educação]. 3 - “Um campo associado. O fato do enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso [Neste estudo, o discurso educacional]. 4 - “Uma materialidade específica. A materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece em textos.”

Considerando tais elaborações acerca do discurso, os objetivos postos a este trabalho e os encaminhamentos teórico-metodológicos que assumimos, buscamos nos debruçar sobre o discurso educacional, configurado em documentos escritos que tomam a filosofia da educação na contemporaneidade brasileira como “formas de um saber possível”, “matriz normativa de comportamento” e “modos de existência virtual”. Isto é, pensamos a constituição da filosofia



da educação como problematização, compreendendo-a na articulação entre saberes que incidem na normatividade e na virtualidade da filosofia da educação, constituindo-se “simultaneamente como objeto de saber, objeto de poder [...]” (BERT, 2013, p. 29).

Assim, organizamos o corpus documental do estudo, ou seja, a sua base empírica, a partir de documentos (artigos acadêmicos) publicados no período de 2010 a 2015. A escolha dessa periodização justifica-se devido ao fato de que as transformações na configuração social, política, econômica e cultural que demarcam a contemporaneidade e colocam seus efeitos sobre a educação, e no caso específico deste estudo, sobre a filosofia da educação, começaram a ser percebidas e discutidas como problema, com maior vigor, no início dos anos de 1990 e assim, no período aqui definido as reflexões e produções sobre essas transformações devem estar mais apuradas, sistematizadas e amadurecidas.

A base empírica deste estudo é composta pelos seguintes 30 periódicos brasileiros, avaliados pelo sistema QUALIS-CAPES como pertencentes à área das ciências humanas na qual se insere a educação e classificados quanto a sua qualidade científica como A1, A2, B1, B2, B3 e B4: Revista Educação e Pesquisa, Revista Educação & Sociedade, Revista Educação em Questão, Revista Margens Interdisciplinar, Revista Brasileira de Educação, Revista Acta Scientiarum Education, Revista Cadernos Cedes, Revista Cadernos de Educação, Revista Educação & Realidade, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista Cadernos de Pesquisa, Revista Educação em Revista, Revista Cadernos de História da Educação, Revista Currículo sem Fronteiras, Revista Perspectiva, Revista Práxis Educativa, Revista Educação (PUCRS), Revista Educação e Filosofia, Revista Educação Temática Digital, Revista Educação e Cultura Contemporânea, Revista Pró-Posições, Revista Educar em Revista, Revista Educação UNISINOS, Revista Brasileira de História da Educação, Revista Paidéia, Revista da FAEEBA, Revista de Educação Pública, Revista Diálogo Educacional, Revista e-Curriculum, Revista Ensaio (Cesgranrio).

Dos artigos publicados nesses periódicos no período delimitado para o estudo, serão selecionados para compor a sua base empírica aqueles que analisam a filosofia da educação. Para proceder a tal seleção, será lido o título, as palavras-chave a partir dos descritores Filosofia, Filosofia da educação, Filosofia e educação, Educação e filosofia, Filosofia na escola e ensino de filosofia e o resumo do artigo, averiguando-se a sua pertinência ao tema, ao problema de estudo e aos objetivos da pesquisa. Após a seleção dos artigos que tratam do



tema em estudo, cada um será lido na íntegra e de modo sistemático, seguindo-se as orientações metodológicas apontadas, referentes à análise do discurso na perspectiva foucaultiana.

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Após a seleção dos artigos que atendem aos objetivos da pesquisa e a primeira leitura com foco nos enunciados que organizam o pensamento acadêmico dizibilizado e visualizado em tais artigos, as nossas análises desse material empírico ainda está no seu início. Todavia, é possível emprendermos algumas discussões e considerações analíticas a partir do que já estudamos e desenvolvemos as nossas primeiras reflexões.

A princípio os esforços empreendidos na realização deste estudo têm nos possibilitado pensar de modo sistemático a Filosofia da Educação, contribuindo para a produção e o aprofundamento de conhecimentos e saberes referentes à filosofia, à educação e à filosofia da educação. Assim, na condição de professor e de estudantes do curso de Pedagogia temos melhor potencializado o nosso trabalho de ensino e de aprendizagens quanto à educação e à filosofia.

Quanto ao material empírico em início de análise, destacamos aqui três pontos a serem melhor discutidos e analisados a posteriori, na continuidade do estudo. São eles:

1. A diversidade de temas e de matrizes filosóficas empregadas para a elaboração de reflexões acerca da educação, da filosofia e da filosofia da educação que abrangem pensadores da Antiguidade grega, do Medievo, da Modernidade e da chamada Pós-modernidade;

2. Embora os artigos tenham sido produzidos na contemporaneidade, muitos têm a sua efetividade centrada num trabalho de exegese filosófica que busca recapitular e reinterpretar o já pensado, o que nos faz entender que diversos artigos podem pautar uma história da filosofia da educação;

3. A emergência do ensino de filosofia na educação básica no Brasil e as transformações advindas do processo de globalização e do neoliberalismo constituem a pauta dos artigos cujos pontos de reflexão remetem à educação contemporânea, tais como a



formação docente do professor de filosofia, os sentidos da educação contemporânea, os objetivos e as diretrizes metodológicas do ensino de filosofia.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BERT, J. F. *Pensar com Michel Foucault*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

DELEUZE, G. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FONTANA, A.; BERTANI, M. Situação do Curso. In: FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975/1976). 2. ed. Tradução de Maria Ermantina de A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. Tradução de Maria T. da C. Albuquerque. 13. ed. 2ª imp. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 240-251.

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

_____. *O Governo de Si e dos Outros*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. ver. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda G. Carneiro. Rio de Janeiro: Forense, 2013.



GALLO, S. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 49-68, jul. - dez. 2000.

LEME, J. L. C. A crise da governamentalidade e o poder ubuesco. In. ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. (Orgs.). *Cartografias de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 181-197.

PATRÍCIO, M. F. A filosofia da educação: um domínio em que importa investir. In: CARVALHO, A. D. (Coord.). *Contemporaneidade Educativa e Interpelação Filosófica*. Porto: Edições Afrontamento, 2010, p. 145-149.

SOUZA, W. L. *Da condução das almas ao governo da população: análise do processo de constituição da noção de governamentalidade na obra de Michel Foucault*. 2012. 190 fls. Tese (Doutorado) - Filosofia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VEIGA-NETO, A. Teoria e Método em Michel Foucault: (IM) possibilidades. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set. – dez. 2009.

_____. Gubernamentalidad y educación. *Revista Colombiana de Educación*, n. 65, segundo semestre de 2013, Bogotá, Colômbia.



DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE HIDROCARBONETOS

João Paulo Ferreira Lima

Edilson Leite da Silva

Egle Katarinne Souza da Silva¹⁸

RESUMO

Os documentos oficiais que regem a educação básica, e de modo especial o ensino de química, nível médio, enfatizam a necessidade de mudanças que venham aprimorar o processo de ensino/aprendizagem e a emancipação do sujeito. No entanto, essas mudanças são efetivadas a partir do momento que o paradigma do ensino tradicional é rompido e/ou aberto para a inserção de novas ferramentas metodológicas. O presente trabalho teve por objetivo o desenvolver e aplicar de dois Jogos Didáticos (JD), um de caráter físico e outro digital. Os JDs foram aplicados com 28 alunos do primeiro período (2018.1) do curso de licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras/PB. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa. A coleta de dados se deu por meio de questionários semiestruturados, e os dados foram transcritos em figuras e tabelas. Os resultados foram expressivos e animadores, pois o público envolvido na pesquisa mostrou-se entusiasmado com a experiência, vivenciada com a utilização dos JDs, todos os 28 pesquisados responderam que vão utilizar os JDs nas aulas de química quando vierem a ser professores.

Palavras-chaves: Jogos didáticos, química orgânica, hidrocarbonetos.

DEVELOPMENT AND APPLICATION OF EDUCATIONAL GAMES FOR HYDROCARBON TEACHING

ABSTRACT

The need for changes that will improve the teaching/learning process and the emancipation of the citizen is emphasized by official documents that regulate basic education and the teaching of Chemistry in High School. However, these changes take place only when the paradigm of traditional education is broken and/or opened for the inclusion of new methodological tools. This article aims to deal with on the development and application of two Educational Games - EGs (physical and digital). Both games were played with 28 students from the first period (2018.1) of the Chemistry Degree Course of the Teacher Training Center of the Federal University of Campina Grande, Cajazeiras-PB Campus. It is a descriptive research with a qualitative and quantitative approach. The data were collected through semi-structured questionnaires and the data were transcribed in figures and tables. The results were expressive and encouraging, since the public involved in the research was

¹⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CFP - CAJAZEIRAS



enthusiastic about the experience with the use of the EGs. All 28 respondents answered that they will use the games in chemistry classes when they become teachers.

Keywords: Educational games, organic chemistry, hydrocarbons.

DESARROLLO Y APLICACIÓN DE JUEGOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE HIDROCARBUROS

RESUMEN

Los documentos oficiales que rigen la educación básica, y de modo especial la enseñanza de química, escuela secundaria, enfatizan la necesidad de cambios que mejoren el proceso de enseñanza / aprendizaje y la emancipación del sujeto. Sin embargo, estos cambios se efectúan a partir del momento en que el paradigma de la enseñanza tradicional se rompe y / o se abre para la inserción de nuevas herramientas metodológicas. El presente trabajo tuvo por objetivo el desarrollo y aplicación de dos Juegos Didácticos (JD), uno de carácter físico y otro digital. Los JD fueron aplicados para 28 alumnos del primer período (2018.1) del curso de licenciatura en Química del Centro de Formación de Profesores de la Universidad Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-PB. Se trata de una investigación descriptiva con un enfoque cualitativo y cuantitativo. La recolección de datos se dio por medio de cuestionarios semi estructurados, y los datos fueron transcritos en figuras y tablas. Los resultados fueron expresivos y alentadores, pues el público involucrado en la investigación se mostró entusiasmado con la experiencia, vivida con la utilización de los JD, todos los 28 encuestados respondieron que van a utilizar los JD en las clases de química cuando vengán a ser profesores.

Palabras claves: Juegos didácticos, química orgánica, hidrocarburos.

INTRODUÇÃO

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio ressaltam que a particularidade de cada área das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias devem ser mantidas, porém os currículos escolares devem destacar a importância dos professores destas áreas trabalharem de forma interdisciplinar, buscando sempre uma visão de mundo e as aplicações tecnológicas para seus discentes (BRASIL, 2006).

Nas últimas décadas o ensino de química, assim como as demais áreas afins, bem como todo sistema de ensino do país vem passando por novas reestruturações (reformulações). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecem que os currículos escolares devam estar em conformidade com as tais, por sua vez, o ensino de química começa a ganhar um

novo direcionamento frente aos desafios contemporâneos e aos anseios de um público mais necessitado de algo que esteja presente no cotidiano e menos abstrato (BRASIL, 2013).

Segundo os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN+ do Ensino Médio) o ensino de química é um instrumento capaz de formar pessoas, além de compreender as transformações químicas no mundo que o cerca e o desenvolvimento tecnológico, permitindo aos discentes compreender seu papel na sociedade (BRASIL, 2002). Para isto, é necessário que o ensino de química rompa com as barreiras dos livros didáticos, muitas vezes o ensino é descontextualizado e as vezes limitam a capacidade dos alunos de pensarem e interpretar o mundo à sua volta.

[...] mais amplamente integrado à vida comunitária, o estudante da escola de nível médio já tem condições de compreender e desenvolver consciência mais plena de suas responsabilidades e direitos, juntamente com o aprendizado disciplinar (BRASIL, 1999, p. 207).

Educadores e pesquisadores da área de química apontam que a contextualização no ensino de química tem como método orientar o aluno de maneira a instigá-lo ao exercício da cidadania e ao mesmo tempo promover sua aprendizagem (SILVA, 2007).

A contextualização esta intrinsecamente ligada a história da ciência e ao cotidiano do aluno. As descobertas científicas e a evolução tecnologia dar-se e desenvolve-se em meio a sociedade, nisso faz-se necessária a contextualização para compreensão da origem e evolução científica. Essa contextualização, partindo da abordagem do conteúdo relacionado com o cotidiano do aluno, permite ao indivíduo conhecer a realidade sociocultural e situações problemas sejam discutidos, interpretados e relacionados com o avanço científico e tecnológico na sala de aula (AMARAL; XAVIER; MACIEL, 2009).

A falta de contextualização, interdisciplinaridade, transversalidade e as aplicações das tecnologias não traduzidas no cotidiano dos discentes é o que vem tornando o ensino de química, ao longo do tempo, linear e fragmentado (SILVA, 2007). O professor de química, não pode mais trabalhar está ciência de forma dogmática, ou seja, muitas das vezes os conteúdos abordados em sala de aula pelos professores de química são repassados como uma verdade incontestável e restrita ao livro, ficando somente na teoria (SILVA; SCHNETZLER, 2008).

Sem a tão e necessária aula experimental, desejada pelos alunos, no qual, um dos seus papéis é reforçar aquilo que foi abordado teoria, dessa forma, tal verdade científica tem sido tão distante do cotidiano dos discentes, que o torna abstrata, desmotivante e inacreditável.

O processo de ensino/aprendizagem deve instigar o alunado a pensar acerca do que estar sendo estudado, para que assim eles possam ter autonomia de pensar, questionar e propor. Esse processo não pode ser mais aquele em que o aluno é receptor e decorador de fórmulas e regras.

As práticas curriculares de ensino em ciências Naturais são ainda marcadas pela tendência de manutenção do “conteudismo” típico de uma relação de ensino tipo “transmissão-recepção”, limitada à produção restrita do “saber de posse do professor, que “repassa” os conteúdos enciclopédicos aos alunos. Esse, tantas vezes considerados tábula rasa ou dentro de concepções que precisam ser substituídos pelas “verdades” químico-científico (BRASIL, 2006, p. 105).

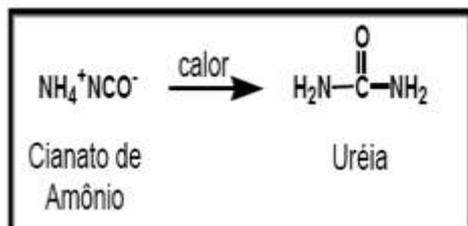
A química orgânica é estudada pelos discentes no terceiro ano do ensino médio, e assim como as demais da área da química, é pautada por regras e fórmulas entre outros, exigindo dos discentes, muita memorização. O problema é que muitas das vezes a falta de articulações por parte dos professores para ministrar esta disciplina faz com que ela seja monótona, desestimulante, desinteressante e abstrata aos olhos dos alunos.

Voltando o olhar para o passado, ao observar a evolução da química orgânica, verifica-se algumas reformulações acerca dessa área da química. Até aproximadamente 1828 os químicos acreditavam que os compostos orgânicos só poderiam ser produzidos por organismos vivos e já mais poderiam ser sintetizados em laboratório (SOLOMONS; FRYHLE 2005).

Porém, a crença de que não se poderia sintetizar compostos orgânicos em laboratórios teve seu declínio quando o químico Friedrich Wohler em 1850 sintetizou a ureia tendo como reagente um sal inorgânico denominado cianato de amônio, essa síntese foi realizada sem a interferência de organismos vivos (SOLOMONS; FRYHLE 2005).

Observa-se na Figura 1, a equação química da síntese da ureia a partir de um composto inorgânico

Figura 1- Síntese da ureia.



Fonte: Google imagens¹⁹.

No ensino da química orgânica no 3º ano do ensino médio, os conteúdos abordados são bem variados, com destaque para as funções orgânicas e de modo especial para os Hidrocarbonetos, uma vez que, a presente pesquisa tem seu foco nesta função orgânica. Os hidrocarbonetos estão presentes no dia-a-dia dos alunos e muitas das vezes eles não se dão conta disso.

Essa função orgânica pode ser encontrada de diversas formas e são os principais constituintes de diversos produtos, como por exemplo: gás, gasolina entre outros. A principal fonte de Hidrocarbonetos são os poços de petróleo, que é uma substância de cor escura e originou-se a milhares de anos fruto da decomposição orgânica (MARIA, 2002).

O estudo da nomenclatura dos hidrocarbonetos é a base fundamental para entender a nomenclaturas das demais funções orgânicas, pois todas as outras funções seguem praticamente a mesma lógica/regra da nomeação dos hidrocarbonetos. Para os discentes, estudarem esse tipo de conteúdo tornou-se algo monótono, na verdade, estudar a nomenclatura dos hidrocarbonetos não é tão fácil como parece, é algo complexo e abstrato, um dos motivos do desinteresse dos alunos pode estar relacionado com metodologias tradicionais ainda adotadas pelos docentes de química na abordagem desse conteúdo (MARIA, 2002).

Aulas descontextualizadas, voltadas simplesmente à memorização sem nenhuma uma interferência didática que possa chamar a atenção dos alunos, é um dos principais motivos que

¹⁹ Disponível em: <

vem desmotivando-os (MARIA, 2002). Portanto, o contexto escolar exige do professor a utilização de novas metodologias que possam contribuir para o processo de ensino/aprendizagem, cabe ao docente analisar e escolher as ferramentas didáticas que despertem o interesse dos alunos para estudarem os conteúdos de química. De acordo com Nérice (1987, p. 284):

Metodologia do ensino, pois, não é nada mais do que o conjunto de procedimentos didáticos, representados pelos seus métodos e técnicas de ensino que visam levar o bom termo a ação didática, que é alcançar os objetivos de ensino e, conseqüentemente, da educação, com mínimo esforço e máximo rendimento.

Jogos Didáticos

A palavra jogo não apresenta um único significado, ou seja, a palavra jogo apresenta-se como sendo polissêmico, de modo que o termo jogo pode ser utilizado em diferentes contextos, um dos significados que pode ser atribuído é o caráter lúdico de um dado objeto (BROUGÉ, 1998).

Entende-se por atividade lúdica, como sendo uma ação que promove divertimento em qualquer contexto linguístico. Se por acaso essa atividade lúdica apresentar regras torna-se um jogo, sendo assim, o jogo, por si só, é de natureza lúdica, pautado em regras de natureza competitivo ou não, de modo a propiciar o ato de brincar, tornando-se em uma brincadeira (SOARES, 2004).

Não é de hoje que os jogos lúdicos são explorados como intuito de promover a aprendizagem, desde Grécia Antiga o lúdico promove aprendizagem. Porém, jogos voltados para o ensino de ciências só vieram a ser conhecido no século XVIII, com um detalhe, neste período o acesso a esses jogos eram restritos a realeza e a aristocracia, mas não demorou e os jogos popularizaram-se. Só após a revolução francesa no século XIX que os jogos começaram de maneira tímida ter visibilidade no contexto escolar. Na área das exatas, nível médio, a matemática e física utilizavam de bolas, cubos e cilindros que pudessem ser relacionados com conceitos dessas disciplinas (CUNHA, 2012).

Como o passar dos anos percebeu-se a importância da ludicidade na escolar, e aos pouco vem ganhado espaço no contexto educacional, percebe-se que os jogos podem contribuir para aprendizagem de conceitos científicos e escolar, e conseqüentemente para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

O jogo didático ou pedagógico tem por finalidade facilitar a aprendizagem, o caráter lúdico é o que torna essa ferramenta diferente das tradicionais (CUNHA, 1988). Nesse contexto, o jogo é o caminho que se utiliza para ensinar um conteúdo específico, ou seja, utiliza-se a ação lúdica para que aconteça aquisição do conhecimento por parte do aluno (KISHIMOTO, 1996).

Alguns autores trazem uma pequena diferenciação entre o jogo educacional (JE) e jogo didático (JD). Segundo Cunha (2012) enquanto que o JE envolve atividade e dinâmica que promovem e exploram ações corporal, cognitiva e a socialização do aluno. Por sua vez, o JD tem como principal característica ensinar os conceitos ou conteúdos de uma dada área do conhecimento, atividade dessa natureza contém regras e deve ser bem elaborada, devendo ser caracterizada pelo equilíbrio lúdico e educacional, de maneira que possa ser utilizado na sala de aula.

Contudo, é preciso que alguns critérios sejam observados quanto à utilização e aplicação de jogos em sala de aula, principalmente quanto à criação de jogos voltados para o ensino, pois esse tipo de jogo além de características lúdicas e didáticas devem ser criados de forma sistemática de acordo com os conteúdos selecionados. Nesta perspectiva, Antunes (1998, p. 37) ressalta que “[...] jamais pense em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento [...]”.

Com a chegada e popularização da Tecnologia da Informação e Comunicação muitos recursos tecnológicos voltados para melhoria do ensino foram e são criados para facilitar e melhorar o trabalho docente, entre esses novos recursos tecnológicos destaca-se os Jogos Didáticos Digitais (JDD) que vem conquistando seu espaço no contexto escolar por conta de suas potencialidades.

Os JDDs no contexto escolar incorporaram-se pelo estudo do caráter lúdico no processo de ensino aprendizagem, pois a ludicidade proporciona o ensino agradável não só para crianças, como também, adolescentes e jovens, por meio do lúdico pode-se ampliar característica humanas, afetiva, cognitiva entre outras (BORGES, 2005). Neste contexto os

JDDs passam a ser utilizados como ferramenta metodológica e ganham espaço, fazendo parte da realidade escolar (ANTUNES, 1998).

É na realidade da sala de aula, que percebe-se a necessidade da inserção de novas metodologias que possam chamar a atenção dos alunos, neste contexto os JDD apresentam diversas características, entre as quais, o caráter lúdico pode recuperar o interesse do alunado.

A gama de aplicativos desenvolvido para melhoria do ensino cada vez mais se populariza, e muitos desses fazem parte da realidade escolar com maior intensidade, sendo usado como recursos metodológicos pelos docentes que são abertos as tecnologias, como exemplo cita-se o PowerPoint, que é utilizado para edição e apresentação de slides, pode ser explorado para desenvolver jogos didáticos, possibilitando ao usuário (docente) desenvolver diversos JDD de acordo com a proposta pedagógica e capacidade do professor em utilizar esse aplicativo para desenvolver seus próprios recursos.

Porém, ainda existem profissionais da educação que não se familiarizaram com as TICs, provavelmente o motivo seja o fato destes não terem nascidos dentro desta atmosfera tecnológica. A esse público dar-se o nome de migrantes digitais, não por serem inaptos das tecnologias, mas por terem nascidos em um momento distinto da popularização da internet (SOARES; PERTANELLA, 2012).

Aqueles oriundos do século XXI que vivem rodeados dos mais diversos equipamentos eletrônicos são denominados de “nativos digitais”, são jovens que vivem a tecnologia incansavelmente: celulares, computadores, videogames estão presente e são utilizados por esse público de tal forma que os mesmos não conseguem mais se desprender deles (SOARES; PERTANELLA, 2012).

Portanto, a escola como ambiente educativo deve acolher, utilizar e democratizar os recursos tecnológicos para seus pares. Por sua vez, as práticas educativas, as ferramentas metodológicas e os recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula precisam ser refletidos, analisados e renovados (SILVA JÚNIOR; BIZERRA, 2015). A inclusão de novas ferramentas educacionais provenientes das TICs não implica em descartar o que já se tem, pelo contrário, cada uma tem suas qualidades e suas contribuições para o processo de ensino/aprendizagem e ambos se completam.



Diante dos desafios acima exposto aos docentes de química, o trabalho intitulado “DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE HIDROCARBONETOS”, tem como objetivo: desenvolver e aplicar dois jogos didáticos, um de caráter físico e outro digital, que possam ser utilizados pelos docentes de química para ensinar a nomenclatura dos hidrocarbonetos.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, a amostra foi constituída de 28 discentes do primeiro período do curso de licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores da UFCG, Campus Cajazeiras/PB do semestre letivo 2018.1.

A amostra de uma pesquisa configura-se como uma pequena porção do universo amostral, é quase que impossível trabalhar com a totalidade amostral, porém, quando bem selecionada, a amostra dispõe de resultados tão precisos que chega a aproximar-se de todo universo caso fosse possível submeter-se a tal procedimento (GIL, 2011).

Realizou-se o estudo no município de Cajazeiras, auto sertão Paraibano, que segundo o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) está distante da capital estadual 488,2 Km, com população estimada em 58.446 habitantes e área territorial de aproximadamente 565,9 km² (IBGE, 2010). Na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Campus Cajazeiras/PB.

A coleta de dados deu-se por meio de dois questionários semiestruturado, compostos por perguntas subjetivas e objetivas relacionadas à proposta do trabalho. O primeiro questionário (composto por 4 questões) aplicado aos discentes antes da aplicação dos jogos, teve por finalidade coletar informações prévias dos entrevistados para verificar se os mesmos já tiveram algum tipo de experiência com jogos didáticos durante o ensino médio.

No segundo momento, aplicaram-se os dois jogos didáticos voltados para o ensino da nomenclatura dos hidrocarbonetos, o primeiro jogo utilizado foi o de caráter físico denominado Batizando os Hidrocarbonetos, neste primeiro momento, foram expostas as regras do jogo e logo em seguida a turma foi dividida em quatro (04) equipes iniciando o jogo.

Posteriormente, aplicou-se o jogo de caráter digital, nesta atividade os alunos foram para o laboratório de informática da instituição, onde foi apresentado o jogo “Descobrimos os Hidrocarbonetos” e suas regras, em seguida, iniciando o jogo. Encerrada as atividades compostas pela aplicação dos dois jogos, aplicou-se o questionário pós (formulado com 4 questões) com o objetivo de analisar a eficácia ou não dos jogos, se os mesmo contribuíram para o processo de ensino/aprendizagem.

No desenvolvimento dos dois jogos didáticos para o ensino da nomenclatura dos hidrocarbonetos foram utilizados dois tipos de material:

- Para o jogo de natureza física “palpável” utilizou-se papel A4 para confeccionar as cartas, posteriormente plastificadas. As cartas do jogo contam com nomes de diversos Hidrocarbonetos e com diversas formas estruturais de hidrocarbonetos que são usados para montar um hidrocarboneto específico, as peças são específicas para hidrocarbonetos de cadeia aberta e ramificada;
- O jogo de caráter digital foi criado utilizando o *software (Power Point)*, que além da sua utilidade principal (edição e apresentação de *slides*), é possível criar jogos com perguntas e repostas, utilizando *hiperlinks*, texto, imagens, animações e vídeos em um mesmo jogo. Estando o *Power Point* instalado no Computador o jogo pode ser criado em qualquer lugar, basta ter acesso a um computador.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa e qualitativa. A pesquisa descritiva tem por finalidade a apresentação de informações coletadas de uma amostragem proveniente de uma população, pesquisas dessa natureza podem apresentar finalidades de identificar possíveis relações entre variáveis (GIL, 2011).

Quanto à abordagem quantitativa, os dados obtidos são transcritos e analisados em gráficos, sendo o pesquisador fiel e imparcial no tratamento dos dados obtidos (DOXSEY; DE RIZ, 2007). Por sua vez a pesquisa qualitativa consegue identificar pontos mais específicos da sua amostra (GIL, 2011). A análise qualitativa se deu por meio de quadros onde os relatos dos pesquisados foram transcritos fielmente. Quando a pesquisa é realizada com essas duas características os resultados são bem expressivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizou-se a coleta de dados por meio de dois questionários semiestruturado, sendo os dados obtidos transcritos em forma de gráficos e quadros, analisando-se com abordagem quali-quantitativa. Inicialmente discutiu-se o questionário que aborda questões relacionadas com a proposta do trabalho e tem por finalidade analisar o conhecimento prévio dos pesquisados, posteriormente discutiu-se os dados aferidos.

Análise Do Conhecimento Prévio Dos Alunos A Respeito Da Nomenclatura Dos Hidrocarbonetos.

De acordo com os dados expressos na Figura 2, quando questionados se já participaram de alguma atividade lúdica nas aulas de química durante o ensino médio, a grande maioria afirma não ter participado de nenhuma atividade lúdica durante o ensino médio, fato esse constatado quando 85,7% (24 alunos) dos pesquisados responderam NÃO, e apenas 14,3% (04 alunos) responderam SIM.

Figura 2 – Ensino médio, ensino de química e jogos lúdicos, questão 1.



Fonte: Próprio autor (2018).

Apesar dos jogos didáticos apresentarem-se como uma ferramenta metodológica eficiente para ensinar um conteúdo específico, ou seja, utiliza-se a ação lúdica como favorecedor da aquisição do conhecimento por parte do aluno (KISHIMOTO, 1996). O percentual acima mostra que, atividades dessa natureza ainda não são exploradas como deveria pelos docentes de química, pois apenas quatro alunos dos vinte e oito afirmaram ter participado de alguma atividade lúdica quando aluno do ensino médio.

Na Figura 3, observa-se o grau de dificuldade que os alunos atribuem ao estudarem os hidrocarbonetos, variando entre Regular, Fácil e Difícil. Sendo que, a porcentagem atribuída à Regular é o mais alto, correspondendo a 64,3% (18 alunos) isso mostra que a maioria dos pesquisados conseguem compreender o conteúdo, porém com alguma dificuldade. Já 21,4% (06 alunos) dos pesquisados afirmaram que este conteúdo é fácil de estudar/compreender.

Figura 3 – Grau de dificuldade em aprender a nomenclatura dos hidrocarbonetos, questão 2.

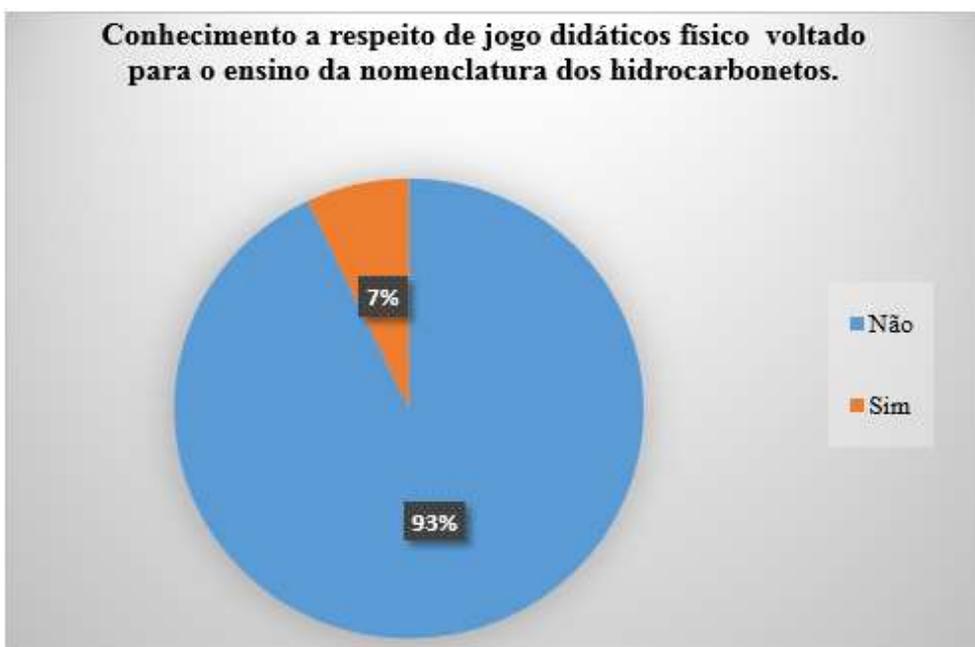


Fonte: Próprio autor (2018).

Por outro lado 14,3% (04 alunos) ver o estudo dos hidrocarbonetos como sendo difícil, essa dificuldade apresentada pelos mesmos pode ser decorrente de vários fatores, entre os quais podem se destacar: falta de atenção por parte dos alunos, o conteúdo exige memorização e em muitos momentos é abstrato, conteúdo não contextualizado, ausência de recursos didáticos que atraia a atenção dos alunos entre outros.

Os alunos foram questionados se conheciam algum jogo didático em formato físico, para o ensino da nomenclatura de hidrocarbonetos. Os dados apresentados na figura 4 demonstram que 93% dos pesquisados (26 alunos) não conheciam nenhum jogo didático de caráter físico para nomenclatura dos hidrocarbonetos, esse dado aponta que esse tipo de material didático é pouco utilizado pelos docentes responsável pela disciplina de química destes alunos, durante o ensino médio na abordagem deste conteúdo. Por sua vez apenas 7% (02 aluno) dos pesquisados afirmaram conhecer esse tipo de material didático.

Figura 4 – Jogo didático físico para nomenclatura dos hidrocarbonetos, questão 3.



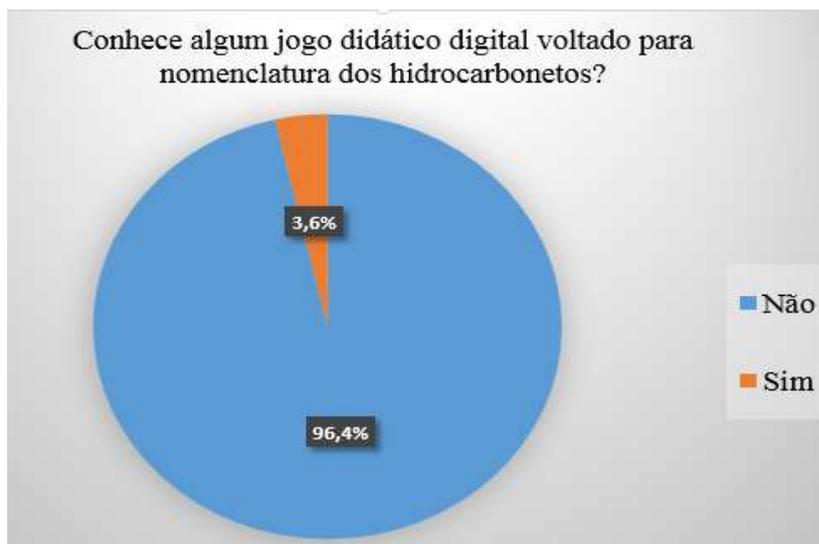
Fonte: Próprio autor (2018).

De acordo com os dados na figura 5, questionados se conheciam jogos didáticos digitais, 96,4% (27 alunos) dos pesquisados afirmaram não ter conhecimento de nenhum jogo didático digital para nomenclatura dos hidrocarbonetos. Por sua vez, apenas 3,6% (01 aluno) afirmou ter conhecimento de jogos didático digitais para este conteúdo.

Esses dados confirmam a necessidade dos docentes de química atualizar e adequarem suas práticas no sentido de inserir em sala de aula os inúmeros recursos digitais desenvolvidos

como apoiadores para o processo de ensino/aprendizagem e construção do conhecimento de maneira interativa.

Figura 5 – Jogo didático digital para nomenclatura dos hidrocarbonetos, questão 4.



Fonte: Próprio autor (2018).

Analisado os resultados prévios, estes nos permitem expor que a maioria dos alunos pesquisados ainda não teve o prazer de participar de atividades lúdicas com JDs para nomenclatura dos hidrocarbonetos, pois, é possível que o ensino de química continue pautado no tradicional, de maneira a não contemplar novas metodologias.

Análise Da Aplicação Dos Dois Jogos Didáticos Desenvolvidos Para O Conteúdo Nomenclatura Dos Hidrocarbonetos.

Quando questionados sobre o conteúdo nomenclatura dos hidrocarbonetos, se a abordagem nos dois jogos didáticos conseguiu proporcionar embasamento teórico aos alunos, possibilitando-a os mesmos resolverem questões relacionadas ao estudo dos hidrocarbonetos. Todos os alunos afirmaram que a maneira como os dois jogos didáticos abordaram o conteúdo

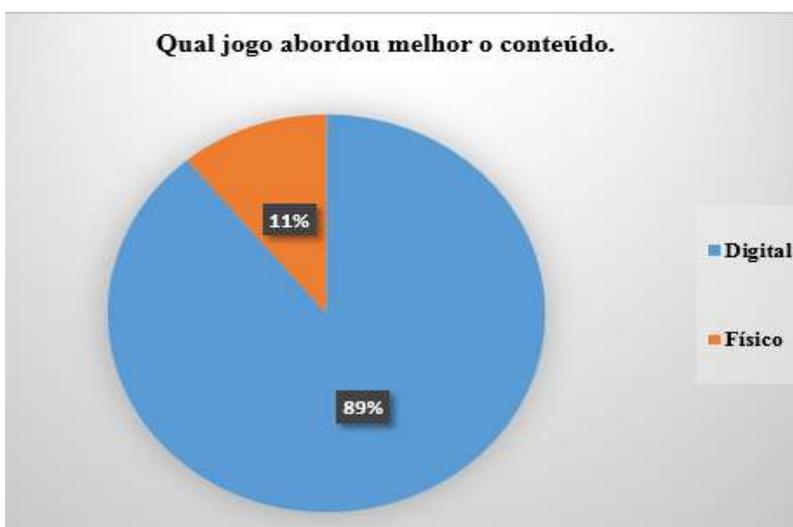
possibilitou aquisição de conhecimento, dando suporte para resolução das questões trabalhadas.

De acordo com os dados aferidos, pode-se enfatizar a qualidade didática e eficiência dos jogos acerca do conteúdo abordado. Para Kishimoto (1996) o jogo enquanto recurso metodológico é o caminho que se usa para ensinar um conteúdo, a ação lúdica própria do jogo favorece a aquisição do conhecimento por parte do aluno.

Para Maria (2007), a ludicidade do jogo no contexto escolar, contribui pra aprendizagem de conceitos científicos, conseqüentemente, o jogo consegue proporcionar aos estudantes o desenvolvimento cognitivo. Portanto, o jogo didático possibilita situações instigadoras de modo a promover a interação entre os participantes possibilitando a ampliação do conhecimento.

De acordo com percentual apresentado na Figura 6, para 89% (25 alunos) dos pesquisados, o jogo didático digital denominado “descobrimos os hidrocarbonetos” foi o que melhor abordou o conteúdo, apenas 11% (03 alunos) responderam o jogo físico. Diante das respostas, pode-se afirmar que o jogo digital foi o que melhor abordou o conteúdo.

Figura 6 – Qual dos jogos deu mais ênfase a abordagem do conteúdo, questão 2.



Fonte: Próprio autor (2018).

Para nomear os hidrocarbonetos: alcanos, alcenos, alcinos e os cíclicos, ramificados ou não, devem ser nomeados conforme a literatura e não de maneira “trivial”. Formalmente, para nomear os hidrocarbonetos, como outros compostos orgânicos, utilizam-se o proposto pela União Internacional de Química Pura e Aplicada (IUPAC) esse sistema tem por finalidade justamente nomear os compostos orgânico de forma que não haja ambiguidade (SOLOMONS; FRYHLE, 2005).

O jogo didático digital foi desenvolvido na perspectiva de poder instruir os alunos a nomear corretamente os hidrocarbonetos, logo o jogo enfatiza os prefixos, infixos e sufixos necessários para nomear tais moléculas conforme orientação da IUPAC.

Os dados apresentados na Figura 7 referem-se ao jogo que melhor promoveu a interação entre os alunos, o jogo físico denominado “batizando os hidrocarbonetos” teve 96,5% (27 alunos) de indicação, como aquele que promoveu maior interação entre os mesmo. Já o percentual do jogo digital é de apenas 3,5% (01 aluno).

Figura 7 – Jogo que promoveu maior interação entre o alunado, questão 3.



Fonte: Próprio autor (2018).

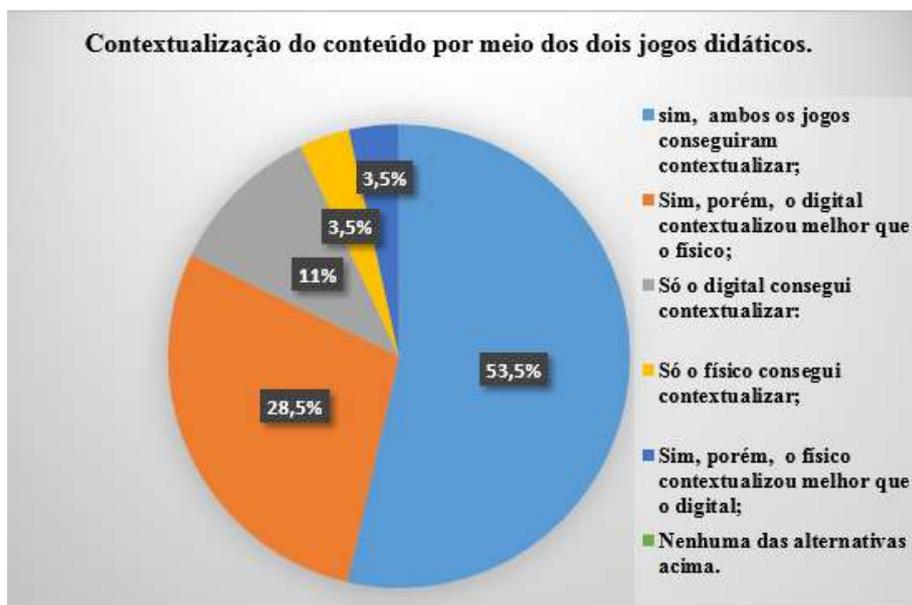
O jogo didático físico “batizando os hidrocarbonetos” tem por característica proporcionar aos jogadores a competitividade de modo que instiga os alunos a buscar o melhor resultado, o jogo só pode ser vencido coletivamente, uma vez que, a proposta do mesmo, é ser

jogado por equipes, a relação jogador equipe, equipe versus equipe tem como função a interação entre os sujeitos promovendo a socialização. Já o jogo digital promove a interação do jogador com o software.

Segundo Pinto (2003) o ato de jogar proporciona relações interpessoais aluno-aluno e professor-aluno, tais relações favorecem ao processo de ensinar e apreender, sendo o professor antes de tudo, facilitador e mediador durante as aulas, de modo a gerar condições que os alunos possam desenvolver seus conhecimentos para resolverem situações problemas, e haja interação entre colegas.

Na Figura 8, sobre a contextualização do conteúdo proporcionada pelos dois jogos didáticos, 54% (15 alunos) afirmaram que ambos os jogos conseguiram contextualizar o conteúdo; 29% (08 alunos) responderam sim, enfatizando que o digital contextualizou melhor que o físico; 11% (03 alunos) afirmaram que apenas o digital conseguiu contextualizar o conteúdo; apenas 3,5% (01 aluno) afirmou que apenas o físico contextualizou o conteúdo; 3,5% (01 aluno) respondeu Sim, afirmando que o físico contextualizou melhor o conteúdo que o digital.

Figura 8– Os jogos e a contextualização do conteúdo, questão 4.



Fonte: Próprio autor (2018).



De modo geral, o jogo digital foi desenvolvido com este diferencial de contextualização. Vários autores discutem a importância da contextualização para o ensino de Química, frisando em comum, que o ensino e a vida do aluno não podem ser vistas como partes fragmentadas, pelo contrário, é extremamente importante o docente perceber e trabalhar de maneira que valorize o conhecimento prévio do alunado, estabelecendo vínculo entre seu cotidiano e os conteúdos programáticos, promovendo condições e apresentando soluções diante dos problemas pontuais, para identificação da realidade cultural e a integração escolar de todos os sujeitos envolvidos nesse processo (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

Completando o pensamento dos autores citados anteriormente, Silva (2013, p. 13) afirma em síntese que: “a contextualização é fundamentalmente importante por atribuir significado ao ensino, envolver o educando no processo de aprendizagem, desenvolver sua capacidade participativa, a fim de proporcionar uma formação voltada para a cidadania”.

CONCLUSÃO

Diante dos dados apresentados pode-se afirmar que os dois jogos desenvolvidos e aplicados mostraram-se eficientes para o ensino aprendizagem da nomenclatura dos hidrocarbonetos, isto fica evidenciado quando todos os alunos afirmaram que os jogos possibilitaram aquisição de conhecimento, dando suporte para resolução dos questionamentos trabalhados.

Estes resultados concordam com os dados de outras pesquisas que relatam a importância do uso de jogos educativos para construção do conhecimento, podendo estes ser utilizados para introdução, desenvolvimento e revisão de vários conteúdos, nos diferentes componentes curriculares e níveis de ensino.

Como trabalho futuro, pretende-se disponibilizar o jogo digital em bases de dados para ampliação do uso por outros discentes, quanto ao jogo físico almeja-se escrever e publicar um relatório descritivo com todos os detalhes e regras, permitindo assim a reprodução e aplicação por outros docentes.



REFERÊNCIAS

AMARAL, C. L. C.; XAVIER, E. S.; MACIEL, M. L. Abordagem das relações Ciência/Tecnologia/Sociedade nos conteúdos de funções orgânicas em livros didáticos de Química do ensino média. *Revista Investigações em ensino de Ciências*, v.14, n.1, p. 101-114, 2009.

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 13 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 295, 1998.

BORGES, R. M. R. & SCHWARZ, V. *O papel dos jogos educativos no processo de qualificação de professores de ciências*. IV ENCONTRO IBEROAMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA. 2005. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho074.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCNs*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acessado em: 22 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acessado em: 22 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetro Curricular Nacional para O Ensino Médio – PCNM+*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acessado em: 22 mar. 2018.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CUNHA, M. B. *Jogos no Ensino de Química: Considerações teóricas para sua utilização em sala de aula*. *Revista Química Nova na Escola*, n. 2, v. 34, p. 92-98, 2012.



CUNHA, N. *Brinquedo, desafio e descoberta*. Rio de Janeiro: FAE. 1988.

DOXSEY J. R.; DE RIZ, J. *Metodologia da pesquisa científica*. ESAB – Escolar Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Apostila.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

IBGE - INSTITUTO DE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Contagem populacional*. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cajazeiras/panorama>>. Acessado em: 1 de Jun. 2018.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. Cortez, São Paulo, 1996.

MARIA, I. C. S.; et al. Um tema para o ensino de química. *Química Nova*, n. 15, p.19-23, 2002. Disponível em:< <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc15/v15a04.pdf> >. Acessado em: 21 jul. 2002.

NÉRICE, I. G. *Didática Geral Dinâmica*. 9. Ed. São Paulo: Atlas, p. 403, 1983.

PINTO, M. R. *Formação e Aprendizagem no Espaço Lúdico*. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. *Educação em Química*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

SILVA JÚNIOR, C. A. B.; BIZERRA, A. M. C. Estruturas e Nomenclaturas dos Hidrocarbonetos: É Possível Aprender Jogando? *Holos*, ano 31, Vol.6. 2015. DOI: 10.15628/holos. p. 3616, 2015.

SILVA, E. L. *Contextualização no ensino de Química: idéias e proposições de um grupo de professores*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo, 2007.

SILVA, R. M. G. da; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. *Química Nova*, v.31, n.8, p. 2174-2183, 2008.

SILVA; E. L.; MARCONDES, M. E. R. Contextualização no Ensino de Ciências: Significações e epistemologia. In: SANTANA, E. M.; SILVA, E. L.; MARCONDES, M. E. R. et al. *Tópicos em Ensino de Química*. São Carlos: Pedro & João Editores. v.1, p. 252, 2013.



SOARES, E. M. S.; PETARNELLA, L. *Cotidiano Escolar e Tecnologias*. Campinas-SP: editora Alínea, p. 163, 2012.

SOARES, M. H. F. B. *O lúdico em Química: jogos e atividades aplicados ao ensino de Química*. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

SOLOMONS, T. W. G.; FRYHLE, C. B. *Química Orgânica*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, p. 500, 2005.



GÊNERO, UMA TEMÁTICA SENSÍVEL NO ESPAÇO ESCOLAR: PLANO DE AULA, PERSPECTIVAS E APLICABILIDADES

Roberto Ramon Queiroz de Assis²⁰

RESUMO

O presente artigo busca fazer alguns apontamentos sobre gênero enquanto uma categoria discursiva pertinente para ser abordada em sala de aula. Traz em seu corpo textual a discussão da temática levando em consideração gênero enquanto uma prática e construção social. Percebe o plano de aula enquanto um instrumento essencial para o exercício da docência; na medida em que são colocados os conceitos, sugerem-se estratégias para trabalhar tais questões em sala de aula, desse modo buscou-se detalhar cada procedimento um plano de aula, a fim de contribuir para com os profissionais da educação. Por fim esse artigo traz contribuições para um ensino que seja engajado na realidade social contemporânea trazendo temáticas sensíveis para dentro do espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Plano De Aula; Gênero; Ensino.

GENDER, A SENSITIVE THEMATIC IN SCHOOL SPACE: THE CLASS PLAN, PERSPECTIVES AND APPLICABILITIES

ABSTRACT

The present article seeks to make some notes about gender as a relevant discursive category to be approached in the classroom. It brings in its textual body the discussion of the theme taking into account gender as a practice and social construction. By perceiving the lesson plan as an essential instrument for teaching, insofar as the concepts are put forward, strategies are suggested to work on such questions in the classroom in this way. It was sought to detail each procedure as a lesson plan, the contribute to education professionals. Finally, this article brings contributions to a teaching that is engaged in the contemporary social reality bringing sensitive themes into the school.

KEYWORDS: Class Plan; Genre; Teaching.

GÉNERO, UN TEMA SENSIBLE EN EL ESPACIO ESCUELA: EL PLAN DE CLASE, PERSPECTIVA Y APLICABILIDAD

RESUMEN

²⁰ Atualmente é graduando em licenciatura plena em História no Centro Formador de Professores (CFP) da Universidade federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras-Pb.



El presente artículo busca hacer algunos apuntes sobre género como una categoría discursiva pertinente para ser abordada en el aula. Trae en su cuerpo textual la discusión de la temática tomando en consideración género como una práctica y construcción social. Al percibir el plan de clase como un instrumento esencial para el ejercicio de la docencia, en la medida en que se plantean los conceptos, se sugieren estrategias para trabajar tales cuestiones en el aula de ese modo. Se buscó detallar cada procedimiento un plan de clase, con el fin de contribuir a los profesionales de la educación. Por último, este artículo trae contribuciones a una enseñanza que sea comprometida en la realidad sociales contemporánea trayendo temáticas sensibles dentro de la escuela.

PALABRAS CLAVES: Plan De Clase; Género; Educación.

INTRODUÇÃO

O Plano de aula é um instrumento que possibilita sistematizar e organizar o conhecimento a ser aplicado e tratado em sala de aula, contudo, apesar do seu caráter de rigor, este instrumento é maleável e molda-se conforme o contexto em que está sendo usado. É um espaço onde o professor lida diretamente com suas escolhas e recorte temáticos é um instrumento oportuno para o docente expor suas ideias, pensamentos e visão de mundo e por meio deste coloca-las em prática. Neste aspecto, o plano de aula é um instrumento onde se efetiva a relação saber-poder que envolve o ato de planejar e ensinar (CORAZZA, 1997).

Um plano de aula sensível é aquele onde o professor liga a realidade social ao conhecimento, trazendo problemáticas sociais que faça parte da realidade cotidiana do alunado. Desse modo fazendo os alunos perceberem as dicotomias existentes entre uns aos outros entre as diversas culturas, possibilitando preparar os alunos para compreender que os espaços sociais e culturas assumem diversas formas e os indivíduos, enquanto parte do meio social em que interagem, assumem várias formas de ser e estar no mundo. Estas escolhas feitas devem ser respeitadas, pois é a forma que o indivíduo quer ser reconhecido dentro do espaço em que mantém suas relações pessoais, e desse modo cada um constrói de forma individual sua identidade.

As discussões de gênero, enquanto uma temática sensível, que estão inseridas e presente cada vez mais na realidade social estão tomando um grande espaço na mídia e movimentos sociais. Os espaços produzidos pela mídia delimitam lugares sociais para o



masculino e o feminino, onde na maioria das vezes são retratados socialmente como mundos oposto em que cada um assume sua tarefa e funções específicas e, notadamente, observamos que o feminino ficou resguardado um lugar da exclusão. Romper com os marcadores, que delimitam e estereotipem o lugar que cada um de nos ocupamos, é tarefa difícil, pois se tornou elementos de nossa cultura que se tem por base o corpo sexuado, quando estamos nos referindo ao lugar social do homem e da mulher, que se expressam como limites para ocupar espaços e desenvolver funções que socialmente são imposto para cada um dos sexos.

O espaço escolar enquanto um lugar que porta sociabilidades amplas e como uma instituição social que está passando por constantes mudanças, e suas funções bem como as políticas educacionais, também sofrem alterações para atender as necessidades da sociedade torna-se um lugar pertinente para discutir gênero. Esse fluxo de mudanças é contínuo e nos ajudam a (re) significar o espaço escolar passando a compreendê-lo como local de sociabilidades mais amplas que vai além da relação ensino-aprendizagem, mais perpassa também como um espaço de amparo e proteção as jovens e adultos que ela frequenta²¹.

Levando em consideração essa premissas, torna-se importante pensar em aulas que busquem tratar de temas sensíveis, uma aula que busque compreender como as identidades de gênero são construídas nos diversos espaços que ocupamos e como estas se tornam socialmente válidas, bem como pensar em uma discussão que busque romper com o pré-determinismo identitário que o sexo biológico carrega.

Pensando O Plano De Aula: “Corpo, Gênero E Sociedade: Os Espaços Produzidos Entre O Masculino E O Feminino”

Para pensar o plano de aula sugere-se a delimitação de três objetivos que irão nortear a construção do plano: Conceitual: A partir das discussões de gênero, como este artigo propõe, mostrou-se importante pensar esta temática a partir das relações de poder e dominação, em torno dos sexos masculino e feminino, observar como socialmente criamos espaços próprios a cada sexo e como está presentes em nossa sociedade gerando exclusão, preconceito e

²¹ Para uma maior reflexão acerca do espaço escolar e as constantes mudanças que estão ocorrendo na escola pública brasileira nos últimos séculos, ver o livro: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Autores Associados, 2005.



desigualdade, desse modo podendo observar que as identidades de gênero são uma construção social.

Do objetivo Atitudinal: propõe-se trabalhar as relações de gênero observando como os papéis da mulher e do homem são definidos socialmente notando as “diferenças” reconhecendo e as respeitando. Promovendo uma discussão a partir de exemplos do cotidiano e da percepção dos alunos.

Por fim, o objetivo Procedimental deve ser um momento que busque efetivar os conhecimentos obtidos em aula pode ser pensadas oficinas de corte e colagem como a de lambe, onde os alunos irão produzir cartazes que busque romper com padrões sociais e papéis que são impostos aos sexos dando ênfase a frases e imagens de resistência feminina.

1º Procedimento- Ativar Conhecimento Prévio Dos Alunos: Problematizando A Aprendizagem

Concebendo plano de aula enquanto uma “estratégia política cultural”, estes tópicos do plano de aula que busca discutir as relações entre: Corpo, Gênero e Sociedade notando os espaços que são produzidos entre o feminino e o masculino surgem da premência de trabalhar gênero em sala de aula, este recorte torna-se pertinente pelo fato de vivermos em uma sociedade que é permeada por desigualdades, entre uns aos outros, e por preconceito em forma de intolerância as diversidades. As desigualdades de gênero são uma das que estão presentes em nosso dia a dia, tão comum que chegam a serem naturalizados na sociedade, dentro dos nossos lares, escolas, na sociedade e universidade. Tão presentes que muitas vezes produz espaço de silêncio no nosso cotidiano.

Portanto, tudo aquilo for comum aos nossos olhos devemos percebê-los com estranheza, por traz de toda naturalização existe um sistema de opressão e mando que criam espaços na nossa sociedade e no nosso cotidiano torna-se naturais. Se descortinarmos os espaços que ocupamos diariamente como o trabalho, a escola, espaços públicos e nosso próprio lar podem observar algumas dessas praticas que se naturalizam por possuímos uma cultura em que costumamos atribuir papéis ao homem e a mulher e que devem fazer suas performances sociais, respectivamente, do masculino e o feminino.

Neste sentido, segundo Louro (1997, p. 24) os papéis seriam

[...] padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (LOURO, 1997, p. 24).

Não sendo diferente com os sexos, desse modo, atribuímos características próprias a cada um, onde cada qual possui seus costumes, hábitos, atitudes, falas e gestos próprios. Nos leva ainda a perceber que estas diferenças que são atribuídas e aceitas socialmente, constroem dois mundos distantes que são marcados pela desigualdade, produzindo misoginia, preconceitos, agressão, dominação e exclusão.

Portanto as relações de gênero e a produção desses espaços dentro da sociedade se da por meio de mecanismo de poder, dominação e subordinação, onde:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estarem no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 1997, p. 41).

Essas relações de poder estão inscritas nas nossas falas e atos, nos espaços de trabalho e estudo. Muito comum ouvir palavras como, “lugar de mulher é na cozinha”, “esse local não cabe mulher”, “o homem tem que mandar no lar” “homem não cuida do filho isso tarefa da mulher”, “mulher foi feita para casar” cotidianamente e na mídia observamos essa críticas veladas às atuações de cada sexo. Como se cada um tivesse o seu local “seu mundo” onde a anatomia dos corpos define a deia de que se justifica o acesso e permeância de meninos e meninas em diversos espaços sociais.

Feita essas considerações, Partindo desse pressuposto de que as identidades de gênero são uma construção e prática social. Após fazer uma devida explicação sobre o que é gênero e o que sexo biológico, propor-se utilizar de vídeos explicativos que busque elucidar a



construção social da identidade de gênero. Como exemplo, posso citar o vídeo Intitulado de “Identidade de Gênero e Diferenças Entre Homens e Mulheres”, por Regina Navarro Lins | Philos TV22. Através desse vídeo e das explicações espera-se provocar os conhecimentos prévios dos alunos ajudando a refletirem e pensar sobre gênero, quebrando com sua concepção usual, onde o macho esta para o masculino e a fêmea para o feminino.

Uma concepção onde “nossos corpos constituem-se como referência que ancora, por força, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância” (LOURO, 2000, p. 8).

Porem acrescenta Louro (2000, p.8) que

O processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, está sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência (LOURO, 2000, p. 8).

Podendo desse modo, levar os alunos a refletir essas construções a partir dos exemplos do cotidiano, desde a infância ao mundo adulto como atribuímos características diferenciadas para cada sexo como uma ordem devemos segui-la. As rodas de conversas será proposta para discutir os conceitos tragos no vídeo, para esse momento de socialização do conteúdo seria de bom proveito propor rodas de conversas onde poderão ser trabalhados isoladamente os seguintes pontos:

Construção social da identidade de gênero:

Poderá utilizar slides explicativos ilustrando marcadores sociais que atribuímos ao homem e a mulher, a todo momentos os alunos serão questionados e estimulados a refletir sobre essas construções e seus problemas na sociedade. Pensando nos signos que atribuímos

²² “Identidade de Gênero e Diferenças Entre Homens e Mulheres”, por Regina Navarro Lins | Philos TV disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d4zx-efJjEQ>



ao homem nordestino por exemplo. Serão estimulados a pensar trabalhos “próprios” a cada sexo, no momento que os alunos citam esses trabalhos será jogado no slide figuras de trabalhadores desempenhando funções que socialmente seria atribuída ao sexo oposto. Desse modo dialogando e ajudando a romper com esses padrões ou ao menos contribuir que os alunos aceitem e reconheçam que nem sempre esses marcadores sociais são seguidos.

Diferença entre homem e mulher é apenas anatômica:

Partir do princípio de igualdade dialogando com os alunos sobre as capacidades, e que corpo biológico e identidade de gênero não são limites para desempenhar funções.

- “Ideal” masculino e feminino:

Por fim esse momento será de reflexão aos alunos pedir para que expressem o que eles aprenderam sobre gênero e os convidando a pensar sobre os ideais que construímos aos sexos

2º Procedimento- Mediar E Aprofundar O Conhecimento: Ensinando Conteúdos E Linguagens.

Após os diálogos prévios, que tem por objetivo estimular os alunos a conversar bem como notas os seus conhecimentos prévios dos alunos e interagindo como as situações cotidianas que possibilitem despertar o interesse sobre o conteúdo os fazendo questionar a importância de debater esse paradigma imposto sob os sexos masculinos e femininos, propõe-se apresentar um material didático que busque deter a atenção dos alunos de forma mais lúdica, como proposta sugere-se a utilização de imagens, com o principal propósito de despertar a curiosidade para os alunos discutirem os elementos visuais e textuais que imagem traz consigo.

Os conjuntos de imagens apresentadas poderão ser por exemplos: imagens que carrega elementos visuais que possa fazer os alunos perceberem os locais onde são enraizadas as teorias que limitam o espaço composto pela mulher e pelo homem, podendo utilizar de fotografias que façam os alunos refletirem práticas de dentro dos seus próprios lares; das imagens ainda poderão ser debatidas o conjunto de representações que são criadas do homem e da mulher que por muita das vezes forma uma imagens negativas e pejorativas da mulher em suas propagandas como em comérias de cervejas e produtos domésticos. Essas reflexões



poderão ser propostas, pois pode propiciar os alunos a problematizar situações que por muitas das vezes é passada por despercebidas no seu cotidiano.

Analisando as imagens e entendendo como a mulher é vista pela sociedade, como tem seu local resguardado em um determinado espaço e uma determinada função, poderá abrir espaço para que os alunos exponham suas opiniões. Em seguida, poderão ser mostradas imagens que trazem uma visão diferenciada da qual naturalmente é atribuída à mulher e ao homem poderão ser pensadas ambientes, profissões, que até então é composto em sua maioria por um determinado sexo. Ao trabalhar com essas imagens, possibilitamos os alunos a pensar que mesmo fazendo e tendo feito diferença na história da humanidade, seja na ciência ou até mesmo no esporte, a visibilidade adquirida pelas mulheres é pouca quando se comparada ao sexo masculino, uma desigualdade que necessita ser questionada.

3º Procedimento - Sistematizar E Refletir O Saber: Resignificando Conteúdos

Para este momento, de refletir sobre o saber e resignificar os conteúdos, serão utilizados revistas, propagandas e vídeos. Para haver a socialização e a troca de ideias, será pedido que os alunos discutissem os materiais expostos em sala, estimulando um debate entre os alunos, de modo que problematizem o material dado para trabalho. Foram pensados dois momentos para trabalhar este procedimento:

✓ “*Que é que Torna a Mulher Cativante?*”²³”

Estes trechos da revista *Seleções* poderão ser propostos para que os alunos percebam que as atitudes que “torna a mulher cativante” estão inscritas no nosso cotidiano e naturalizadas e que o ser uma boa mulher não se limita ao agradar o parceiro. Será pedido que os alunos problematizem esse poema. E perceber que apesar da revista ser do ano de 1969 até hoje em dia encontra-se atitudes e falas machistas como essas.

De início será mostrado o sumário da revista que será pedido que seja lido e expressem suas opiniões ao se depararem com o tópico que traz o título: “Que é que torna a

²³ Revista *Seleções*, outubro de 1969.



Mulher Cativante?”. Será pedido que os alunos expressassem suas opiniões e digam o que possivelmente pode conter no texto. Logo após, o texto poderá ser cortados em trechos e distribuídos aos alunos que podem ler em voz alta e pedir a opinião da turma.

Parte do texto:

A mulher cativante não recebe o homem com uma longa lista de problemas que ela teve naquele dia. A mulher cativante nunca deve rejeitar seu marido em favor dos filhos. A mulher cativante sempre avisa onde está e gosta de esperar o marido em casa com comida pronta. A mulher cativante sabe que o sexo representa um papel muito importante na vida do marido. Por isso ela sabe também que:- não pode recusá-lo; - tudo o que fizer na cama dirá que aprendeu com ele. A mulher cativante aceita que o homem se interesse por futebol e pela companhia dos amigos. A mulher cativante não desconfia quando o marido trabalha longas horas e chega tarde. A mulher cativante não pode exigir que o homem diga que a ama milhões de vezes. A mulher cativante tem a obrigação de passar batom e se maquiar e aparecer bonita e perfumada. A mulher cativante deve considerar o homem a pessoa mais importante de sua vida. Deve dar-lhe mais valor do que a todas as outras pessoas - inclusive a si mesma (SELEÇÕES, 1969).

✓ *Igualdade de gênero*

✓

Esse momento poderá ser pensado para os alunos refletirem sobre as desigualdades de gênero enquanto um elemento que persistem na nossa sociedade. Os alunos serão estimulados a discutir de que modo contribuímos para que as desigualdades existam e persistam. Desse modo, levando os alunos a compreenderem que os padrões normativos que atribuímos aos sexos é um fator de contribuição para as desigualdades, e enquanto estiver pessoas que limitem os diversos espaços de atuação social seja ele o profissional, o do ensino ou do político por questões relacionadas a sexo e a identidade a desigualdade entre os gêneros existirá.

CONCLUSÕES

Fazer a sociedade perceber a ordem social em que inconscientemente estamos seguindo sem questionar é antes de tudo nos libertar de amarras invisíveis da nossa herança



familiar de uma sociedade patriarcal. Quebra com esta dominação masculina tão onipresente no nossa sociedade é uma tarefa de todos que sejam comprometidos com uma sociedade igualitária e justa. Como nos mostra (BOURDIEU, 1999), a dominação masculina não é sempre uma marca ou dor ligada ao corpo físico mais se expressa, também, como um sistema de “violência suave, insensível, invisível” (BOURDIEU, 1999, p. 7).

Portanto, tudo que for comum aos nossos olhos devemos questionar, pois por de traz de toda naturalização existe uma um sistema de dominação, mando e opressão. Fazer a sociedade perceber essas questões é um dos deveres de nós professores preocupados com um ensino efetivo e problematizador da realidade social. Portento pensar as temáticas voltadas em gênero na/para sala de aula e dar aos alunos a oportunidade de uma formação mais “completa” no sentido de que ela também seja ligada a realidade social a qual os sujeitos estão inseridos.

A partir desse constructo, defendemos a ideia de que gênero é uma categoria pertinente para a discussão no espaço escolar, pois as instituições presentes em nossa sociedade moldam o nosso meio social. Reforçando esse apontamento recorreremos a Louro (1997) quando nos mostra que a instituição escolar é um espaço em que fabricam sujeitos, pois a ela frequentam e mantêm relações, sendo assim, os indivíduos são moldados a partir das representações que nelas são veiculadas. Sendo assim o espaço escolar torna-se um lugar pertinente para uma educação em gênero porque é dentro dela que podemos desmontar algumas estruturas sociais que circulam entre-nos como a dominação masculina problematizada por Bourdieu (1999) e qualquer outro tipo de pensamento que venha ferir de forma visível ou invisível os direitos humanos. Então propomos uma intervenção da realidade social que limita o individuo pelo seu corpo ou gênero sexual e passar a pregar uma sociedade que busque construir espaços de direito em que todos possam ter acesso sem distinções.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.



CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, p. 103-143, 1997.

LOURO, Guacira Lopes et al. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade, v. 2, p. 7-34, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: vozes, 1997.

SELEÇÕES do reader's digest. Revista, "*Que é que torna a Mulher Cativante?*", Rio de Janeiro, v.10, 1969



PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UIRAÚNA/PB

Sharliany Fernandes Vieira²⁴

Raiza Thalita Feliz Almeida de Morais²⁵

RESUMO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado para suprir a deficiência de aprendizagem no ciclo de alfabetização. A proposta metodológica do PNAIC tem o potencial de contribuir para a formação continuada dos professores e conseqüentemente alfabetização das crianças. Este trabalho se propõe identificar os impactos e as contribuições do PNAIC para formação dos professores do município de Uiraúna/PB. Para tanto, buscou descrever as contribuições promovidas pelo PNAIC para o sistema de ensino e aprendizagem neste município e demonstrar os impactos positivos na constituição da identidade profissional dos professores, bem como analisar as práticas didático-pedagógicas adotadas em sala de aula pelos professores que participaram do PNAIC. O instrumento metodológico utilizado foi um questionário para a condução de uma entrevista, e diversos documentos e bibliografias, constituindo-se de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica. A análise demonstra que o PNAIC propiciou melhorias no processo de ensino-aprendizagem possibilitadas pela formação continuada dos professores estimulando-os ao interesse pela prática docente que supõe melhores condições de trabalho influenciando positivamente na aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada, ensino-aprendizagem, alfabetização 1

NATIONAL PACT FOR LITERACY IN THE RIGHT AGE - PNAIC: IMPACTS AND CONTRIBUTIONS TO THE TRAINING OF TEACHERS OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF UIRAÚNA / PB

ABSTRACT

The National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) was created to address the learning disability in the literacy cycle. The methodological proposal of the PNAIC has the potential to contribute to the

²⁴Especialista em Gestão de Pessoas – Faculdade Evolução do Alto Oeste Potiguar – FACEP – Bacharel em Administração – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. sharliany@hotmail.com.

²⁵ Pós-graduanda em Auditoria e Controladoria na Gestão Financeira – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Especialista em Gestão Ambiental – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Bacharel em Direito – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras – FAFIC. raiza_thalita@hotmail.com



continuing education of teachers and consequently children's literacy. This paper aims to identify the impacts and contributions of the PNAIC for the training of teachers in the city of Uiraúna / PB. To do so, it was sought to describe the contributions promoted by the PNAIC for the teaching and learning system in this municipality and to demonstrate the positive impacts on the constitution of the professional identity of teachers, as well as to analyze the didactic-pedagogical practices adopted in the classroom by the teachers who participated in the PNAIC. The methodological tool used was a questionnaire for conducting an interview, and several documents and bibliographies, constituting a qualitative, documentary and bibliographical research. The analysis demonstrates that the PNAIC provided improvements in the teaching-learning process, made possible by the continuous formation of the teachers, stimulating them to the interest of teaching practice that supposes better working conditions, influencing positively in the students' learning.

PALAVRAS-CHAVE: continuing education, teaching-learning, literacy 1

PACTO NACIONAL POR LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDAD CERCA - PNAIC: IMPACTOS Y CONTRIBUCIONES PARA LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE LA RED MUNICIPAL DE ENSINO DE UIRAÚNA / PB

RESUMEN

El Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC) fue creado para suplir la deficiencia de aprendizaje en el ciclo de alfabetización. La propuesta metodológica del PNAIC tiene el potencial de contribuir a la formación continuada de los profesores y consecuentemente la alfabetización de los niños. Este trabajo se propone identificar los impactos y las contribuciones del PNAIC para la formación de los profesores del municipio de Uiraúna / PB. Para ello, buscó describir las contribuciones promovidas por el PNAIC al sistema de enseñanza y aprendizaje en este municipio y demostrar los impactos positivos en la constitución de la identidad profesional de los profesores, así como analizar las prácticas didácticas pedagógicas adoptadas en el aula por los profesores que participaron en el aula, PNAIC. El instrumento metodológico utilizado fue un cuestionario para la conducción de una entrevista, y diversos documentos y bibliografías, constituyéndose de una investigación cualitativa, documental y bibliográfica. El análisis demuestra que el PNAIC propició mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje posibilitadas por la formación continuada de los profesores estimulándolos al interés por la práctica docente que supone mejores condiciones de trabajo influenciando positivamente en el aprendizaje de los alumnos.

PALAVRAS-CHAVE: formación continua, enseñanza-aprendizaje, alfabetización 1

INTRODUÇÃO

O quadro de alfabetização no Brasil segundo dados do Censo de 2010 não era apresentado de forma positiva, o país apresentava baixos índices de alfabetização, as crianças concluíam a escolarização sem terem sido alfabetizadas. Movidos por essa realidade houveram mudanças substanciais no sistema educativo, desse modo o Plano Nacional de

Educação (PNE) através da emenda constitucional nº 59/2009 prevê a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a institucionalização do Ciclo de alfabetização, também cria as 20 metas para a educação, dentre elas a meta 5 que determina que todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental sejam alfabetizadas (MEC/SASE, 2014).

Neste contexto foi criado em 2012 o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo executado inicialmente em 2013. O PNAIC é uma iniciativa do Ministério da Educação contando com a participação articulada dos governos federais, estaduais e municipais, com vistas a mobilizar recursos para a formação dos professores, dando-lhes apoio pedagógico e fornecendo materiais didáticos às crianças, avaliações adequadas, gestão e monitoramento (PNAIC, 2015).

O processo de formação dos professores segundo a metodologia do PNAIC se dá de forma continuada, é um processo didático-metodológico que subsidia o professor na sua prática de ensino, que o induz a uma ação reflexiva, cabendo a eles criar e recriar metodologias que melhor convenha com a realidade escolar, nesse sentido o professor assume a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo práticas que conduz os alunos na busca do conhecimento.

Para este trabalho foram analisados os impactos e contribuições do PNAIC para a formação dos professores na cidade de Uiraúna, de que forma esses aspectos ajudaram este município a desenvolver uma gestão escolar que pudesse transformar o fazer educação trazendo para as escolas novas possibilidades de trabalhar os conteúdos através de métodos, recursos e abordagem sugeridas.

Esta pesquisa pode contribuir para uma auto avaliação do município em relação às práticas pedagógicas tradicionais que são utilizadas, considerando os avanços que as estratégias do PNAIC possibilitaram para o processo de ensino-aprendizagem culminando com a alfabetização das crianças no ciclo de alfabetização.

Nessa perspectiva o objetivo geral foi identificar os impactos e as contribuições do PNAIC para formação dos professores do município de Uiraúna/PB. Para alcança-los se estabeleceu os seguintes objetivos específicos: a) descrever as contribuições promovidas pelo PNAIC para o sistema de ensino e aprendizagem no município de Uiraúna; b) demonstrar os impactos positivos na constituição da identidade profissional dos professores e; analisar as



práticas didático-pedagógicas adotadas em sala de aula pelos professores que participaram do PNAIC.

Segue a abordagem teórica a que nos balizamos para o desenvolvimento do estudo descrito acima.

Estratégias De Ensino Para O Processo De Aprendizagem

A escolha didática do método de ensino é fundamental para a efetividade do processo de aprendizagem. Mudanças de paradigmas de ensino configuram atualmente como uma exigência e necessidade para a emancipação dos alunos. Nesse sentido, é preciso desenvolver mecanismos para que o processo de ensino-aprendizagem sejam mais atraentes e consigam despertar no aluno o gosto pela busca de conhecimento.

A princípio é preciso entender que o processo de ensinar está intimamente ligado ao processo de aprender, não se dissocia a ação de ensinar e aprender, conforme parafraseia Freire (1997):

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1997, p.19).

Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça é preciso que se tenha claro o propósito e compromisso no ato de educar, que haja sentido naquilo que se propõe realizar. Nessa ótica Gadotti (2003) afirma que sonho e sentido possuem significados semelhantes, onde o sentido é o caminho a ser percorrido, projetado, sonhado. Segundo o autor “aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho” (GADOTTI, 2003, p. 11).

Um bom planejamento dos processos educativos é um ponto fundamental que favorece para que o professor superem as práticas que atualmente se tornam obsoletas. Contudo, “o professor precisa inovar a sua prática e métodos de ensino, desenvolvendo

estratégias que sejam capazes de sensibilizar, de envolver o aluno durante o processo de aprendizagem, fazendo-o compreender o seu papel nesse processo” (MAZZIONI, 2013, p.96).

O professor precisa não apenas ter conhecimento do que é ensinado, merece atenção fundamentalmente a forma como esses conhecimentos são transmitidos. Isso quer dizer que o método escolhido e a didática são tão importantes quanto o conteúdo trabalhado, pois o fazer pedagógico do professor é determinante para despertar o interesse e a participação do aluno (STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999).

A escolha da metodologia utilizada precisa estar alinhada como os objetivos pretendidos, se o propósito é que os alunos sejam proativos e criativos precisa-se adotar metodologias que os alunos se envolvam em atividades complexas experimentando novas oportunidades de mostrar sua iniciativa (MORÁN, 2015).

Portanto, traçar um método estratégico de ensino é fundamental para a melhoria da qualidade da aprendizagem, diversificá-lo é uma forma eficiente de potencializar os conhecimentos desejados. A sensibilidade do professor para inovar, criar, experimentar utilizando os meios possíveis para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e efetivo constitui um ferramental necessário em prol de uma educação com mais qualidade.

Contextualização Do Pacto Nacional Para A Alfabetização Na Idade Certa

O PNAIC foi criado com o objetivo de atender as necessidades de escolarização para crianças que estão inseridas dentro de ciclo de alfabetização, que compreende todas as crianças brasileiras de até 8 anos de idade.

De Modo geral, o PNAIC tem como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores de onde decorre quatro eixos de atuação, que compreende a formação continuada presencial dos professores, uso de materiais didáticos de apoio pedagógico, avaliações sistemáticas, gestão e controle social e mobilização (PNAIC, 2015).

A sistemática do PNAIC possui uma sequência pedagógica organizada para a sua operacionalização. Para tanto, as universidades, Secretaria de Educação e escolas se articulam para a realização do processo formativo dos professores que serão formadores, orientadores e alfabetizadores. O professor formador que é escolhido pelas universidades públicas realiza a

formação dos orientadores, que são escolhidos pelos municípios, e estes por sua vez são responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores que vão lidar com os alunos os quais constitui o objetivo principal desse projeto (PNAIC, 2015).

As estratégias de formação possibilitadas pelo PNAIC trazem desafios para os municípios, para os gestores e professores em função de um ensino e aprendizagem com mais qualidade. Os métodos são criadas para dar subsídio ao professor, são apresentadas sugestões metodológicas para que o professor possa trabalhar em adequação a realidade da turma e do aluno em particular.

Vale salientar que o PNAIC não constitui uma política centralizadora, haja vista que os municípios têm autonomia para realizarem o processo de gestão no desenvolvimento das políticas públicas de inovação educacional. As práticas pedagógicas são produções que acontecem dentro do ambiente escolar, emergindo elementos diversos que confirmam a evidência da prática sobre o padrão planejado, um fazer pedagógico que coexiste na experiência viva do cotidiano escolar (PNAIC, 2015).

Quanto a avaliação do aprendizado do aluno é feito por meio de testes internos realizados pelo próprios professores durante o processo de alfabetização, bem como são aplicados testes externos pelo INEP que são a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização, este acompanhamento permite que seja implementada medidas e políticas corretivas (PNAIC, 2015).

O processo de formação dos professores privilegia uma discussão permanente e sistemática da prática docente com a equipe pedagógica dentro da perspectiva do letramento, que implica dizer que o conteúdo curricular é trabalhado de forma interdisciplinar através da escrita, leitura e da oralidade, considerando o aspecto cultural do contexto escolar e elevando a compreensão do sentido do que está sendo registrado contribuindo ao fazer social do aluno (ORTEGA; PARISOTTO, 2016).

A Formação Dos Professores E O Ambiente Alfabetizador Na Perspectiva Do PNAIC

Na proposta do PNAIC os professores assumem o papel de protagonistas do processo educativo, o incentivo ao professor o torna responsável pela organização das atividades e pela

geração de conhecimento através de situações problematizadas. Isto é possível graças a formação continuada que proporciona conhecimentos atualizados e desafiam o professor a repensar sua prática de ensino e do engajamento ativo com o fazer pedagógico mais comprometido com a realidade escolar e social do aluno.

As sugestões didáticas do PNAIC incorrem em desafios para os professores em organizar e conduzir o ambiente alfabetizador. Por ambiente alfabetizador entende-se como o espaço que vai além da concepção física, abrangendo as relações físicas e sociais entre os sujeitos (FERRONATTO, 2005).

Além dos conhecimentos do que ensinar, o professor precisa conhecer o espaço escolar para poder intervir nele, a análise crítica do professor sobre o contexto escolar influencia consideravelmente na aprendizagem dos alunos.

Conforme explicado, o passo inicial para a alfabetização consiste em ter conhecimento e clareza do contexto que a escola está inserido e como se comportam os alunos no processo de aprendizagem (PNAIC, 2015). Depois disso o professor pode planejar suas atividades, organizar a sala de aula, transformando-o em ambiente de aprendizagem com métodos mais interativos e eficientes para que a aprendizagem seja efetiva.

As mudanças de paradigmas no contexto da escolarização demanda do professor um processo contínuo de aprendizagem, pois para poderem transformar o espaço escolar eles precisam ter também uma base formativa que se alinhe a essas mudanças. No PNAIC são trabalhadas metodologias que estimulam a reflexividade do professor e os ajudam a tomar decisões na sala de aula, permitindo que se criem condições e lógicas de trabalho, desse modo as situações de formação possibilitados pelo PNAIC, a troca de experiências e aprendizados é transformado em conhecimento (KLEIN et all, 2016).

No programa de formação do PNAIC, a sua natureza reflexiva sobre a teoria e a prática conduzem o professor a utilização de metodologias sobre a leitura e escrita, traçando caminhos pedagógicos, fundamentações e reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento, currículo, rotina, planejamento, ludicidade, literatura, biblioteca escolar e o ensino da língua portuguesa na alfabetização (PNAIC, 2015).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No processo de pesquisa a definição dos métodos ou procedimentos utilizados é tarefa fundamental para a sua construção, constitui pois de atividades sistematizadas e racionais para o alcance dos objetivos, onde são traçados os caminhos que auxiliam na busca de conhecimentos válidos para responder a pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 1992).

Considerando os vários fatores que influenciam o processo de pesquisa, os autores determinam diferentes tipos de pesquisa. No que tange a esta pesquisa com base em seus objetivos ela é classificada em pesquisa descritiva, pois se preocupam com a atuação prática, estabelecendo relações entre suas variáveis (FREITAS; PRODANOV, 2013, GIL, 2009).

Quanto aos seus procedimentos esta pesquisa se classifica ainda como bibliográfica e documental, pois ela vale-se de diversos materiais como livros, artigos, cadernos informativos, relatórios, relatos e registros de experiências vivenciados no município.

Estes materiais citados constituem o instrumento de coleta de dados da pesquisa, bem como um questionário com perguntas abertas para conduzir uma entrevista realizada no dia 2 de julho com a coordenadora e as formadoras; a fim de assegurar a privacidade das entrevistadas, estas serão representadas por letras. Será investigada a opinião destes profissionais com relação a importância da adesão a política do PNAIC para a alfabetização em favor de melhorias da qualidade da educação no município.

Somado a isto são analisados os relatórios que apresentam a execução de atividades com métodos didáticos abordados pelos professores alfabetizadores e as contribuições e impactos desta iniciativa para a formação dos alunos.

Para esta pesquisa o processo de tratamento dos dados é realizada seguindo um procedimento qualitativo, que consiste na análise que envolve preparar os dados, aprofundar no seu entendimento e extrair significados (CRESWELL, 2007). Esta sistematização na análise permite descrições dos conteúdos das mensagens facilitando a leitura dos textos e imagens contidas nas entrevistas e nos materiais que foram utilizados, considerando ainda a interferência do pesquisador, este método que consiste na análise de conteúdo se volta para o estudo das ideias, e não das palavras em si (CRESWELL, 2007; LAKATOS; MARCONI, 2003; VERGARA, 2005).



ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta sessão é apresentado os benefícios e ganhos do município em desenvolver a pedagogia do PNAIC para o processo de formação dos professores, em que se analisa os impactos e contribuições desse projeto para a formação dos professores do município de Uiraúna, bem como apresenta as metodologias e projetos didáticos desenvolvidos por estes professores em formação, e sua implicações para melhoria do processo de alfabetização dos alunos.

A organização e estrutura do PNAIC enquanto projeto educativo traz uma nova perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem que devem ser abordados atualmente nas escolas. A sistemática de formação do PNAIC está orientada para melhor capacitar os profissionais que atuam no âmbito da educação do município, chegando até os professores alfabetizadores, que lidam diretamente com os alunos a serem alfabetizados, os quais são o foco do PNAIC.

Por meio da entrevista realizada com a equipe composta por duas formadoras e a coordenadora do município ficou evidente o quanto é importante a adesão do município a pedagogia do PNAIC, pois conforme consta em sua fala:

“O PNAIC veio ampliar ainda mais o processo formativo dos professores, sendo um apoio ou suporte maior, haja visto que o planejamento pedagógico que município dispunha não era suficiente para que acontecesse mudanças na educação do município. As formações do PNAIC contribuiu muito para a formação dos professores, para que neles desenvolvesse, de fato, uma cultura de formação” (COORDENADORA).

Observa-se que a organização didática e planejamento das ações no município, como visitas e apoio pedagógico às escolas, a utilização com frequência das estratégias de ensino-aprendizagem propostos na formação, as avaliações que permitiram o acompanhamento da aprendizagem, a organização das salas de aula foi também um ponto positivo.

Em entrevista fica claro o esforço dos formadores municipais em repassar as orientações e conhecimentos aprendidos, conforme se ver na fala de uma formadora:

” O município dispõe de todos meios e recursos necessários para que o conhecimento produzido nas formações fossem reproduzidos pelos professores em sala de aula, enquanto formadores tivemos todo o cuidado e zelo de repassar tudo o que aprendemos” (FORMADORA A).

Com isso deduz-se que a formação dos coordenadores e formadores é um espelho para a formação dos professores alfabetizadores, pois os conteúdos trabalhados são equivalentes, a metodologia e estratégias de ensino e aprendizagem, os materiais e recursos didáticos disponibilizados são também utilizados em para a alfabetização das crianças.

Os impactos positivos da formação PNAIC para a constituição profissional dos professores foram evidentes. Os conhecimentos adquiridos ajudaram o professor a se portar como o protagonista do processo de ensino e aprendizagem mobilizando os alunos por meio das novas metodologias abordadas. De modo geral os conhecimentos adquiridos não só os tornaram profissionais mais capacitados, mas também permitiram que contribuíssem para a constituição de alunos responsáveis com o seu aprendizado e sua formação.

De acordo com o relatório de formação foi constatado que o PNAIC proporcionou uma ampliação dos conhecimentos dos professores com relação a prática didático-metodológica, bem como os conteúdos das séries que abrangem o ciclo de alfabetização no que se refere aos conteúdos de língua portuguesa e matemática.

“As metodologias orientadas pelo PNAIC possibilitou o professor ampliar sua visão de ensino, nesse sentido, os conteúdos de português e de matemática não são tratados de forma isolada, o conhecimento é produzido de forma interdisciplinar” (FORMADORA A).

As metodologias sugeridas ajudaram os professores a despertarem para a criatividade, um diferencial que começa desde o ambiente da sala de aula, conforme relata a formadora B:

“Quando a gente se depara com o ambiente de sala de aula, a gente sente a acolhida, um ambiente que se percebe que os alunos foram estimulados a ter um cantinho de leitura, diferenciado do cantinho da matemática, um verdadeiro ambiente de aprendizagem” (FORMADORA B).

A sala de aula era transformada em ambientes de aprendizagem, através de métodos didáticos como o estudo com poemas, o lúdico, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas, estimulando a permanência do aluno em sala de aula e fazendo com que as aulas se tornem prazerosas.

Conforme relatados, foram desenvolvidas atividades diversas através de recursos como textos em cartas, poemas, formas geométricas, roletas de palavras, grandezas numéricas que possibilitou a aprendizagem da linguagem e da matemática. Estas atividades comprovam que a formação dos professores é eficaz para transformar a aprendizagem, o que o professor aprende na sua formação é transmitido para o aluno com uma riqueza imensurável. O processo de ensino-aprendizagem é problematizado com isso os alunos aprendem mais e melhor.

Porém foi apontado como um ponto negativo que as formações do PNAIC, as instruções e os materiais didáticos que são disponibilizados não chegam até o município em tempo hábil, pois já tem iniciado o ano letivo, os professores alegam também não receberem bolsas de estudos para incentivo e custeio durante a formação. Mas a coordenadora ressalta que independente do período que as formações do PNAIC são iniciadas, os professores já desenvolviam a prática pedagógica do PNAIC nas suas aulas.

Merece destaque a experiência vivida na Escola Euclides Enéas de Alencar, esta escola se notabilizou pelos vários projetos de leitura, em especial o projeto “Leitura brilhante, escrita fascinante”. O resultado destas experiências foram satisfatórias, pois incorreram em mudanças tanto na prática pedagógica, quanto na aprendizagem dos alunos, que atingiram uma boa avaliação, seguindo novos caminhos que os estão levando à uma alfabetização efetiva, relata o diretor da Escola.

A proposta do PNAIC que objetiva desenvolver a alfabetização, letramento e ludicidade, trabalhando a linguagem e escrita dos alunos, incrementadas por jogos que fazem da aprendizagem mais dinâmica e prazerosa tornou o trabalho dos professores mais bem planejado, organizado e avaliado, dando a eles um aporte de como os conteúdos devem ser trabalhados, quais metodologias devem ser utilizados para despertar o interesse dos alunos em aprender.



“Desde 2013 o PNAIC forneceu a todas as escolas do município, sem exceção de nenhuma, caixas de jogos, de matemática e de linguagem, eles podiam manipular esses objetos que correspondia a trabalhar o lúdico na sala de aula, o dado, as fichas numéricas, as cartas especiais” (COORDENADORA)

Com isso fica claro que é possível melhorar a abordagem de ensino em prol da formação social do aluno, quando alfabetizados da forma “certa” e no tempo certo. De acordo com o relatório de atividades observa-se que os professores aprendem a trabalhar a linguagem e a escrita e conhecimentos matemáticos utilizando métodos variados. De forma interdisciplinar o professor instiga nos alunos o gosto pela leitura, propondo a leitura de textos condicionados, por exemplo, por uma roda de leitura onde os alunos podem aprender mais por meio de discussões, outra forma didática eficaz de explorar os textos trabalhados é através do canto e da dança propiciando a criatividade

Atividades relacionadas a leitura, como a leitura deleite, as rodas de leitura, o cantinho de leitura; estas estratégias são aplicadas como forma de incentivar o gosto e o prazer pela leitura, fomentar o diálogo, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem. Foram trabalhados diferentes gêneros literários, como cartas, poemas, por meio deles o aluno aprimorou a escrita e a comunicação.

A leitura deleite é uma estratégia de formação permanente individual e coletivamente, podendo ser feita de forma, expressiva, protocolada, compartilhada, silenciosa, autônoma e coletiva (LOVATO; MACIEL, 2016). O uso desta metodologia é bastante intensificada pelos professores de Uiraúna como tarefas iniciais das suas aulas, sendo incrementada por outras atividades ligadas a leitura, e também outras metodologias abrindo um espaço para a discussão permitindo os alunos desenvolverem a oralidade, escrita, análise linguísticas e produções dos textos.

“A leitura deleite é o momento em que o aluno se prepara para se deleitar, não pra ser uma leitura estudada, sistematizada, mas só pra que tenha aquele momento de prazer” (FORMADORA B).

A leitura deleite também é explorada na disciplina de matemática, são trabalhados textos que fazem o aluno despertar para um entendimento mais contextualizado relacionando

com outros recursos didáticos como jogos, a trilha numérica, facilitando o contato do alunos com os números, e aprender sobre geometria, grandezas e medidas, tratamento da informação.

Observa-se que as aulas tinham uma estrutura didática coerente e fluida, eram planejadas para facilitar a apreensão do conhecimento por parte do aluno, pois a temática da aula, os materiais, recursos e dinâmicas convergiam com o propósito de aprendizagem de determinada aula.

Além do mais foi usado com frequência os jogos didáticos que foram pertinentes para aumentar a participação dos alunos favorecendo a aprendizagem do sistema alfabética da leitura e escrita. Nesse sentido, os jogos constituem instrumentos de expressão e socialização das práticas culturais e inserção no mundo, como também atividades lúdicas que possibilita o engajamento de crianças e adultos que constrói um mundo imaginário regido por regras sociais de convivência (BRANDÃO, 2009).

Contudo, pode-se dizer que os recursos, métodos e ações do PNAIC em Uiraúna teve uma grande contribuição significativa para potencializar o sistema educativo de alfabetização dos alunos e sua formação cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta os resultados dos impactos e contribuições da formação dos professores na perspectiva do PNAIC, que implica em mudanças didático-metodológicos para serem aplicadas em sala de aula. Entende-se que o processo de formação do professor proporcionou melhorias contínuas na sua atividade pedagógica, uma vez permitiu uma maior reflexão do professor sobre a sua prática de ensino.

Após a análise dos dados foi visto que o município avançou muito em termos de planejamento, organização, execução e avaliação das suas ações para assegurar um sistema de ensino que contemple as necessidades de aprendizagem das crianças. O processo de ensino-aprendizagem ficou mais dinâmico e participativo, facilitados pelo uso de metodologias diversas como atividades de leitura, a ludicidade, rodas de conversa, gêneros literário, etc.

Considera-se que a política de formação do PNAIC para os municípios é significativamente importante para a obtenção de melhorias na gestão escolar, no formato de



ensino-aprendizagem, e sobretudo para transformar o ambiente alfabetizador em ambientes efetivos da construção da aprendizagem e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, A. C. P. A. et al. Manual Didático. Jogos de alfabetização. MEC, UFPE, CEEL, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE, 2014.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ESPERIDIÃO, E; STACCIARINI, J. M. R. *Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem*. Rev.latioam.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 59-66, dezembro 1999.
- FERRONATTO. S. I. *Ler o mundo, compreender a palavra: ambiente alfabetizador como espaço de construções cognitivas*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.
- FREIRE, P. *Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água. 1997.
- FREITAS, E. C.; PRADANOV, C. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.



GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. *Metodologia Científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOVATO, R. G; MACIEL, F. I. P. *Leitura deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento*. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. Vitória-ES, v. 1, n. 3, p. 74-89, jan-jul. 2016.

KLEIN, A. M. *Formação Continuada e o Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem: as Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Atuação de Orientadores de Estudo*. Educação em Revista: Marília, v.17, p. 39-52, 2016. Disponível em < <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/5844>>

ORTEGA, E. M. V; PARISOTTO, A. L. V. *Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Educação em Revista, Marília, v.17, p. 53-62, 2016. Disponível em < <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/5845>>

MAZZIONI, S. *As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis*. Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT, vol. 2, n. 1, jan-jun, 2013. Disponível em < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>>

MORÁN, J. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. 2, 2015.

VERGARA, S. C. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO: UMA BUSCA SOBRE O DITO E O NÃO DITO EM DOROTEIA, A ATEIA, DE BAGNO E BEZERRA

Jackeline Sousa Silva²⁶

Raqueline Chaves de Araújo²⁷

RESUMO

Este artigo traz uma discussão sobre as contribuições da Análise do Discurso (AD) para a produção de sentidos do texto, tendo como objeto de estudo *Doroteia, a ateia*, de Bagno e Bezerra. A relevância da pesquisa justifica-se pela necessidade de mostrar que os processos discursivos estão na fonte da produção de sentidos, e que para compreendê-los, precisamos buscar significar o discurso materializado por meio de uma ideologia. O objetivo deste trabalho é aplicar os conhecimentos oriundos da Análise do Discurso para compreender os significados do texto que se constitui em nosso objeto de estudo. Para isso, fizemos uso das contribuições teóricas de Orlandi (2008; 2009), Gregolin (1995), Pechêux (1999;2006), entre outros, que vêm fundamentar nossa abordagem sobre a definição da AD e os elementos essenciais nesse estudo, como: a distinção existente entre “texto” e “discurso”, formações ideológicas e discursivas, sujeito e autor do discurso e outros conceitos importantes para a realização da análise do *corpus*. O estudo realizado nos permite concluir que a AD pode trazer grandes contribuições na prática leitora do cotidiano escolar, visto que conduz o leitor a uma busca pelo significado do texto, a partir de uma análise detalhada de todos os aspectos presentes na linguagem materializada.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso. Texto. Discurso. Sujeito. Significado.

THE CONTRIBUTIONS OF THE DISCUSSION ANALYSIS FOR THE PRODUCTION OF TEXT SENSES: A SEARCH ON THE SAID AND THE NOT SAID IN DOROTEIA, ATEIA, BAGNO AND BEZERRA

ABSTRACT

This article presents a discussion about the contributions of Discourse Analysis (AD) to the production of meanings of the text, with *Doroteia, the atheist*, of Bagno and Bezerra as the object of study. The relevance of research is justified by the need to show that discursive processes are at the source of the production of meanings, and that in order to understand them we must seek to signify the materialized discourse through an ideology. The objective of this work is to apply the knowledge derived from Discourse Analysis to understand the meanings of the text that constitutes our object of study. For this,

²⁶ Mestra em Letras pela UFCE. Graduada em Letras com habilitação em português e inglês. Professora da Educação Básica na prefeitura municipal de Icó e na secretaria estadual de educação, ambos no estado do Ceará.

²⁷ Mestra em Letras pela UFCE. Graduada em Letras pela UFC e em Pedagogia pela UECE. Professora da Educação Básica na prefeitura municipal de Acopiara, Ceará.



we used the theoretical contributions of Orlandi (2008, 2009), Gregolin (1995), Pechêux (1999, 2006), among others, that support our approach on the definition of AD and the essential elements in this study, as: The distinction between "text" and "discourse", ideological and discursive formations, subject and author of the discourse and other concepts important for the accomplishment of the analysis of the corpus. The study allows us to conclude that the AD can bring great contributions in the practice of everyday school reading, since it leads the reader to a search for the meaning of the text, from a detailed analysis of all aspects present in the materialized language.

KEYWORDS: Discourse analysis. Text. Speech. Subject. Meaning.

LAS CONTRIBUCIONES DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA LA PRODUCCIÓN DE SENTIDOS DEL TEXTO: UNA BÚSCA SOBRE EL DÍO Y EL NO DICTO EN DOLOR, LA ATEA, DE BAGNO Y BEZERR

RESUMEN

Este artículo trae una discusión sobre las contribuciones del Análisis del Discurso (AD) para la producción de sentidos del texto, teniendo como objeto de estudio Dorotea, la atea, de Bagno y Bezerra. La relevancia de la investigación se justifica por la necesidad de mostrar que los procesos discursivos están en la fuente de la producción de sentidos, y que para comprenderlos, necesitamos buscar significar el discurso materializado por medio de una ideología. El objetivo de este trabajo es aplicar los conocimientos oriundos del Análisis del Discurso para comprender los significados del texto que se constituye en nuestro objeto de estudio. Para ello, hicimos uso de las contribuciones teóricas de Orlandi (2008, 2009), Gregolin (1995), Pechêux (1999; 2006), entre otros, que vienen a fundamentar nuestro enfoque sobre la definición de la AD y los elementos esenciales en ese estudio, como: la distinción existente entre "texto" y "discurso", formaciones ideológicas y discursivas, sujeto y autor del discurso y otros conceptos importantes para la realización del análisis del corpus. El estudio realizado nos permite concluir que la AD puede traer grandes contribuciones en la práctica lectora del cotidiano escolar, ya que conduce al lector a una búsqueda por el significado del texto, a partir de un análisis detallado de todos los aspectos presentes en el lenguaje materializado.

PALABRAS CLAVE: Análisis del discurso. Texto. Discurso. Asunto. Significado.

INTRODUÇÃO

A Análise do Discurso – AD, situada no campo da linguística e da comunicação, é uma prática que visa analisar as construções ideológicas presentes nos textos, principalmente naqueles que encontramos constantemente no meio midiático, pois estes surgem carregados de ideologias que merecem uma atenção especial do leitor.

Como a AD parte da filosofia materialista, pautada na reflexão, traz a leitura do discurso aliada à prática social, podendo este ser analisado apenas se for levado em consideração o contexto histórico-social, bem como evidenciando as condições de produção frente à visão que o autor apresenta do mundo e da sociedade.

Diante disso, é importante ressaltar que o objeto de estudo da AD é o discurso propriamente dito, mas que é investigado por meio do texto, objeto que revela as marcas da atividade discursiva.

Sendo assim, há a necessidade de distinguir os conceitos de “texto” e “discurso”, mostrando que um texto é formado por uma estrutura que articula diferentes elementos e constitui um sentido coeso e coerente (Greimas, 1975), enquanto o discurso é um dos patamares do percurso de geração de sentido de um texto, o lugar onde se manifesta o sujeito da enunciação e onde se pode recuperar as relações entre o texto e o contexto sócio-histórico que o produziu (Gregolin, 1995).

Nesse contexto, segundo Gregolin (1995, p. 17) afirma que “através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz? como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?)”.

Por todas essas questões acima explanadas, a temática é relevante para mostrar que os processos discursivos estão na fonte da produção de sentidos, que nenhuma mensagem é criada vagamente, cada texto possui uma ideologia e essa ideologia está representada no discurso.

Nosso objetivo é aplicar os conhecimentos oriundos da Análise do Discurso para compreender os significados do texto *Doroteia*, a ateia, dos autores Marcos Bagno e Miguel Bezerra.

Os elementos de Análise do Discurso, partindo das condições de produção do texto, levando em consideração os aspectos linguísticos e históricos simultaneamente contidos nele, serão apresentados ao longo dessa discussão como forma de mostrar a importância da discursivização para a compreensão textual. Para tal, tomaremos por base os estudos de renomados teóricos da área da AD como Orlandi (2008;2009), Gregolin (1995), Pechêux (1999;2006), Travaglia (1995), Fiorin (1990) e Foucault (2008), entre outros.



Ao longo do trabalho, primeiro apresentamos uma abordagem geral sobre a importância da Análise do Discurso e brevemente mostramos a distinção existente entre “texto” e “discurso”, além de mostrar a base teórica utilizada para a realização da pesquisa.

Em seguida, no Referencial Teórico, trazemos um pouco da história da AD desde o seu surgimento na França e buscamos compreender melhor a temática, ancorando-nos nas definições sobre análise, discurso e formações ideológicas e discursivas, além de apresentarmos as diferenças entre o sujeito discursivo e o autor do discurso, apontando a relevância de ambos como elementos de discursivização.

Adiante, ressaltamos os aspectos metodológicos da pesquisa para o melhor entendimento do leitor acerca dos fatores que possibilitaram a coleta das informações necessárias à construção do corpus.

Depois, analisamos o Corpus da pesquisa, que se constitui em um texto utilizado em uma das aulas da disciplina Linguagem, Práticas Sociais e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras, com o intuito de demonstrar a constante presença do discurso no nosso cotidiano, principalmente em textos que circulam na mídia.

Por fim, apresentamos nossas considerações com base nos estudos desenvolvidos a partir da Análise do Discurso, que nos conduziram a essa pesquisa e, conseqüentemente, a buscar uma reflexão que nos proporcione compreensão cada vez mais detalhada das mensagens contidas nos textos com os quais nos deparamos frequentemente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um pouco da história da Análise do Discurso (AD)

A Análise do Discurso de origem francesa, que tem como objeto o discurso, teve início no século XX, no ano de 1969, por Michel Pêcheux e Jean Dubois. Porém, antes disso, já existia o estudo da língua funcionando para a produção de sentidos e que permite analisar unidades maiores que a frase, no caso, o texto, e investigar os significados que ele apresenta.

Como precursores da AD, nessa perspectiva, encontramos M. Bréal, no século XIX, com os estudos de semântica histórica e, no século XX, nos anos 20/30, os formalistas russos,

que mesmo com foco no sentido literário do texto, já começavam a conceber o texto em sua estrutura, buscando uma lógica interna. Encontramos, ainda, nos anos 50, Z. Harris que, embora não executasse a análise do texto pelo viés conteudista, apresentava a prática de partir de unidades menores para unidades maiores para chegar à análise linguística.

No estruturalismo europeu, tivemos M. A. K. Halliday, que tratava o texto como uma unidade semântica, descartando o trabalho com a forma material da linguagem ou com a ideologia. No entanto, Pechêux (2006, p. 44) afirma que novas práticas de leitura aplicadas aos monumentos textuais surgiram do estruturalismo e que o princípio dessas leituras consiste em “multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito.

Só então, nos anos 60, surgiu a Análise do Discurso, com base nos pressupostos do materialismo histórico, conjugando a língua com a história na produção de sentidos. Nessa perspectiva, a Análise do Discurso se configura como uma área da Linguística que tem como objeto de estudo a língua em movimento que produz sentido enquanto prática, e procura também entender não só a palavra ou a frase, mas o contexto social, o espaço em que ocorre o discurso e seus efeitos de sentidos.

Porém, foi na década de 1970 que a AD conquistou realmente espaço no campo dos estudos linguísticos, tendo o seu desenvolvimento marcado “a passagem da Linguística da ‘frase’ para a Linguística do ‘texto’, segundo Gregolin (1995, p.13).

Diante de todo esse percurso, passamos a ver a AD como uma disciplina que não trabalha com a língua fechada em si mesma, e sim com o discurso enquanto objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. Julga-se necessário, portanto, refletir sobre as concepções de linguagem existentes, para analisarmos qual delas está associada aos pressupostos da AD.

Para esse fim, buscamos suporte teórico em Travaglia (1995, p. 21-23), que apresenta três concepções. A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento.

Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. [...] A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. [...] Portanto, para essa concepção, o modo como



o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala. (TRAVAGLIA, 1995, p. 21)

Essa concepção não considera o contexto de produção dos textos, uma vez que considera o enunciado como ato individual. Já a segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa concepção,

[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada (TRAVAGLIA, 1995, p. 22).

Nesse caso, já que concebe a língua como um ato social que envolve mais de uma pessoa, para que ocorra comunicação efetiva, é necessário que o código seja utilizado de maneira preestabelecida. A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção,

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 1995, p. 22).

Para o autor, a terceira concepção é representada por todas as correntes linguísticas, entre as quais, está incluída a Análise do Discurso. Confluindo com essa ideia, Orlandi (2009, p. 15) coloca que a AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.

A ocorrência dessa interação leva em conta elementos que precisa ser discutidos, como o discurso, as formações ideológicas e discursivas, o sujeito discursivo, bem como o autor do discurso, dos quais tratamos na sequência.

A análise, o discurso e as formações ideológicas e discursivas



Com o intuito de compreender melhor os estudos discursivos, buscamos, à luz de Orlandi (2009), traçar uma definição para a AD, discutindo sobre seu objeto de discurso e suas contribuições para a Linguística. Segundo a autora,

A análise do discurso como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. (ORLANDI, 2009, p. 15)

Nessa concepção, o discurso pode ser visto como “palavra em movimento”, pois a partir dele se observa o homem falando e, então, se é possível o estudo do discurso. Orlandi (2009) diz, ainda, que

a primeira coisa a se observar é que a AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2009, p. 15-16)

Com isso, confirmamos que a AD vai muito além do que está dito, considerando também o não dito, pois ambos são fundamentais para produção dos sentidos do texto.

Para Orlandi (2009, p.19-20), na perspectiva da AD, “a língua reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem”. Assim, “a história tem seu real afetado pelo simbólico” e “o sujeito de linguagem é descentrado”, uma vez que é afetado pelo real da linguagem e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam”. Com isso, a autora conclui que “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Se o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente, a AD necessita não somente da Linguística para compreendê-lo, mas também da Psicanálise e do Marxismo. Desse modo, a AD

[...] interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada com o inconsciente sem ser absorvida por ele. (idem, p. 20)

Diante desse cenário, em que a AD tem o papel de integrar esses três campos de estudo, surge o discurso, como seu novo objeto de estudo capaz de afetá-los.

O discurso, segundo Gregolin (1995, p. 17), “é um suporte abstrato que sustenta os vários textos (concretos)”. Fiorin (1990) complementa essa definição dizendo que

[...] o discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos. (FIORIN, 1990, p. 177).

Para o estudo do discurso que está internalizado em um determinado texto, é necessário que saibamos reconhecer nele a possível existência de outros discursos, que confluem para construir significados. Orlandi (2006, p. 12) ratifica essa ideia afirmando que “há uma complexidade de elementos muito distintos que tem a ver com a significação de qualquer texto, incluindo até mesmo a existência de diversos tipos de discurso”.

No ato de analisar o discurso, é preciso reportarmo-nos também à situação que o criou. Sobre isso, Gregolin (1995, p. 17) diz que “a análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia)”. Essa relação entre o campo da língua e o da sociedade traz à tona a ideologia imbuída no discurso, pois o discurso é constituído de ideologias que estão permanentemente em confronto na sociedade.

A ideologia é definida por Gregolin (íbidem) como “a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social”. Nesse sentido, a linguagem é determinada em última instância pela ideologia, uma vez que não há uma relação direta entre

as representações e a língua. A essa determinação em última instância, Pêcheux (1990) apud Gregolin (1995) denomina "formação ideológica" ou "condições de produção do discurso".

Podemos considerar que uma sociedade possui várias formações ideológicas, e a cada uma delas corresponde uma "formação discursiva", ou seja, aquilo que determina o que pode e deve ser dito numa dada formação ideológica. Nesse âmbito, Orlandi (2009) considera necessária a compreensão de dois pontos:

- a) O discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. [...] as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. [...] Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória. [...]
- b) É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. (ORLANDI, 2009, p. 43-44)

Conforme a compreensão oriunda da reflexão provocada por esses dois pontos, vemos a formação discursiva como grupos de enunciados que mantêm uma regularidade discursiva, e que por terem condições de produção diferentes são referidos a diferentes formações discursivas, portanto, a mesma palavra pode produzir diferentes efeitos de sentido, considerando a formação discursiva em que está inscrita.

Para Gregolin (1995, p. 18), esse pensamento explica o fato de que os processos discursivos estão na fonte da produção dos sentidos e a língua é o lugar material onde se realizam os "efeitos de sentido". Para a autora, o discurso, então, "é um dos aspectos da materialidade ideológica, por isso, ele só tem sentido para um sujeito quando este o reconhece como pertencente a determinada formação discursiva". Mas, afinal, quem é o sujeito discursivo?

O autor e o sujeito do discurso

Para delinear a definição de autor e do sujeito discursivo, consideramos relevante retomarmos brevemente a discussão sobre a distinção entre texto e discurso.

Orlandi (2009, p. 63), em suas contribuições teóricas, define texto como “a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte”. Conforme o que preconiza a autora, ao ver-se diante de um texto, o analista

[...] o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura.

Assim sendo, constatamos que há uma relação intrínseca entre texto e discurso, sendo o primeiro a materialização do segundo, deixando claro que essa definição vale para o texto oral ou escrito, pois o texto é texto porque significa, independente da sua organização linguística.

O discurso é conceituado por Orlandi (2009, p. 70) como “uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito”, considerando ainda que “o sujeito se objetiva de maneiras diferentes ao longo de um texto”, visto que o discurso não se fecha. Portanto, fica claro que um só sujeito pode produzir vários discursos dentro de um mesmo texto.

Ao ingressarmos nessa discussão sobre o sujeito do discurso, é preciso pensar também no autor. Orlandi (idem, p. 73) colabora para essa distinção entre autor e sujeito, estabelecendo que o sujeito está para o discurso assim o autor está para o texto. Para a autora, “se a relação do sujeito com o texto é da dispersão, no entanto a autoria implica em disciplina, organização, unidade”.

Dessa forma, o sujeito é visto como resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia, enquanto o autor é a representação do lugar onde se constrói a unidade do sujeito.

Orlandi (2009, p. 75-76) considera que a autoria é uma função do sujeito, a função-autor, que se estabelece ao lado de outras funções, as enunciativas, que são o locutor, aquele que representa o “eu”, e o enunciador, que é a perspectiva que esse “eu” constrói. A autora complementa, ainda, que é do autor que se exige: “coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade,



relevância e, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto”.

Diante disso, fica claro que o autor deve assumir a responsabilidade pelo que está dito no texto, visto que ele domina os mecanismos discursivos. No entanto, não basta falar para ser autor. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constitui-se e mostrar-se autor (ORLANDI, 2008).

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Esta análise se caracteriza como uma pesquisa documental, que segundo Prodanov e Freitas (2013), baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados.

A partir dessa pesquisa, buscamos contribuir para as discussões na área, evidenciando a importância da AD na busca dos sentidos oriundos dos textos, visando assim,

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 2008, p.55).

Deixamos evidente que a análise aqui realizada representa o resultado das significações dadas ao texto que se constitui no corpus, no entanto, “uma vez já analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição” (ORLANDI, 2009, p. 64).

O corpus

O seleção do corpus da pesquisa foi conduzida a partir de questionamentos na disciplina Linguagem, Práticas sociais e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras, em que, ao debater sobre os estudos da Análise do Discurso, observando as visões de diversos teóricos sobre AD e os elementos que a compõem, surgiu a necessidade de buscar respostas para compreender os sentidos que norteiam os textos, principalmente aqueles que circulam na mídia diariamente, carregados de mensagens que vão além dos signos linguísticos. Afinal, segundo Orlandi (2009, p. 52) “[...] não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso”.

Na perspectiva de envolver os mestrandos acerca da importância que a AD tem enquanto parte da Linguística e da Comunicação, foi solicitada a escolha de um texto com a sua respectiva análise, de acordo com os estudos mais recentes e que mais se destacam nessa área.

Desse modo, o corpus selecionado é constituído pelo texto Doroteia, a atéia, de Marcos Bagno e Miguel Bezerra.



Fonte: Facebook Marcos Bagno²⁸

ANÁLISE DO CORPUS

²⁸ <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=618587128235694&set=pb.100002532385353.-2207520000.1503497915.&type=3&theater>

Doroteia é uma personagem caricatural criada por Bagno, a quem se atribui a função de sujeito do discurso em textos elaborados pelo autor e publicados em sua página na rede social Facebook, com o intuito de criticar fatos ocorridos no Brasil, principalmente, de cunho político-sociais. A personagem aparece sempre usando óculos, conferindo-lhe um ar de intelectual e com uma postura que denota incredulidade, fazendo jus ao aposto “a ateia”. Sempre na mesma posição em que apoia um braço no outro e segura um cigarro entre dois dedos, Doroteia direciona o olhar para uma só direção, onde se localiza o texto que expressa o fato a ser criticado.

No texto que se constitui em corpus dessa análise, de autoria de Marcos Bagno e Miguel Bezerra, constatamos a presença da multiplicidade de gêneros, uma vez que uma parte se constitui pela manchete de uma notícia de jornal e a outra, de uma charge, estando ambos interligados para constituir sentido.

Durante a atividade de análise do corpus, elaboramos duas situações-problema correspondentes aos efeitos de sentido provocados pelo discurso presente no texto: a) Que efeito de sentido o texto pode provocar no leitor com relação à justiça brasileira?; b) Que relação há entre a absolvição do ex-presidente e a abolição do acento indicador de crase?

Observamos que a materialidade linguística do texto está sintaticamente organizada, colaborando, assim, para a sua compreensão. Os enunciados que o constituem convergem para a construção de uma unidade significativa. Ao falarmos de materialidade, estamos justamente referindo à forma material, à forma encarnada, não abstrata nem empírica, onde não se separa forma e conteúdo (ORLANDI, 2009).

Um elemento fundamental na análise são as condições de produção que, segundo Orlandi (2009, p. 30), “compreendem fundamentalmente o sujeito e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção é fundamental”. A produção do texto em análise ocorreu no dia 25 de abril de 2014, exatamente um dia após a publicação da notícia de que o ex-presidente havia sido absolvido, quando se esperava que ocorresse o contrário, principalmente porque nesse período, o país já apontava crises na política brasileira, ocasionadas por atitudes de corrupção.

No que concerne à temática abordada no corpus analisado, constatamos que embora o foco tenha sido criticar o STF pela absolvição do ex-presidente Fernando Collor pelo Supremo Tribunal Federal – STF, o autor aproveitou para criticar também uma discussão

sobre a abolição do acento indicativo de crase, iniciada a partir de um projeto de lei criado pelo deputado federal João Herrmann Neto (PDT-SP), em novembro de 2005, por considerar que a maioria dos brasileiros não sabia utilizá-la.

O sujeito do discurso é constituído por um cidadão brasileiro que se mostra indignado com a decisão do STF em absolver um político acusado de falsidade, corrupção passiva e peculato, representando pela personagem Doroteia, a ateia, em que o aposto ateia remete à descrença. Diante disso, o sujeito elabora uma crítica a partir de duas proposições em que fica notória a importância do uso do acento indicativo da crase.

A primeira proposição remete ao símbolo da justiça, representado pela estátua da deusa Têmis, de olhos vendados, quando ele diz que: “Em outros países, a Justiça é aquela estátua em que se põe a venda”. Tal fato ocorre “como efeito e como materialização das interpelações que constituem a memória discursiva de se dizê-la.” (MALUF-SOUZA, 2004, p.2). Denomina-se tal aspecto de memória discursiva, sobre a qual Pêcheux (1999, p. 52) afirma ser

[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc., de que sua leitura necessita: a condição legível em relação ao próprio legível.

Na segunda, o sujeito discursivo se reporta à Justiça como entidade passível de corrupção, por meio do período: “No Brasil, a Justiça é aquela que se põe à venda”. Com isso, percebemos que o sujeito do discurso também dispõe de conhecimentos da área de Língua Portuguesa e se preocupa com questões a ela relacionadas. Esse fator reflete a autonomia do sujeito e nos reporta a Orlandi (2009, p. 53-54) quando afirma que “é no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz. E o faz não ficando apenas nas evidências produzidas pela ideologia”.

Os sujeitos no discurso são dois: a) a justiça brasileira, seriamente criticada por sua atitude que, na visão do sujeito do discurso, configura-se como contrária às expectativas geradas pela situação; b) o autor do projeto de lei que tinha como objetivo abolir o acento indicativo da crase.

Esses aspectos também contribuem para a identificação de dois campos discursivos. Esses campos estão ligados, portanto, a área jurídica e a área acadêmica. Orlandi (idem, p.70) retifica essa ideia, afirmando que “em um texto não encontramos apenas uma formação discursiva, pois ele pode ser atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de uma dominante.

Constatamos, ainda, uma interdiscursividade entre o que está dito no texto e o discurso que permeia a conjuntura atual, no que concerne à corrupção no Brasil, envolvendo políticos e membros do judiciário. Por isso, Orlandi (2009, p. 43-44), afirma que “o interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra”.

Ao final da análise do corpus, concordamos com as palavras de Orlandi (2009, p. 42) quando ela relata que “[...] a análise é importante. Com ela podemos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa, podemos afirmar que uma das principais contribuições da Análise do Discurso não só para o ensino de Língua Portuguesa, mas primeiramente para ampliar os conhecimentos dos educadores da área, é mostrar o quanto as relações existentes entre o interior e o exterior do texto podem aprimorar as práticas de leitura em sala de aula, desenvolvendo as diversas habilidades esperadas no estudo de língua materna, dentre elas a compreensão leitora.

A utilização de textos que circulam na mídia abordando temáticas que possibilitam a discussão sobre sociedade, cidadania, desigualdade social, política, (in)justiça, entre outros temas de igual relevância, pode proporcionar aos educandos uma compreensão mais ampla dos elementos efetivados pela linguagem textual e, conseqüente, a formação destes como cidadãos mais preocupados com as problemáticas que afligem o seu país. O texto analisado traz sérias críticas envolvendo os âmbitos judiciário e político, provocando no leitor o sentimento de revolta e descrença com relação à justiça brasileira. Nesse intuito, traz à tona



uma discussão sobre o acento indicador de crase, lançando duas proposições claramente críticas contra o fato que desencadeou a produção do texto Doroteia, a ateia.

Diante dessas reflexões, constatamos que a importância da AD não está, pois, apenas nas teorias que a envolvem, mas na prática leitora do cotidiano escolar, voltada para uma leitura mais detalhada de todos os aspectos presentes na linguagem materializada, em busca da significação.

É preciso mostrar aos nossos alunos que os sentidos estão além das palavras, que é preciso estabelecer as relações das condições em que um texto é produzido com a memória refletida por cada um, a fim de compreender melhor o que está sendo dito. Portanto, devemos entender que “a linguagem não se dá como evidência, oferece-se como lugar de descoberta” (ORLANDI, 2009, p. 96).

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos; BEZERRA, Miguel. *Doroteia, a ateia*. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=618587128235694&set=pb.100002532385353.-2207520000.1503497915.&type=3&theater>. Acesso em 23 ago 2017.
- FIORIN, J. L. *Tendências da análise do discurso*. Estudos Linguísticos, v.19, p.173-9,1990
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. *A Análise do Discurso: conceitos e aplicações*. São Paulo: UNESP, 1995, p. 13-21.
- GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- MALUF-SOUZA, Olimpia. *Cidade, Discurso e ideologia*. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/OlimpiaMalufSouza.pdf>. Acesso em: 20 ago 2017.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- _____. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.



PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. (Trad. José Horta Nunes). Campinas: Pontes, 1999

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.



UMA DISCUSSÃO ACERCA DA CULTURA E DO LINGUAJAR EM A BARRAGEM DE IGNES MARIZ

Danilly de Sousa Bezerra--UFCG

Maria Jocimara Bezerra de Oliveira --UFCG

Mariana Santiago Ferreira Freitas - UFCG

RESUMO

É do nosso conhecimento que o período modernista no Brasil teve início com a Semana de Arte Moderna, efetuada em São Paulo, em 1922. E nesta época, vários autores receberam destaque, entre eles, estão os grandes nomes: Mário de Andrade; Rachel de Queiroz; Jorge Amado, Graciliano Ramos e outros. O movimento foi dividido em três fases, porém, a que trataremos aqui, diz respeito à segunda, que aborda temáticas nacionalistas e regionalistas, condizentes com a obra *A Barragem*, de Ignez Mariz. O romance em destaque tem muito a contribuir, para entendermos o período em vigor naquela época, principalmente, no que tange aos aspectos do linguajar e da cultura, do estado da Paraíba, já que o romance passa-se num povoado desta localidade. A pesquisa tem como objetivo refletir acerca dos costumes e da cultura que permeiam o povoado (São Gonçalo), especialmente da família do protagonista (Zé Marianno), bem como da linguagem presente na obra. Foi desenvolvida por alunas do curso de Letras- Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande. Os resultados apontam um contraste entre o linguajar das pessoas do campo e daqueles que residiam na cidade. Além de a mesma ser bastante representativa através dos provérbios e dos ditos populares.

PALAVRAS-CHAVE: Regionalismo; Linguagem; Cultura.

A DISCUSSION ABOUT CULTURE AND LANGUAGE IN A BARRAGEM BY IGNES MARIZ

ABSTRACT

It is our understanding that the modernist period in Brazil began with The Modern Art Week realized in São Paulo in 1922. And at this time, several authors received prominence, among them, are great names as Mário de Andrade; Rachel de Queiroz; Jorge Amado, Graciliano Ramos, and others. The movement was divided into three phases, but the one we are dealing with here concerns the second, which deals with nationalist and regionalist themes, in keeping with the work *A Barragem* by Ignez Mariz. The novel highlighted has much to contribute, in order to understand the period in force at that time, mainly as regards language and culture, besides Paraíba aspects, since the romance happens in a village that belongs to this locality. The survey aims to reflect about customs and culture that permeate



the village (São Gonçalo), especially the protagonist family (Zé Marianno), as well as the language present in work. This survey was developed by undergraduate students of Portuguese Language and Literature course at Universidade Federal de Campina Grande. The results indicate a contrast between people languages who live in the field and those who lived in the city. Besides the same being quite representative through the proverbs and popular sayings.

KEYWORDS: Regionalism; Language; Culture.

UNA DISCUSIÓN ACERCA DE LA CULTURA Y DEL LENGUAJE EN EL BARRAGEM DE IGNES MARIZ

RESUMEN

Es de nuestro conocimiento que el período modernista en Brasil tuvo inicio con la Semana de Arte Moderno, efectuada en São Paulo, en 1922. Y en esta época, varios autores recibieron destaque, entre ellos, están los grandes nombres: Mário de Andrade; Rachel de Queiroz; Jorge Amado, Graciliano Ramos y otros. El movimiento se dividió en tres fases, pero a la que trataremos aquí, se refiere a la segunda, que aborda temáticas nacionalistas y regionalistas, concordantes con la obra *La Represa*, de Ignez Mariz. La novela en destaque tiene mucho que contribuir, para entender el período en vigor en aquella época, principalmente, en lo que se refiere a los aspectos del lenguaje y de la cultura, del estado de Paraíba, ya que la novela se pasa en un pueblo de esta localidad. La investigación tiene como objetivo reflexionar acerca de las costumbres y la cultura que permean al pueblo (São Gonçalo), especialmente de la familia del protagonista (Zé Marianno), así como del lenguaje presente en la obra. Fue desarrollado por los alumnos del curso Letras- portuguesa, la Universidad Federal de Campina Grande. Los resultados apuntan un contraste entre el lenguaje de las personas del campo y de aquellos que residían en la ciudad. Además de la misma ser bastante representativa a través de los proverbios y de los dichos populares.

PALABRAS CLAVE: Regionalismo; idioma; Cultura.

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a importância do período modernista brasileiro, para a nossa Literatura, é imprescindível que conheçamos os principais autores que se destacaram na época, bem como suas obras, para assim entendermos o contexto histórico, são eles: Oswald de Andrade (1890-1954); Mário de Andrade (1893-1945); Rachel de Queiroz (1902-2003); Jorge Amado (1912-2001); Érico Veríssimo (1905-1975); Graciliano Ramos (1892-1953) entre tantos outros.

Todos esses autores deixaram contribuições inestimáveis para a escola em estudo. O Modernismo no Brasil, segundo Bosi (1994) teve como marco inicial a Semana de Arte Moderna, em 1922, momento marcado pelo surgimento de novos princípios e moldes na Literatura. O movimento tem como principais características a valorização do cotidiano, a ruptura com o tradicionalismo e a temática nacionalista e regionalista. E essas particularidades são vistas no romance *A Barragem*, de Ignez Mariz.

É importante frisar que autores como Jorge Amado e Rachel de Queiroz são fundamentais para compreendermos alguns aspectos da nossa Literatura nordestina, já que os dois pertencem a tal região: o primeiro nasceu na Bahia e a segunda em Fortaleza; ambos se aproximam pelo fato de pertencerem à segunda fase do Modernismo, também chamada de “Fase de Consolidação” e também por retrataram em suas obras, de maneira nítida, um problema social que assolava a nossa região: A Seca. As duas obras narram as adversidades que a seca trouxe para algumas famílias do sertão nordestino, forçando estas pessoas a migrarem para outras regiões, caso contrário morreriam de sede e de fome.

A narrativa em análise denominada *A Barragem* é um romance riquíssimo, no que diz respeito à cultura da nossa região, bem como em termos de linguagem, sendo esta dotada de provérbios e ditos populares, os quais são próprios da nossa localidade, mais precisamente da região de São Gonçalo, distrito da cidade de Sousa, na Paraíba. Já que foi neste espaço que o romance sucedeu-se. Além da linguagem, temos outra característica marcante que é a religiosidade, a qual é vista tanto na fala de alguns personagens, ao fazerem menção a santos (São Gonçalo, Nossa senhora do Bom Parto, São Francisco, entre outros), como também nas cantigas populares, que eram cantadas na época da festa do santo, padroeiro da região.

Foi escrito pela autora sousense Ignez Mariz, que nasceu no dia 26 de dezembro de 1905 e faleceu em 1952, aos 47 anos de idade, vítima de um erro médico. Segundo Ehrich (2009. p. 28) “a escritora sousense defendia a valorização dos oprimidos sociais, sobretudo das mulheres”. Em *A Barragem*, por exemplo, temos essa valorização do papel da mulher na sociedade, exercido pela personagem Remédios, a qual passar a exercer um papel representativo e importante ao longo da narrativa. Utilizando-se dessa personagem encontramos um contraste no papel da mulher, exercido pelas personagens mãe e filha: Mariquinha (mãe) e Remédios (filha); aquela é totalmente submissa ao marido, desprovida de voz dentro de casa e na sociedade, ao passo que esta é o inverso da mãe, pois apesar da pouca



idade tem um temperamento forte e possui vida própria, a mesma é dona de suas vontades e sabe o que é melhor para si.

O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca dos costumes e da cultura que permeiam um determinado povoado (São Gonçalo), especialmente da família do protagonista do romance (Zé Marianno), bem como da linguagem presente na obra, tendo em vista que a mesma é típica da nossa localidade, principalmente na fala dos personagens principais: Zé Marianno (o chefe da família) Mariquinha (esposa de Zé Marianno) e Remédios (filha do casal), bem como mostrar alguns provérbios e ditos populares recorrentes no romance que são próprios da nossa região.

METODOLOGIA

A nossa pesquisa é de natureza básica. Trata-se de uma pesquisa exploratória, tendo em vista que os pontos a serem analisados são fenômenos poucos explorados e outros nunca foram investigados. Quanto aos procedimentos, em conformidade com Neves et al. (2013), é do tipo bibliográfica. E quanto à abordagem é qualitativa, já que nos posicionaremos e refletiremos acerca da obra.

Foi desenvolvida por alunas do curso de Letras- Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras. Nasceu da curiosidade em observar como a autora aborda a construção da Barragem de São Gonçalo, já que a mesma faz parte da nossa região.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contextualizando A Obra: A Barragem, De Ignez Mariz

O romance foi escrito pela paraibana Ignez Mariz. A escritora era colaboradora de várias revistas, como: *Eu sei tudo*, *A Noite*, *A noite Ilustrada*, *Alterosa*, *Letras do Sertão*. Escreveu uma monografia sobre educação infantil denominada: *O que leva a curiosidade infantil insatisfeita*, e deixou inacabados os livros *Tresloucado gesto e Ruma*. Ainda em vida organizou alguns eventos culturais, denominado: *Campanha Pró-Bibliotecas Municipais*.

A sua obra não é tão vasta, como a de muitos escritores brasileiros e nem conhecida em território nacional. Conforme as argumentações de Ehrich (2009), Mariz era uma mulher à margem da sociedade que ela estava inserida, uma vez que a mesma preocupa-se com o desenvolvimento social que a cercava e com as injustiças que acontecia entre as organizações sertanejas, sobretudo com aquelas relacionadas às mulheres. Essas temáticas permeiam o romance em análise.

O único romance de Ignez Mariz faz parte da estética Modernista, sobretudo da segunda parte do movimento, conhecido popularmente como Romance Regionalista ou Romance de 30, ambas as nomenclaturas estão relacionadas com as particularidades dessa etapa da estética. A segunda geração do movimento iniciou-se em 1930 e perdurou-se até 1945. Suas temáticas eram voltadas para as singularidades do norte-nordeste, especialmente dos problemas sociais que emergiam na região naquela época, como a seca; fenômeno natural que assolava essas regiões brasileiras e refletia diretamente na vida cotidiana das pessoas, principalmente do sertanejo.

Dessa maneira, os escritores ao tentarem registrar no papel com eficácia o cotidiano do sertanejo, em alguns casos, com o intuito de trazerem mais realidade ao seu personagem, agregavam as particularidades da cultura desse povo, como: o linguajar, as gírias, os ditados populares, as cantigas etc., e esses aspectos não estão obstantes ao mundo subjetivo criado por Mariz, em sua obra.

Mesmo fazendo parte do ciclo das narrativas que compõem o período da geração de 30, a obra possui uma temática diferente da grande maioria, uma vez que ao invés da escritora tratar do fenômeno meteorológico, a seca, e sua interferência na vida cotidiana do sertanejo, narra como o próprio título do texto nos sugere, o processo de construção de meios de infraestrutura que visam o combate dos danos que a seca trás para os sertanejos. Assim, o combate mencionado na obra, ao oposto de alguns romances, é entre os próprios homens; enquanto que em outros ambientes verossímeis dessa mesma época, o conflito se dava entre o homem e a natureza.

O romance é estruturado em XXVI capítulos e narrado em 3ª pessoa. Possui duas modalidades discursivas: o direto – quando o narrador dá voz aos personagens, os quais utilizam uma linguagem bem apropriada para seres que vivem em pequenas cidades do interior do nordeste; e o indireto – quando o próprio narrador narra o discurso, algo que nos



chama a atenção é o fato que o foco narrativo incorpora em seu discurso gírias, utilizadas pelos personagens.

Com relação ao tempo da narrativa, a mesma é iniciada com uma analepse, contextualizando uma seca que ocorreu anterior ao discurso cronológico que assolou aquela região do país, por longos dez anos. Já o tempo cronológico estende-se por dois anos de 1932 a 1934. O ciclo do texto inicia com os preparativos para a construção da Barragem de São Gonçalo e termina com sua construção finalizada.

Mariz, com o intuito, provavelmente, de trazer realidade ao seu romance, utilizou para compor seu espaço narrativo São Gonçalo, um distrito que compõe a cidade de Sousa na Paraíba, e Chabocão, possivelmente, um povoado onde se localiza a fazenda Rancho Dôce, que pertencia a um dos personagens principais da obra: Zé Mariano. Além desses espaços primários, temos também outros, como a casa de Zé Mariano, onde se passa a maioria das cenas do romance e o barracão, lugar onde os operários compravam seus mantimentos do dia a dia.

Alguns dos personagens que compõem o texto são: Zé Mariano, personagem central do discurso que representa a figura dos chefes de famílias daquele período; Mariquinha, Mulher de Zé Mariano e totalmente submissa a vontade de seu esposo; João Liberato (João Trigueiro), homem da cidade grande (Recife) irmão de Mariquinha e representante do desenvolvimento social; Remédios, filha do Casal protagonista da história, moça a margem da sociedade por possuir uma visão diferente dos demais sobre o espaço da mulher, sobretudo na instituição família; Lina, amante de Zé Mariano visto como um exemplo de chefe de família e Lenice, melhor amiga de Remédios. Cada um desses personagens citados possui um comportamento diferente na sociedade.

Zé Mariano, inicialmente, é apresentado ao longo do discurso, como um bom chefe de família, mesmo possuindo um caráter duvidoso, tendo em vista que o mesmo mantém um romance extraconjugal com Lina. O narrador do discurso transforma Mariquinha em uma mulher totalmente submissa ao seu esposo “Mariquinha, no que pôde ser, é a cópia decalcada do marido. Zé disse, Zé aconteceu. Até quando lhe perguntam a idade dos filhos fica dependurada dos lábios de Zé...” (MARIZ, 1994, p. 24). A partir desta fala, podemos ver que Mariquinha não tem voz própria, o marido é quem decide tudo por ela; é o típico da esposa subalterna. Segundo Rodrigues e Costa (entre 2006 e 2017), neste período, a mulher era



considerada um ser sem vontade própria, totalmente submissa às vontades do seu esposo. Esse fato era aceito de bom agrado pelas mesmas, pois era algo que permeava toda a sua educação.

Zé Mariano considerava-se um homem exemplar, uma vez que o mesmo esforçava-se bastante nos serviços destinados a ele na construção da barragem, para não deixar nada faltar ao seu lar, dessa maneira os deslizamentos extraconjugais cometidos por ele com Lina, eram “totalmente justificáveis”, já que a amante era uma sirigaita que o aticou. Assim, a culpa da traição volta-se unicamente para a figura feminina: – Bem que o povo chama esse São Gonçalo de Sodomia... um home tá quieto tomando seu café, vêm uam sirigaita dessa fruticar por detrás e só falta lhe perder por caridade o que não presta (MARIZ, 1994, p. 75).

O termo sirigaita, utilizado por Zé Mariano, para se referir a Lina, conforme o dicionário da Língua Portuguesa, do pesquisador Bechara (2011), significa mulher assanhada e é uma gíria comum no nordeste para se referir à mulher namorada. Assim, como podemos perceber, Zé Mariano possui concretizado em seus ideais, que as mulheres são inferiores aos homens, seguindo os padrões sociais institucionalizados na época.

De acordo com as discussões de Rodrigues (2007), o movimento feminista teve início nos anos sessenta nos Estados Unidos. E busca a igualdade entre os sexos masculinos e femininos, sejam esses direitos políticos, jurídicos, econômicos ou sociais. Dessa forma, a eclosão dos ideais de libertação feminina é posterior à publicação do Romance de Mariz, no entanto como defensora da libertação feminina, a escritora coloca em sua obra uma personagem que está à mercê da sociedade a qual está inserida, Remédios, filha do casal protagonista.

A personagem exercida por Remédios, ganha destaque no discurso, por ser uma moça dona de suas vontades e decisões. Por ser uma menina/mulher que toma as próprias decisões. A personagem é vista pela sua vizinhança como uma *Santinha do Pau ôco* “[...] Ella é uma santinha do pau ôco” (MARIZ, 1994 p. 147). Essa expressão é utilizada nessa região do país para se referir a pessoas que escondem seu caráter.

A Importância Da Linguagem Dos Sertanejos Em Ditos Populares E Provérbios Na Obra

A linguagem, não é só uma forma que encontramos para expressarmos as nossas opiniões e sentimentos, nem apenas uma capacidade de aquisição que o ser humano possui especificamente. Linguagem é tudo, e vai desde os textos escritos aos orais, nas imagens explícitas e implícitas em nossos pensamentos, até mesmo um suspirar ao ver uma cena impressionante; em geral, é a própria reflexão da maneira que quisermos expô-la, é comunicação. Fioravanti, acerca da linguagem brasileira, frisa que:

A possibilidade de ser simples, dispensar elementos gramaticais teoricamente essenciais e responder “sim, comprei”, quando alguém pergunta “você comprou o carro? ”, é uma das características que conferem flexibilidade e identidade ao português brasileiro (FIORAVANTI, 2015, p.6).

É característica própria do brasileiro, ter essa atitude quando se fala em linguagem, pois somos prova de que humildade e simplicidade são palavras importantes do nosso vocabulário e não só pelo significado que elas possuem, mas pela nossa própria identidade, aquela que vamos moldando com o passar dos dias.

Na obra de Ignez Mariz, brasileira e nordestina, a autora procura em suas singelas palavras, mostrar para o leitor e, porque não dizer o sertanejo, como ela se refere na obra, à importância da linguagem nordestina e suas peculiaridades no cotidiano do sertanejo. Mais precisamente de uma família de retirantes, que através das suas gírias, seus provérbios e seus ditos populares, nos mostra um pouco de como o linguajar nordestino era articulado naquele povoado de São Gonçalo, em Sousa-PB.

A obra nos revela um pouco da linguagem daqueles que se consideravam da alta sociedade, os quais moravam na cidade, em divergência com a forma de falar dos trabalhadores operários, residentes de um pequeno povoado e que estavam encarregados pela construção da barragem, de São Gonçalo. Essa forma de mostrar o contraste entre o linguajar das pessoas do campo e daqueles que residiam na cidade, talvez, seja uma forma de explicitar como as pessoas mais “pobres no vocabulário” eram de certa forma, marginalizada, pela alta sociedade. Isto é visto, de forma explícita, nas falas das primas de Remédios, que moram na cidade, e declaram certo preconceito pela forma sertaneja da prima expressar-se. De acordo com Aragão (2005), o Brasil é um país repleto de divergências regionais e socioculturais e,



por essa razão, a língua portuguesa apresenta uma diversidade expressiva, tanto regional quanto social.

Em termos de linguagem, *A Barragem* é uma obra riquíssima e tem muito a nos oferecer, principalmente por retratar do falar regional, ao passo que expõe os mais diversos provérbios, as gírias e os ditados populares nordestinos, que muitas vezes são por nós esquecidos. Com relação aos provérbios, Caldas ressalta que:

Os provérbios possuem características específicas. Em geral, eles emanam uma verdade, uma lição de moral, um conselho, uma constatação. A ideia é passar uma mensagem de conhecimento adquirido por meio da experiência, da vivência. Essa mensagem é passada de geração em geração, de forma repetida, fazendo com que aquela sabedoria seja compartilhada (CALDAS, 2014, p. 20).

Nesse sentido, evidenciamos a importância dos provérbios no romance, tendo em vista que os mesmos não foram colocados de maneira aleatória, cada um repassa uma significação dentro da obra, bem como estão relacionados com as crenças e com a cultura daquelas pessoas. Alguns deles são os seguintes: “mattos tem olhos e parêdes tem ouvidos”. (p. 130); “papagaio velho não aprende a falar”. (p. 193) “Quem muito abarca pouco aperta” (p. 244); Em bôcca calada mosca não entra.” (p. 214) “antes só do que mal acompanhados.” (p. 239).

O que sabemos a respeito dos provérbios e dos ditados populares (ou ditos populares) é que muitos os consideram tênues, pelo fato de serem pequenos e por fazerem parte de uma cultura determinada. No entanto, são expressões sinônimas que utilizadas em situações do cotidiano, podem ter relações com os aspectos da vida do homem, já que se referem a tudo o quanto podemos imaginar, desde uma simples expressão do dia a dia, até uma situação mais complexa.

Ao refletirmos, ainda, sobre o linguajar dos sertanejos no romance, há situações em que a linguagem é exposta através dos provérbios e dos ditos populares, como uma forma de advertir os filhos sobre as coisas do mundo, como as más companhias e os maus comportamentos sociais. Vemos isto como uma forma do povo simples e humilde repassar para a família, amigos e colegas de trabalhos, os valores que eles aprenderam de geração em geração.



Em expressões como: “—*Vôtes! Esse está com o diabo no couro.*” (p. 73) ou até mesmo: “—*Mamãe, preciso ter um particular com seu Zé. Vá s’embora.*” (p. 185), leva-nos a acreditar que não são apenas expressões dos nordestinos em seu cotidiano, mas sim uma herança linguística que ganharam de seus pais e, por isso, as mantêm.

CONCLUSÃO

Ao estudarmos e analisarmos a obra, percebemos o quão abundante ela é, em termos de cultura e linguagem; particularidades essas que marcam todo o romance e nos faz repensar acerca da grandiosidade que o nosso linguajar possui, bem como da sua importância para a Literatura e para a sociedade da época.

Com relação à autora e aos aspectos abordados, procuramos contribuir com aqueles que ainda não conhecem Ignez Mariz, nem a obra em estudo. Isto é compreensível, devido aos poucos trabalhos relacionados à obra, visto que há apenas um artigo e uma tese falando dela. O romance nos interessou, também, em razão de abordar alguns aspectos da cultura paraibana, que por vezes são esquecidos, como a linguagem. Além disso, pelo fato de tratar da construção da Barragem de São Gonçalo que está ligada ao nosso contexto cultural e social.

Além do mais, encontramos, inclusive, denúncia de cunho social, de maneira explícita; revelando as mazelas e o preconceito enfrentados por uma camada menos favorecida e que, justamente, por este motivo, algumas vezes, praticavam atos corruptos, com o objetivo de terem uma ascensão social; isto é bem representativo na figura de Zé Mariano, protagonista do romance.

A obra nos chamou a atenção, do mesmo modo, pela representação feminina. Que de início é pouco marcada, mas ao longo da história, ganha certo destaque, principalmente na figura de Remédios, que apesar da pouca idade é determinada e, com os passar dos dias, ganha força e passar a lutar pelo seu espaço na sociedade. A obra é ainda mais instigante por representar aspectos pouco explorados, e para compreendê-la é essencial conhecer um pouco da cultura nordestina.

REFERÊNCIAS



ARAGÃO, Maria do Socorro Silva. A Linguagem Regional-Popular no Nordeste do Brasil: Aspectos Léxicos. In: *IX Simpósio Internacional de Comunicación Social*, 2005, Santiago de Cuba. IX Simpósio Internacional de Comunicación Social - Actas I. Santiago de Cuba - Cuba: Centro de Linguística Aplicada - Santiago de Cuba, 2005. v. I. p. 457-459.

BECHARA, Evanildo. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2011.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994. p. 383-396.

CALDAS, Ivy Muriel Mattos. *De grão em grão a galinha enche o papo: a presença dos animais nos provérbios brasileiros*. 2014. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2014.

EHRICH, Isaías de Oliveira. *Entre os apitos da casa-de-força, a barragem: da análise textual à sala de aula*. 2009. 288 f. Dissertação (Pós-Graduação em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2009.

FIORAVANTI, Carlos. Ora pois, uma língua bem brasileira. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, edição Nº 230, p.16-23, abr. 2015. Disponível em: Acesso em: 24. julho. 2018.

MARIZ, Ignez. *A barragem*. 2. ed. João Pessoa: A União, 1994 (Coleção biblioteca paraibana)

NEVES, Lilia Maria Bitar.; JANKOSKI, Douglas Alex.; SCHNAIDER, Marcelo José. *Tutorial de Pesquisa Bibliográfica*. Disponível em: https://portal.ufpr.br/pesquisa_bibliogr_bvs_sd.pdf. Acesso em: 05. agosto. 2018.

RODRIGUES, Valeria Leoni. *A importância da mulher*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/729-4.pdf>. Acesso em: 10. julho. 2018.



A SEXUALIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR: O OLHAR DOS DOCENTES

Geane de Andrade Pinheiro²⁹
Maria Thaís de Oliveira Batista³⁰
Maria José Barbosa de Andrade³¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as perspectivas da sexualidade no âmbito escolar, e investigar a percepção que os docentes possuem sobre a temática com o propósito de que os alunos se conscientizem em relação a sexualidade. Este trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório por meio de uma pesquisa de campo, onde foi realizada na disciplina de Sexualidade e Educação do curso de licenciatura plena em Pedagogia do quarto período da Faculdade São Francisco da Paraíba. As informações foram obtidas por meio de uma entrevista gravada e elaborada com sete questões. As questões foram respondidas por uma professora da Educação Infantil de uma escola privada da cidade de Uiraúna-PB. Os estudos sobre a educação sexual, que seja especialmente voltada para professores da Educação Infantil, são contribuições que podem favorecer a atuação de professores e outros profissionais, ofertando-lhes uma melhor preparação e, conseqüentemente, fazendo com que as crianças estejam mais bem informadas sobre a sexualidade. Dessa forma, quanto mais for questionado o tema, mais conscientização será proporcionada a todos.

PALAVRAS-CHAVE: *Escola. Sexualidade. Docentes. Educação.*

SEXUALITY AT SCHOOL: THE TEACHER'S LOOK

ABSTRACT

This article aims to analyze the perspectives of sexuality in the school environment, and to investigate the perception that the teachers have on the subject so that the students become aware of sexuality. This work is the result of a qualitative research of an exploratory nature through a field research, where it was carried out in the discipline of Sexuality and Education of the full licentiate course in Pedagogy of the fourth period of the Faculty of São Francisco da Paraíba. The information was obtained by means of an interview written and elaborated

²⁹ Graduanda no curso de Licenciatura plena em Pedagogia, da Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP).
Email: geaneandrade.1@hotmail.com

³⁰ Pedagoga. Especialista em Docência do Ensino Superior e Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mestranda em Educação. Email: thaisoliveirabst@gmail.com

³¹ Graduanda no curso de Licenciatura plena em Pedagogia, da Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP).
Email: raquelandrade390@gmail.com



with seven questions. The questions were answered by a teacher of Early Childhood Education at a private school in the city of Uiraúna-PB. Studies on sex education, which are especially directed at teachers of early childhood education, are contributions that can favor the performance of teachers and other professionals, offering them better preparation and, consequently, making children more informed about sexuality. In this way, the more the topic is questioned, the more awareness will be provided to all.

KEY WORDS: School. Sexuality. Teachers. Education.

LA SEXUALIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR: LA MIRADA DE LOS DOCENTES

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las perspectivas de la sexualidad en el ámbito escolar, e investigar la percepción que los docentes poseen sobre la temática con el propósito de que los alumnos se concienticen en relación a la sexualidad. Este trabajo es fruto de una investigación cualitativa de carácter exploratorio por medio de una investigación de campo, donde fue realizada en la disciplina de Sexualidad y Educación del curso de licenciatura plena en Pedagogía del cuarto período de la Facultad San Francisco de Paraíba. La información fue obtenida por medio de una entrevista grabada y elaborada con siete preguntas. Las preguntas fueron respondidas por una profesora de Educación Infantil de una escuela privada de la ciudad de Uiraúna-PB. Los estudios sobre la educación sexual, que están especialmente orientados a los profesores de Educación Infantil, son contribuciones que pueden favorecer la actuación de profesores y otros profesionales, ofreciéndoles una mejor preparación y, consecuentemente, haciendo que los niños estén mejor informados sobre la sexualidad. De esta forma, cuanto más se cuestione el tema, más concientización será proporcionada a todos.

PALABRAS CLAVE: Escuela. La sexualidad. Profesores. Educación.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as perspectivas da sexualidade no âmbito escolar, e investigar a percepção que os docentes possuem sobre a temática, com o propósito de que os alunos se conscientizem em relação a sexualidade. Para o alcance do objetivo do presente estudo foi feita uma entrevista com uma professora da Educação Infantil de uma escola particular da cidade de Uiraúna-PB.



A sexualidade está presente no decorrer de todo o desenvolvimento do ser humano tanto físico como psicológico, desta forma, a sexualidade vai muito mais além das genitálias e além do ato sexual em si. Por se referir de um tema de grande valor na vida de todos nós, constata-se que esta temática é pouco estudada, especialmente quando falamos de sexualidade no âmbito escolar voltada para crianças nos anos iniciais, é um assunto extremamente ligado aos preconceitos, crenças e tabus. E para que fosse possível a realização desta pesquisa bibliográfica tomamos como base os autores como: Brasil (2000); Freud apud Lacan (1979), Lopes e Maia (2001), Rosa e Arnoldi (2006); Louro (1997); Oliveira e Diaz (1998).

Os Desafios E Possibilidades Do Trabalho Docente E Familiar Com A Sexualidade

Ao discutir sexualidade na educação infantil, o professor precisará estar atento a muitas questões, pois o tema envolve muitos preconceitos, tabus e crenças. Além do que, a sexualidade é vista como algo subjuntivo ao ser humano, que se manifesta a partir do nascimento e vai até o momento da morte, apresentando diferentes formas, que vai se desenvolvendo de acordo com cada etapa vivida. Desta forma, a sexualidade infantil vai se desenvolvendo a partir dos primeiros dias de vida e irá se manifestar de forma diferentes em todo ciclo da infância. Então assim, a sexualidade pode ser comparada com a inteligência que tanto uma como a outra serão construídas desde as suas possibilidades pessoais até a sua interação com o meio social e cultural (BRASIL, 2000).

A primeira manifestação da sexualidade infantil é o “prazer de chuchar”, o que aponta para uma zona privilegiada, a boca e os lábios, que devem ser considerados como a primeira zona erógena. A criança alimenta-se através da boca e esta função gera o prazer da sucção, que depois chega a tornar-se dependente da necessidade de alimento. A procura do “prazer de chuchar” reafirma-se na possibilidade de se satisfazer, utilizando o seu próprio corpo e sem necessidade de entrar em contato com outro corpo humano, recorrendo a meros objetos de recurso (a chupeta, a sua mão). Esta possibilidade de auto-satisfação constitui aquilo que foi intitulado o autoerotismo infantil. (FREUD apud LACAN, 1997, p. 91)

Os pequenos, nos primeiros anos de vida, exploraram mais seu corpo nos órgãos sexuais, mas isso não quer dizer que apenas as genitálias têm um significado perceptível na sexualidade das crianças, os seus lábios e a boca também ocupam esse lugar. Pois para elas a



boca não é necessariamente apenas para se alimentar, mas também é uma região que desperta prazer e bem-estar importante, pode-se notar pela precisão que as crianças têm em levar tudo o que pegam à boca.

Ao falarmos da sexualidade infantil, não pretendemos reconhecer apenas a existência de excitações ou de necessidades genitais precoces, mas também as atividades perversas do adulto, na medida em que põe em jogo zonas corporais que não são apenas as zonas genitais, na medida em que buscam um prazer independentemente do exercício de uma função biológica. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 477).

Quando vamos falar de sexualidade infantil, segundo o teórico não pretendemos falar apenas das excitações e necessidades genitais precoces, do prazer enquanto sexo, mais também podemos falar que antes que aconteça a maturação das funções reprodutoras, a criança já se encontra com a sua sexualidade, pois na medida em que elas buscam o prazer seja independente do exercício da função biológica elas já estão usufruindo da sua sexualidade.

Vivemos um tempo em que a globalização, a tecnologia e a produtividade estão presentes no nosso dia-a-dia, as mídias proporcionam uma enorme quantidade de informações e dados, ainda assim, a sexualidade continua uma questão polêmica, e estrita á muitas pessoas que acabam ligando ao preconceitos, vergonha, crenças e repressão. O conjunto de meios de comunicações em geral coopera na perspectiva de orientar e ao mesmo tempo propagar a evolução da educação sexual. Contudo o cuidado deve ser redobrado com essa divulgação, pois os meios de comunicações não são tão seguros para tirar dúvidas de um assunto tão sério, pois muitas das vezes acabam deturpando fatos e informações, criando dúvidas ainda maiores.

Portanto os professores tendem a se preocupar muito com isso já que as crianças passam uma boa parte do tempo na escola e como la é o lugar onde seus pensamentos são estimulados e aprendem a pensar e questionar , os docentes deverão estar sempre preparados para tirar suas dúvidas de forma correta, falando sempre a verdade de maneira clara e objetiva, dando informações verdadeiras para que os pequenos não se submetam a procurar informações de forma errada e acabem bagunçando ainda mais os seus pensamentos, desta forma todos tendem a ficar atento tanto a escola como os educadores, e essencial, já que



observa-se que as crianças tendem a justificar o que dizem ou fazem com afirmativas como “eu vi na TV”.

No caso da sexualidade, especificamente, a TV se traduz em fonte de desinformação sexual, à medida que reforça estereótipos sexistas, promove a estimulação sexual precoce e omite e/ou deturpa informações. O excesso de apelo erótico aliado à violência que a TV veicula pode levar os problemas futuros na sexualidade, como indiferença ao estupro e à violência em geral, reforço do papel machista e iniciação sexual precoce (LOPES; MAIA, 2001, p.64).

Nesse seguimento, a mídia intervém crianças que ainda estão formando seu psicológico, por terem esse acesso frequente aos meios de comunicação, estão sujeita a uma série de manifestações envolvendo sexo e violência, oportunizando aspectos negativos para o seu crescimento, podendo então acarretar graves problemas futuros ligados a sexualidade infantil. Portanto é importante que as crianças sejam sempre monitoradas cotidianamente quando estiverem desfrutando destes meios, seja em casa ou ate mesmo na escola. E essencial está cobrança para que as crianças tenham um bom desempenho no desenvolvimento das suas vidas sexuais sadia.

A educação sexual nas escolas devem ser sempre postas em pautas por meio de um diálogo, de uma conversa sobre o tema abordado, e os docentes que irão ministrar deverão ser capacitados e formados para exercer a tarefa formativa e informativa, para que então possam o objetivo de transmitir às crianças informações biológicas corretas e verdadeiras, sobre a sexualidade, ao mesmo tempo que consigam fazer uma ligação ao conceito do sexo ligado nos aspectos do afeto e do prazer (SUPLICY, 1983).

METODOLOGIA

Este artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório por meio de uma pesquisa de campo. De acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa atende a questões muito pessoais. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode



ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela dedica-se ao mundo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Essa união de fenômenos humanos é entendida aqui como parte da realidade social, pois o ser humano não se é interpretado apenas por agir, mas por também pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes. Essa pesquisa foi realizada na disciplina de Sexualidade e Educação do curso de licenciatura plena em pedagogia do quarto período, as informações foram obtidas por meio de uma entrevista gravada e elaborada com sete questões. Onde as questões foram respondidas por uma professora da educação infantil de uma escola privada da cidade de Uiraúna-PB.

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.17).

A entrevista é uma das técnicas de coletas mais eficaz, por ser considerada de uma forma racional que pode ir além das descrições e extrair uma quantidade muito grande de dados e informações, proporcionando assim um trabalho rico de conhecimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos da presente pesquisa, contém informações sobre a seguinte temática “a sexualidade no âmbito escolar: o olhar dos docentes”, vem trazendo respostas como o educador se sente ao falar com as crianças sobre sexualidade, os seus receios, medos e sua desenvoltura diante deste assunto. Já que sabemos como é complicado falar de educação e sexualidade, mesmo ainda estando vivendo em um mundo tão moderno, infelizmente esta temática ainda é vista como um grande tabu na nossa sociedade.

A entrevista começou com um primeiro questionamento perguntando a professora a respeito do tempo de trabalho que se encontra em sala de aula, bem como sobre a sua formação e idade. Neste momento, a entrevistada nos respondeu que trabalha a sete anos no



campo da docência; encontra-se terminando o curso de Pedagogia e tem vinte e seis anos de idade.

A abordagem neste momento foi feita de forma bem direta, assim como também foi respondida, de uma forma rápida.

Em um segundo questionamento, perguntamos a entrevistada se esta aborda questões relacionadas à sexualidade ou gênero, bem como em quais momentos essas discussões se fazem presentes. Em seguida ela nos responde que:

A sexualidade em si a gente não trabalha, agora assim, ela faz parte do currículo oculto. Em algumas disciplinas que a gente está trabalhando como por exemplo a questão de ciências que vai falar sobre o corpo humano, aí a gente começa a abordar essa temática. Não focamos somente nisso, mais a gente começa a falar sobre os órgãos genitais das meninas e dos meninos separando essas partes. E a questão do gênero eu trabalho mais em quase todas as aulas a gente trabalha isso, por que já vem assim aquela questão de casa que os meninos podem fazer algumas coisas que as meninas não podem fazer, e vice-versa. Então eu estou sempre trabalhando com eles assim: que tudo que os meninos fazem as meninas também podem fazer, por que a gente tem que quebrar aquele tabu de que os meninos têm que brincar no recreio correndo enquanto as meninas têm que ficar desenhando. Não, pelo menos nas minhas aulas do mesmo jeito que os meninos podem desfrutar de uma brincadeira as meninas também podem e devem (PROFESSORA).

Em relação a isso, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais assevera que é necessário:

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (BRASIL, 2000, p. 144).

Ao analisar a resposta da professora notamos o quanto é difícil trabalhar a sexualidade com as crianças e como essa temática ela é complicada a ponto de só trabalhar-la quando surgir no meio de outra disciplina. Já a questão de gênero a docente deixa muito claro que em quase todas as aulas ela trabalha por ser um assunto que em casa também é muito abordado

segundo ela. E se mostra não fazer distinção sobre as meninas e os meninos, sempre trata os dois da mesma forma, tudo que o menino faz a menina também tem direito de fazer.

Prosseguindo a entrevista em um terceiro questionamento perguntamos a entrevistada se como docente ela se sentia preparada para falar de sexualidade com as crianças e de que forma a sua formação docente contribuiu ou não para esse trabalho. Em relação a isso, a educadora nos respondeu que:

Preparada, preparada, eu não me sinto por que ainda existe aquele tabu. Não éramos para se sentir assim, por que assim, a sexualidade ou o sexo em si era para ser trabalhado de uma forma bem natural, mais a gente ainda sentir aquela dificuldade mesmo porque a maioria dos alunos não tem essa conversa com os pais em casa, na maioria das vezes e deixada apenas para a escola. E eu assim, minha formação como eu já estou terminando pedagogia, estou no último período, ela mim ajudou bastante, mais assim eu ainda tenho aquele receio de tocar naquele assunto específico, então não tem uma disciplina como orientação sexual na escola que aborde aquilo, ela vem surgindo no currículo oculto de acordo com alguma atividade que envolva.
(PROFESSORA)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, muitas instituições sentem dificuldades para trabalhar com a temática da Orientação Sexual em seus conteúdos formais, incluem apenas os órgãos genitais no currículo oculto de Ciências e geralmente é feita a abordagem por meio de discussões sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. No entanto essa maneira de debater o tema, normalmente não abraça as insuficiências e curiosidades dos pequenos, pois destaca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais que existe nesse mesmo corpo.

Ao analisarmos a seguinte resposta notamos como a professora ainda se sente insegura para aborda este tema em sala de aula, por motivos como: Por esse assunto ser deixado para ser tratado apenas na escola e não com a família também, por existir um grande tabu, e esse tema ser visto como algo sagrado que ninguém pode falar na frente das crianças, e por fazer parte apenas do currículo oculto da escola e ser abordado só quando surgir no meio de um discurso.

Dando prosseguimento a nossa entrevista a seguinte pergunta feita a docente foi se ela acreditava que somente a família deve ser responsável para abordar a temática “educação e sexualidade”. Em relação a isso obtivemos a seguinte resposta:

Não, a escola eu acredito que ela deve abordar também. Agora inclusive eu acho que é até obrigado, está até na lei “LDB” que já é para trabalhar na escola, por que muitos pais eles já sentem estas dificuldades, então tem que ser uma junção família e escola, para lidar com esse assunto, não só deixar para a família e nem só deixar com a escolar. (PROFESSORA)

Em relação a isso, o teórico Louro (1997), nos afirma que é fundamental:

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na desmistificação destas diferenças, além de ser um importante instrumento na construção de valores e atitudes, que permitam um olhar mais crítico e reflexivo sobre as identidades de gênero, ao invés de ser um lugar de práticas de desigualdades e de produção de preconceitos e discriminações. (p. 57):

A análise da seguinte resposta foi muito produtiva, pois apesar de ela demonstrar um pouco de dúvida em relação a obrigação de falar sobre este tema na escolar, ela citou como os pais sente-se em relação a esse assunto e fez uma afirmação muito valiosa, de que para tratar desta temática tem que haver uma relação entre escola e família para que possamos obter o sucesso.

Seguindo com a entrevista temos a próxima pergunta, onde em um seguinte questionamento perguntamos a professora na opinião dela, qual é a maior dúvida que ela teria em relação as crianças quando falamos de sexualidade. Em seguida ela nos responde que: “A pergunta que a maioria faz é a questão de como nascem os bebês? Á maioria, inclusive alguns alunos eles já perguntaram e eu adiei um pouco, por que eu espero assim eu entrar em algum conteúdo específico para poder tratar sobre aquilo”.

Já nesta resposta notamos o quanto as crianças são curiosas, e o quanto os nossos professores não estão capacitados para lidar com a diversidade de temas nos quais deveriam estar, e por este motivo ficam adiando os momentos que as crianças necessitam passar tornando ainda mais complicado o que já é na cabecinha delas.

Prosseguindo com a entrevista e um sexto questionamento perguntamos a professora se como docente ela sente algum medo ou receio ao falar de sexualidade com as crianças. Em relação a pergunta temos como resposta:

Um pouco, eu não me sinto assim preparada totalmente porque para você falar com as crianças e para elas você não pode falar como se fosse uma coisa feia, como é vista. O sexo é visto como uma coisa feia, principalmente para os pais que já são mais velhos, eles até meio que proíbem, não podem falar, é uma coisa feia. Então o professor ele tem que falar da forma mais natural possível, para que eles não entendam como se fosse uma parte feia que fosse só para adultos, mas falar de uma maneira que eles entendam de uma forma natural e que seja uma coisa do dia-a-dia que acontece, não uma coisa maldosa. É uma coisa que as crianças têm que saber para aprender lidar com seu próprio corpo, conhecer e respeitar eles e os outros. (PROFESSORA)

Em relação a esse contexto Oliveira e Diaz (1998) nos afirmam que:

A visão negativa da sexualidade, ligando-a ao pecado, a vergonha, as doenças e a infelicidade, tem sido um dos principais obstáculos ao desenvolvimento harmonioso e prazeroso da vida sexual. Quando os adultos exercem forte repressão sobre as atividades exploratórias da infância e da adolescência, a evolução afetiva e sexual pode vir acompanhada por um aprendizado exagerado de autocontrole. As crianças crescem pensando que o tema da sexualidade não deve ser tratado com adultos e que os órgãos sexuais e as sensações ligadas a eles são causa de vergonha e culpa. (p.124).

Ao analisarmos esta resposta identificamos como é construída a idéia que temos sobre sexualidade. Como as pessoas são desinformadas sobre o assunto e não se interessam a se informa e informar os filhos e sim a proibir. Por isso os docentes se sentem um pouco incapazes de lidar com a temática com naturalidade. Notamos também que a professora mesmo não se sentindo preparada ela demonstra tentar agir de uma forma natural, desconstruindo o que idealizam e contextualizando com o dia-a-dia e mostrando que é um assunto importante para as crianças aprende a lidar consigo mesmo e a respeitar elas e os próximos.



Encerrando nossa entrevista agora com a última pergunta, perguntamos a docente quais são os métodos que ela utiliza para falar com as crianças sobre sexualidade. Em relação isso, obtivemos o seguinte como resposta:

Como eu já falei não existe uma disciplina específica, o assunto vai surgindo no decorrer de outras atividades. Eu não tenho aquele método, eu vou trabalhar somente com isso, mais é no decorrer de atividades que a gente faz em algum diálogo, tipo assim: As crianças fazem aqueles conhecimentos prévios que elas já viram na televisão ou que já escutaram em casa, porque tem pais que trabalham esse assunto como também tem os que excluem da vida da criança, que não é pra eles saber. Então assim e dentro de outros conteúdos, não é específico é por meio de um diálogo mesmo.
(PROFESSORA)

Ao analisarmos a seguinte resposta observamos que infelizmente a temática e muito pouca trabalhada na escola, só é quando surgiu alguns conhecimentos prévios dos alunos, não existe um momento específico para abordar este tema. Por isso ela usa o diálogo como ferramenta para conseguir alcançar esse assunto.

CONCLUSÃO

Nesta perspectiva conclui-se por meio desta pesquisa, que a Sexualidade na Educação infelizmente é trabalhada de forma lenta, onde também não existe uma relação família e escolas ligadas a essa temática. Outro ponto que podemos ressaltar é a formação dos docentes que muitos ainda não são capacitados para lidar com este assunto. Já em relação à família, pode-se perceber certa rejeição a respeito do assunto, a dificuldade sempre presente tornando-se vergonhoso conversar com os filhos sobre isso, o tabu ainda e o centro desta temática.

Por meio das análises realizadas é observado também que o docente deve estar capacitado e preparado para lidar com este tema, evitando opiniões pessoais e reconhecendo a importância de se falar sobre o assunto dentro das escolas. Para isso, os profissionais da educação precisam de formações para obter informações a respeito do tema e como lidar com eles de forma que se adéque em cada fase do desenvolvimento da criança.

Os estudos sobre a educação sexual, que seja especialmente voltada para professores da Educação Infantil, são contribuições que podem favorecer a atuação de professores



profissionais ofertando-lhes com uma melhor preparação e, conseqüentemente, fazendo com que as crianças estejam mais bem informadas sobre a sexualidade. Dessa forma, quanto mais for questionado o tema, mais conscientização será proporcionada a todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual*. 2.ed. Brasília, 2000. v. 10.
- LACAN, Jacques. *Freud e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Salvat, 1979.
- LAPLANCHE, Jean. *Freud e a sexualidade: o desvio biologizante*. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- LOPES, Gerson; MAIA, Monica. *Conversando com a criança sobre sexo*. São Paulo: Autêntica, 2001. 64 p.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (coleção temas sociais). Resenha.
- OLIVEIRA, Francisco José Cabral de. DIAZ, Margarita. *Afetividade e sexualidade na educação, um novo olhar*. Secretaria de Educação de Minas Gerais / Fundação Odebrecht, 1998.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.
- SUPLICY, M. *Conversando sobre sexo*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.



PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO PIBID: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Willyan Ramon de Souza Pacheco³²

Erica Dantas da Silva³³

Paloma Ferreira Rolim³⁴

Cristina Novikoff³⁵

RESUMO

A lógica de buscar articular uma demanda profissional e de formação se materializa enquanto possibilidade no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, sendo um exercício racional e operacional no processo de profissionalização. Neste artigo discorreremos sobre a formação docente no supracitado Programa, a partir da compreensão epistemológica e ideológica da formação. Partimos da seguinte questão: como se entende a formação docente e quais são os possíveis caminhos teórico-metodológicos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, enquanto estratégia de formação inicial? Para garantir sua racionalidade a mesma foi delimitada em categorias de análise para discutir dentro do proposto, sem esvaziar a noção de formação com redução à exposição de práticas realizadas, sem corpo teórico que permita o exercício crítico-criativo. Como metodologia, adotamos a pesquisa bibliográfica, realizando o levantamento de artigos e documentos disponíveis. Posteriormente, os artigos foram tratados na Tabela de análise de textos acadêmicos-científicos, propostos por Novikoff (2010). Como resultados emergiram as dimensões de conhecimento (sociorrelacional, normativa e gnosiológico-pedagógico) que constituem o pensar-fazer no âmbito da atuação profissional docente e direcionam as práticas educativas numa perspectiva pedagógica formativa que potencializa saberes e aprimora ações docentes.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Formação profissional; Dimensões do conhecimento.

TEACHING PROFESSIONAL IN PIBID: REFLECTIONS

ABSTRACT

In this article we will discuss teacher education in the Institutional Program of Initiatives for Teaching, based on the epistemological and ideological understanding of formation. As a methodology we use

³² Graduando do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande. Estudante pesquisador no Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais - CNPq/UFPG.

³³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande

³⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande.

³⁵ Pós-doutora em Educação pela FEBFE/UERJ (2013); Prof. do PROFLETRAS CFP/ UFPG.



bibliographical research, using available materials to subsidize the discussions. As results, the dimensions of knowledge (sociorrelational, normative and gnosiological-pedagogical) that constitute the thinking-doing within the scope of professional teaching activity have emerged.

KEYWORDS: PIBID; Professional qualification; Dimensions of knowledge.

LA PROFESIONALIDAD DOCENTE EN EL PIBID: APUNTES Y REFLEXIONES

RESUMEN

En este artículo discurremos sobre la formación docente en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia, a partir de la comprensión epistemológica e ideológica de la formación. Como metodología adoptamos la investigación bibliográfica, utilizando materiales disponibles ya publicados. Como resultados surgieron las dimensiones de conocimiento (sociorrelacional, normativa y gnosiológico-pedagógico) que constituyen el pensar-hacer en el ámbito de la profesionalización docente.

PALABRAS CLAVES: PIBID; Formación profesional; Dimensiones del conocimiento.

INTRODUÇÃO

Neste artigo discorreremos acerca da formação docente no PIBID, a partir da compreensão epistemológica e ideológica da formação. A questão de partida foi: como se entende a formação docente e quais são os possíveis caminhos teórico-metodológicos no PIBID, enquanto estratégia de formação inicial? A questão nos leva a buscar o como se entende a formação docente e quais são os possíveis caminhos teórico-metodológicos desta formação, no PIBID, enquanto uma via dentro da formação inicial.

O método de estudo qualitativo com uso da pesquisa bibliográfica fundamentada à luz de teorias enriquece o estudo de modo a favorecer as discussões teóricas oportunizadas. Assim, a proposta de estudo adotada no presente artigo foi de abordagem qualitativa (GÜNTHER, 2006), (NOVIKOFF, 2010), uma vez que tal perspectiva tem como objetivo descrever a realidade em sua totalidade, sem manipular quantitativamente os eventos.

Para o desenvolvimento do texto o dividimos em quatro tópicos, sendo o primeiro sobre conceitos de profissionalização docente, seguido dos impactos na formação docente no



que se refere a participação no PIBID, daí o tópico dimensões do conhecimento e, finalizamos com a exposição das portarias e resoluções que direcionam às práticas.

Conceitos De Profissionalização Docente

Tendo como aporte teórico as conceituações abordadas por Tardif (2002) e Nóvoa (1992), pode-se definir a profissionalização docente em diferentes percepções, haja vista que este elemento inerente a formação docente está sempre em constante processo de mudanças e transformações, em decorrência das modificações que a educação vem sofrendo no decorrer da história.

Nessa perspectiva, pode-se ressaltar o desprestígio que a profissionalização docente vem passando, uma vez que, esta por ser uma profissão flexível, na qual não há determinações, procedimentos ou metodologias fixas a serem seguidas, logo acaba por ser considerada uma “semi profissão”, justamente por assumir esse caráter maleável.

Dessa forma, não há um “controle” rígido acerca de como se deve executar o trabalho pedagógico, diferentemente de outras profissões que possuem essa característica técnica e procedimental, tendo assim a ausência de conhecimentos teóricos que subsidiem a sua forma de desenvolver e avaliar suas práxis.

Na concepção de Tardif (2002), pode-se afirmar que para a construção e desenvolvimento da profissionalização docente, são necessários os saberes advindos dos currículos, disciplinas, experiências, profissionalização e culturais. Sendo assim, pode-se definir os saberes curriculares como: aqueles saberes provenientes dos currículos elaborados pelas instituições em escala maior, a exemplo do MEC, da secretaria de educação, entre outros.

Enquanto que, os saberes disciplinares configuram-se como sendo aqueles contidos nos livros didáticos, cartilhas onde residem os conteúdos a serem abordados conforme cada nível de ensino no âmbito escolar. Já os saberes experienciais são aqueles advindos das próprias experiências de vida, da prática do professor no decorrer da sua vivência. Sendo este um saber peculiar a cada sujeito, uma vez que, cada indivíduo constrói a sua prática de forma

específica. Bem como, este não se constitui como um saber “pronto” e “acabado”, mas sim como algo em constante processo de construção e reconstrução.

Ao que se refere ao saber profissional, este é um saber decorrente desde a sua formação inicial, e perpetua de forma contínua no decorrer do seu trabalho enquanto educador. É algo que o profissional deve estar sempre em busca, de forma a aprimorar e qualificar-se enquanto docente, uma vez que, a demanda no mercado de trabalho encontra-se muito maior que antes, e em decorrência desse fator se faz imprescindível que haja esse interesse do docente na qualidade da sua profissionalização.

Por fim, deve-se considerar relevante abordar o aspecto referente ao saber cultural, este sendo inerente ao próprio docente, uma vez que, faz parte da sua experiência de vida, do contexto em que ele esteve e está inserido, no qual implica em aspectos tais como: religião, cultura, crenças, costumes, hábitos, entre outros.

Dessa forma, é importante que o docente promova o compartilhamento de suas experiências particulares com os alunos, bem como que ele também possibilite a troca das vivências culturais entre os educandos, de forma a oportunizar uma ampliação entre as diversas culturas existentes. Nessa perspectiva, Tardif (2002, p. 264), aponta que:

Se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades.

Percebe-se dessa forma então, a necessidade da união que deve haver entre a teoria e a prática, bem como, é imprescindível que o educador tenha esses saberes muito bem articulados, de forma a executar um trabalho eficaz.

É importante elucidar acerca das conceituações abordadas por Nóvoa (1992) acerca da formação e profissionalização docente de forma a possibilitar uma ampliação da compreensão referente a essa temática.

O referido autor afirma que ao que concerne a formação do educador, esta caracteriza-se por haver lacunas, isto é, muitas vezes é demasiadamente respaldada na teoria, outras vezes

a ênfase é dada apenas para o aspecto prático. Havendo dessa forma, segundo Nóvoa (1992) mínima reflexão acerca da prática docente, o que a torna fragilizada. É válido ressaltar, que o professor saiba o que fazer, como e porque fazer, sendo necessário, então que o docente exerça a sua práxis, ação-reflexão-ação.

Na percepção deste teórico há uma ênfase da importância do papel do professor frente ao processo educacional, haja vista que, sem ele torna-se inviável a concretização de uma educação formal e sistematizada. Ou seja, o professor é o mediador do saber sistemático. Para ratificar esta ideia, Nóvoa (1992, p. 09) assinala que:

É nesse sentido que julgo que nós podemos e devemos caminhar no sentido de celebrar um novo contrato educativo com a sociedade, que passa também pela reformulação da profissão. Pois com certeza, não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores. Não haverá futuro melhor sem a presença dos professores e da nossa profissão.

Nessa perspectiva, é válido enfatizar a relevância existente na função do professor enquanto mediador de conhecimentos e ensinamentos que oportunizam um maior contato e parceria com a sociedade como um todo. A participação do professor enquanto agente de um papel social importante na sociedade, faz com que este se construa diariamente e se modifique a cada situação que venha a ocorrer na sua prática educativa, assim, este tem a capacidade de reformular a sua profissão constantemente.

A profissionalização docente em consonância com o papel do professor embora não sendo reconhecido e valorizado como deveria, se faz de uma relevância imprescindível na construção de novos seres sociais, uma vez que, sem a instituição escolar e na ausência do professor, certamente não seria possível o desenvolvimento deste processo de formação constante de uma sociedade de conhecimentos, capaz de formar seres críticos e reflexivos, que se proponham a lutar pelos seus direitos e desempenhar seus deveres com o propósito de lutar por uma sociedade de igualdade.

Impactos Na Formação Docente No Que Se Refere A Participação No PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), exerce diversos impactos na formação docente, uma vez que, oportuniza um contato mais incisivo do pedagogo com a prática educacional, articulando dessa forma o aporte teórico apreendido na universidade com as experiências vivenciadas no âmbito escolar, bem como a reflexão acerca da sua prática e dos conteúdos estudados.

É importante explicar acerca da possibilidade que há não somente pela formação do professor, mas também em relação ao próprio aluno enquanto graduando, no qual este já possui a oportunidade de vivenciar uma experiência ímpar que só seria possível após o término da graduação. Constituindo-se também como um elemento que contribui de forma satisfatória para o aperfeiçoamento de professores e alunos da educação básica.

Nessa perspectiva, Fávero (1992, p. 65) aponta que: “Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma”.

Pode-se afirmar que o processo formativo do graduando não se dá apenas na sua participação nos espaços da academia, mas sobretudo, a partir do engajamento em projetos e programas, a exemplo do PIBID, que possibilita a construção de uma práxis (ação-reflexão-ação), no qual este elemento favorece no desenvolvimento da ação pedagógica qualitativa, e consequentemente profissional.

O referido programa oportuniza-nos um leque de alternativas e facilidades no que se refere ao desenvolvimento de um senso crítico reflexivo e autônomo acerca do processo educacional do licenciando, fazendo-o entender acerca dos elementos subjacentes à prática docente.

No decorrer do processo formativo se faz necessário cumprir atividades relativas a prática de ensino, a exemplo do estágio, no qual o aluno de graduação vai a campo em busca de desenvolver práticas que estejam articuladas com os conhecimentos acadêmicos.

Contudo, essas atividades são desenvolvidas em um curto período de tempo, ou seja, não é possível que o graduando conheça o contexto escolar de forma ampla. Bem como deve-se mencionar as dificuldades pertinentes a execução da própria prática pedagógica, haja vista, a pouca experiência adquirida.

Enquanto que com a participação no PIBID, essas dificuldades são minimizadas, uma vez que, o graduando tem a possibilidade de conhecer a realidade da escola pública de uma forma muito mais ampla e por um período de tempo maior, de forma continuada.

Ressaltando-se que há também a participação nos planejamentos educacionais, reuniões, leituras aprofundadas acerca da práxis educativa, tanto no âmbito universitário como na própria escola, locus de exercício do PIBID.

Nesse sentido, o órgão financiador do Programa, estabelece que:

Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2013).

Percebe-se então o quão importante se faz para o Bolsista ID, inserir-se nesta integração entre os aspectos teóricos e práticos. Uma vez que, este mediante o exercício desta articulação, estará causando rupturas com a abordagem tradicional respaldada na mera e pura transmissão de conhecimentos e, partindo para uma perspectiva construtivista, no qual o licenciando em formação terá a oportunidade de desenvolver metodologias inovadoras que irão motivacionar e despertar o interesse dos alunos da educação básica para apreender e assimilar aquilo que está sendo proposto pelo Bolsista ID.

É válido salientar ainda, o distanciamento existente entre as instituições escolares e a universidade, e o PIBID dentre outros aspectos positivos já mencionados, pode-se destacar também o fato de que este Programa oportuniza uma aproximação entre estas duas instâncias. Oportunizando assim que o graduando conheça e perceba o espaço escolar como ele de fato é, tendo uma visão que transcende aquilo que é conceituado no âmbito universitário.

É relevante ainda ressaltar o compartilhamento que há no que se refere as experiências vivenciadas na escola e na universidade, através do PIBID, o que resulta dessa forma em uma formação acadêmica muito mais abrangente, plena e qualitativa.

Dimensões Do Conhecimento

Essas dimensões possibilitam a compreensão da profissionalidade docente em todos os seus espaços, buscando dessa forma, atender com qualidade e competência as solicitações que regem a Educação através das leis e das diretrizes curriculares. Buscando a partir dessas práticas legais a reflexão crítica acerca de sua atuação como professor, ou particularmente nesse caso, a atuação dos bolsistas ID's que atuam nas escolas parceiras, proporcionando para estes o compartilhamento de experiências e efetivamente a relação teoria e prática através da docência compartilhada.

Dimensão Sociorrelacional

Essa dimensão valoriza as relações constituídas a partir das práticas cotidianas desenvolvidas no ambiente de trabalho. O professor deve, portanto, não apenas preocupar-se com seu desempenho em sala, colocando como foco principal de sua profissão o aluno, pois o mesmo necessita de uma boa relação não só com ele, mas com toda gestão administrativa e pedagógica da Instituição de Ensino ao qual está inserido.

Dessa forma, as relações constituídas pelo docente devem ser abrangentes e ilimitadas, ao passo que este deve estar consciente que suas ações irão influenciar diretamente em sua prática pedagógica. Como assevera Novikoff (2014, p. 146):

Valores sociorrelacionais. Indicam os conhecimentos das relações sociais. Incluem os conhecimentos sobre os sujeitos partícipes da instituição (alunos, professores, coordenadores), incluindo as questões éticas. Esta categoria aponta a racionalidade estético-expressiva ou crítico-reflexiva no pensamento para o coletivo.

Assim, o PIBID busca inserir os bolsistas ID's nessa perspectiva sociorrelacional, no qual o graduando não só está em contato com a sala de aula, mas com toda a Instituição, favorecendo assim, seu desempenho profissional e pessoal.

Essas relações construídas a partir de uma instituição inclusiva e uma gestão que favoreça o ingresso dos bolsistas de forma integral, possibilita experiências de construção de



aprendizagens significativas, incluindo o discente nesses espaços relacionais, em que podem compreender as múltiplas funcionalidades da escola e seus respectivos espaços, enriquecendo assim a formação do bolsista.

DIMENSÃO NORMATIVA

Essa dimensão traz consigo a reflexividade do professor, mostrando a relevância do saber fazer ou melhor do como fazer. O profissional que atua diariamente nas escolas deve ter consciência da importância da flexibilidade de sua prática, observando e valorizando o outro, buscando adaptar sua metodologia para atender as necessidades dos educandos. A partir disso, podemos elucidar o papel significativo do professor em conhecer e respeitar as normativas que regem sua prática pedagógica, para que assim ele atue com intencionalidade e responsabilidade.

A respeito disso Novikoff (2014, p. 146) aponta que:

Valores Normativos. Evidenciam os conhecimentos técnicos e normativos. Estes valores encontram-se na racionalidade moral-prática, com relação aos direitos, e no pensamento crítico-reflexivo, para as normas legais.

Visando isso, o PIBID busca cotidianamente direcionar ações de forma intencional e consciente, possibilitando ao Bolsista ID diariamente avaliar e reavaliar sua prática, refletindo junto com os supervisores e coordenadores de área todos os regimentos internos da instituição, como também, as leis e regulamentos que direcionam a efetivação de uma prática discente reflexiva e competente.

Dimensão Gnosiológico-Pedagógico

Nessa dimensão, discorreremos sobre a importância de planejar as ações que serão desenvolvidas, assim como a relevância do apoio pedagógico no desenvolvimento de uma prática direcionada a atender as necessidades dos estudantes assistidos pela escola.

Diante do diagnóstico de avanço ou retrocesso do aluno, elaborado pela escola, o professor busca ferramentas didáticas para aprimorar sua prática, possibilitando melhorias no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, qualificação na sua profissão.

As metodologias de sucesso desenvolvidas pelos professores, podem também ser compartilhadas para a toda a instituição, realizando assim feed back para que essa prática reflexiva esteja inserida no cotidiano escolar.

Em relação a isso, Novikoff (2014, p. 148), nos diz:

Valores gnosiológico-pedagógicos. Incluem os conhecimentos sobre os aspectos didático e pedagógico, inventariando as questões de ordem de exigências técnicas e acadêmica para o fazer docente. Esta categoria aponta a racionalidade moral-prática, no pensamento do fazer pedagógico.

A partir disso, os bolsistas participantes do PIBID podem construir uma metodologia inclusiva que atendam à todas as dificuldades enfrentadas pela escola, auxiliando o professor de sala e compartilhando experiências construtivas e imprescindíveis para uma prática pedagógica significativa e transformadora.

Com isso, através da mediação dos supervisores e coordenadores, os bolsistas se empenham para que todas as ações desenvolvidas tenham planejamento e significado para ele, para o aluno e conseqüentemente para a instituição.

Assim, todas as dimensões apresentadas favorecem a constituição do profissional competente em todos os âmbitos de sua formação. O PIBID, nessa perspectiva, busca proporcionar para os bolsistas ID's experiências enriquecedoras que transformem sua atuação numa ação reflexiva que beneficie a relação teoria e prática.

Com isso, através do conhecimento sob essas dimensões é possível proporcionar ao aluno, a instituição e a formação do graduando, saberes necessários e fundamentais para sua constituição enquanto Ser profissional humano e consciente, crítico e reflexivo, conhecedor das múltiplas dimensões do Ser professor.

Portarias E Resoluções: Direcionando A Prática

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é regulamentado por portarias e tem seus objetivos específicos direcionados à maneira que deve ser desenvolvida cada atividade proposta pelos subprojetos e pela escola atendida. A formação do professor e a sua qualificação torna-se de suma importância para o programa, uma vez que o próprio programa possibilita a existência de uma relação entre a teoria desenvolvida na universidade e a prática efetivada na sala de aula das escolas, buscando, nessa perspectiva, a qualificação profissional do discente. Para que possamos compreender melhor, vamos analisar o que é a docência no curso de Pedagogia segundo a Resolução CNE/CP (2006):

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

A partir disso, podemos discorrer sobre o papel do discente enquanto sujeito em formação. O discente que se constitui a partir desses processos pedagógicos mediados pelo professor, agora está inserido no campo das múltiplas dimensões da aprendizagem e, assim, inseridos nessas possibilidades, precisa sistematicamente compreender seu espaço e suas responsabilidades enquanto profissional em formação, contando, nessa perspectiva, com programas como o PIBID para direcionar sua formação a estágios avançados de profissionalização qualificada e significativa. Em relação ao campo de estudos ocupado pelo discente, particularmente, o discente do curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP (2006) apresenta:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência possibilita que essas ações sejam realizadas no exercício ainda de sua formação, garantindo que o profissional em construção esteja efetivamente engajado em todos os processos de ensino-aprendizagem, além de propiciar experiências administrativas que irão subsidiar déficits deixados por currículos devassados que desconsideram outros espaços que o Pedagogo pode atuar. Sob essa perspectiva, os documentos que legitimam as ações desenvolvidas pelo programa, em sua Resolução CNE/CP (2006), expõem como objetivo:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (CAPES, 2013).

Dessa forma, o processo formativo do discente universitário está sustentando nas relações constantes entre teoria e prática, logo, essas ações devem ser recorrentes para que o futuro profissional possa estar habituado ao seu espaço de trabalho e assim desempenhar com qualidade e autonomia os deveres de sua profissão. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge nessa perspectiva dialógica de construir pontes de interlocução entre universidade e escola, desenvolvendo uma experiência pré-estágio de forma significativa, formativa e qualificativa.

Em sua portaria N° 096, seção II, referente aos objetivos do programa, em seu Art. 4º, inciso VI, do regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de julho de 2013, o documento deixa claro justamente essa relação que deve ser feita de forma sistemática, onde diz que o programa deve: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2013). Deixando transparente a importância dessa relação para a profissionalização do professor em processo de formação.

Nessas práticas constantes onde o discente agora se insere tanto na docência quanto consegue estabelecer relações de aprendizagem na parte administrativa da escola, os gestores e professores efetivos constroem ao lado dos bolsistas conhecimentos significativos que serão colocados em prática para buscar conquistar objetivos propostos por toda a secretaria de educação. É nesse espaço de construção prática que a Portaria 096 (2013) estabelece como



objetivo: “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, 2013).

Essa reflexão acerca de saberes compreendidos como constituintes da profissão docente, são efetivamente construídos através das relações recíprocas entre universidade e escola, possibilitando que todos os objetivos colocados no documento regente possam ser conquistados por meio de ações práticas nas escolas atendidas pelo programa. Fazendo assim, a profissionalização docente ser diretamente influenciada positivamente pelo programa, que surge nessa perspectiva de qualificação e reflexividade. Estimulando no discente o ato recorrente de se reconstruir e aperfeiçoar teorias apreendidas em sala, além de buscar sua práxis por meio de atividades reflexivas que direcionam os discentes a se reelaborarem.

Assim, podemos compreender de forma sistemática a importância desses documentos que visam legitimar todos os processos desenvolvidos pelos subprojetos, desde o planejamento na universidade até a efetivação prática nas escolas atendidas. A partir disso, podemos elucidar de forma significativa o papel do professor nesses espaços de aperfeiçoamento, onde o programa possibilita essa reflexividade prática e direciona o discente a sua formação inicial, transformando-o em um profissional qualificado e composto de experiências e aprendizagens.

Algumas Considerações Finais

No contexto formativo, que se constitui no âmbito da graduação, o PIBID surge enquanto espaço que oportuniza o desenvolvimento de ações e intervenções escolares, objetivando o redimensionamento de práticas e identidades firmadas no âmbito da profissão docente. Nesse sentido, atuar enquanto bolsista do PIBID se materializa enquanto oportunidade de formação e profissionalização, tendo em vista os espaços ocupados pelos graduandos e as possibilidades teórico-metodológicas surgidas durante a atuação nas escolas assistidas pelo programa.

O curso de Pedagogia, assim como outros cursos de formação de professores, tem encontrado diversos desafios no que se refere aos modos técnicos e processuais de firmar práticas e direcionar metodologias à luz de normatizações, isso tem dificultado a organização



do trabalho pedagógico na medida em que muitos profissionais omissos se distanciam da responsabilidade social da docência e se aproximam de uma flexibilização que fragmenta e sucateia o processo de ensino-aprendizagem. O PIBID se apresenta nesse contexto enquanto possibilidade crítico-reflexiva que insere graduandos na vivência da docência e permite uma reelaboração de posturas, uma ressignificação de práticas, a construção de uma identidade docente comprometida com o desenvolvimento cognitivo coletivo.

Assim, o PIBID se apresenta enquanto espaço que possibilita a constituição de uma identidade profissional docente comprometida com as dimensões do conhecimento, tendo em vista a potencialização dos saberes prévios dos educandos. Os múltiplos espaços de reflexão-ação-reflexão se concebem no cotidiano dos bolsistas enquanto via que possibilita desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento integral do sujeito e o aprimoramento de sua mediação docente, reconfigurando, assim, sua profissionalização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução n.1, 15.5.2006. *Diário Oficial da União*, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006.

CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Educação básica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 16/06/2018.

FÁVERO. M. L.A. *Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão*. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p.53-71.

NOVIKOFF, C. *Valores, enfrentamento, representações sociais: experiências do ensino superior na área de Saúde*. Salvador : Editora Pontocom, 2014.

NÓVOA, A. *Nada substitui o bom professor*. Palestra proferida no SINPRO-SP. São Paulo, 2006.

ROMAGNOLLI, C.; SOUZA, S. L.; MARQUES, R. A. *Os impactos do pibid no processo de formação inicial de professores: experiências na parceria entre educação básica e superior*.



Seminário Internacional de Educação Superior 2014: formação e conhecimento. Sorocaba, 2014, p. 1-8.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.



QUADRINHOS, UMA PERSPECTIVA DA LITERATURA INFANTO JUVENIL: UM INCENTIVO Á LEITURA DE CLASSICOS E AO LETRAMENTO LITERÁRIO

Winnie Rodrigues Holanda - UFCG
Daniel Sousa da Silva - UFCG
Henrique Pedro Bezerra Silva - UFCG

RESUMO

O objetivo deste artigo é estudar e cultivar o interesse de alunos leitores para esta extensão da literatura, bem como tratar o incentivo do letramento literário, utilizando os quadrinhos como ferramenta. Buscando ressaltar a importância de ler as obras clássicas, como também ler as histórias em quadrinhos. Dispondo-se principalmente em trabalhar como público infante juvenil, na qual as HQs (Histórias em Quadrinhos) vêm ganhando espaço nas escolas, mas é necessária uma ampliação do seu estudo e da sua utilização em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Historias em Quadrinhos; Letramento Literario; Infante Juvenil

COMIC BOOKS, A PERSPECTIVE OF YOUTH CHILDREN'S LITERATURE: AN INCENTIVE TO THE READING OF CLASSICS AND THE LITERARY LITERATURE.

ABSTRACT

The objective of this article is to study and cultivate the interest of student readers for this extension of literature, as well as to treat the incentive of literary literacy using comic books as a tool. Seeking to emphasize the importance of reading the classic works, as well as reading the comics. Above all, he is working as a youthful public, in which comics are gaining space in schools, but it is necessary to expand their study and use in the classroom.

KEYWORDS: Comic Books; Literary Literature; Infante Juvenil.

CUADRINOS, UNA PERSPECTIVA DE LA LITERATURA INFANTO JUVENIL: UN INCENTIVO A LA LECTURA DE CLASICOS Y AL LETRAMENTO LITERARIO.

RESUMEN



El objetivo de este artículo es estudiar y cultivar el interés de alumnos lectores para esta extensión de la literatura, así como tratar el incentivo del literal literario, utilizando los cómics como herramienta. Buscando resaltar la importancia de leer las obras clásicas, como también leer las historietas. En el caso de las historietas, las personas con historias de cómics, que se dedican principalmente a trabajar como público infante juvenil, en la que las HQ (historietas) vienen ganando espacio en las escuelas, pero es necesaria una ampliación de su estudio y de su utilización en el aula.

PALABRAS CLAVE: Historias de cómics; Lectura literaria; Infante Juvenil

INTRODUÇÃO

A escolha da realização do tema surgiu de forma pessoal, pelo apreço aos quadrinhos, por ter adquirido o gosto pela a leitura diante desse gênero, acreditando, além disso, nos seus aspectos favoráveis, como a linguagem verbal e a linguagem não verbal, que contribui para o incentivo à leitura, por conter os atributos que estimula a leitura do público infante juvenil, de forma atrativa.

O objetivo deste artigo é estudar e cultivar o interesse de alunos leitores para esta extensão da literatura, bem como tratar o incentivo do letramento leitura utilizando os quadrinhos como ferramenta. Também busco ressaltar a importância de ler as obras clássicas, dispondo-se principalmente em trabalhar como publico infante juvenil, na qual as HQs (Historias em Quadrinhos) vem ganhando espaço nas escolas mas é necessário um ampliação do seu estudo e da sua utilização em sala de aula.

O objetivo geral consiste em demonstrar os quadrinhos como forma de manifestação literária. Para tal, os seguintes objetivos específicos foram traçados: a) apresentar os conceitos de literatura infante-juvenil; b) justificar os quadrinhos como manifestação literária; enfatizar a flexibilidade do gênero quadrinho na literatura e; trabalhar o quadrinho como contribuição para o letramento literário.

METODOLOGIA

Contendo em vista o desenvolvimento de um estudo científico, este artigo é em sua natureza do tipo de pesquisa qualitativa de cunho biográfico, objetivando desenvolver ou



apontar novas ideias, contribuindo no processo de aprendizagem envolvendo alunos do ensino fundamental e o uso dos quadrinhos em sala de aula. Acreditando na sua capacidade de colaborar no letramento literário de turmas do ensino médio. E promover o desejo pela leitura literária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Fundamentação Teórica, visa orientar a produção científica, dirigindo ao pensamento no sentido de dar um direcionamento para a produção de um novo conhecimento. Contendo em vista o desenvolvimento de um estudo científico, este trabalho é em sua natureza do tipo de pesquisa qualitativa de cunho biográfico, objetivando desenvolver ou apontar novas ideias, contribuindo no processo de aprendizagem envolvendo alunos do ensino fundamental e o uso dos quadrinhos em sala de aula.

Do Clássico Para O Quadrinho

O interesse deste estudo foi relacionado a um novo olhar para os quadrinhos, há algum tempo as HQs (história em quadrinhos) fazem parte das diretrizes nacionais de educação e do currículo das escolas para o processo de aprendizagem, porém elas são pouco utilizadas, em parte pela falta de incentivo nos colégios. Segundo Paulo Ramos (2016):

“Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há muitos pontos comuns com a literatura, evidentemente [...]”.

Diante destes aspectos, gostaria de tratar a leitura de obras clássicas com uma abordagem diferenciada utilizando o formato de histórias em quadrinhos, trabalhando na perspectiva infanto juvenil, também será estudando e utilizando como recurso o letramento literário como forma de apresentar esse gênero em sala de aula. A literatura em quadrinho padece de certo preconceito relacionado ao seu público que de certo modo se reduz notoriamente ao grupo de leitores infanto juvenil, mas isso não deve ser visto de feição

negativo, mas de forma a atribuir uma nova perspectiva de incentivo à leitura de clássicos da literatura. Esta pesquisa busca a valorização do gênero quadrinho, e o incentivo da leitura de clássicos utilizando as HQs. Os dois campos que serão apresentados nessa pesquisa são vistos de forma convencional, sendo assim o presente projeto procura demonstrar e estudar a colaboração literária e educacional das adaptações dos clássicos para os quadrinhos como um estímulo à leitura literária, partindo do público infante juvenil e do letramento literário.

Um Olhar Na Literatura Infante Juvenil

Segundo Ligia Cademartori (2010), teórica em literatura infantil, o ideal existente entre o texto verbal e o texto visual contribui e proporcionam diferentes maneiras e graus de complexidade, os quadrinhos harmonizam essa relação, que a pesquisadora traz em seus estudos, que será visto ao decorrer dessa pesquisa, essa relação entre o que chama atenção na literatura infantil e os quadrinhos.

“A relação do texto visual com o texto verbal pode se dar de diferentes maneiras e em graus diversos de complexidade: pode ser de autonomia ou de relação complementar, pode ter sentido de confirmação ou de contraponto. Há obras em que os sentidos da leitura se expandem na interação entre as duas linguagens mesmo quando elas se contradizem. O texto imagístico pode se opor ao que diz o texto com palavra, caso em que o escrito e ilustrador utilizem as diferentes qualidades de suas respectivas artes para comunicar informações diversas.” (Ligia Cademartori 2010)

E essa relação entre o texto visual e o texto verbal é encontrado nos quadrinhos, e por isso sua utilização em sala de aula é uma grande ferramenta de ensino, principalmente quando podemos trabalhar com a adaptação de clássicos da literatura para as HQs.

Para Paulo Ramos (2016) os quadrinhos apresentam uma linguagem autônoma, que se utiliza de mecanismos próprios, que abrigam um grande número de gêneros diferentes, sendo assim possível o trabalho entre a literatura clássica e os quadrinhos. Os quadrinhos literários tornam-se uma grande contribuição para a literatura infantil e juvenil, por ser moldável ao gosto do seu público, e as várias formas apresentada, sem esquecer que os clássicos também são atemporais, e podemos trabalhar uma percepção diferente da proposta inicial e o seu público inicial.



Sendo assim uma das propostas desse projeto é trabalhar com os clássicos da literatura adaptados para os quadrinhos, para incentivar a leitura desses livros. Buscando também quebrar o preconceito em cima dos quadrinhos e até mesmo na literatura infantil e juvenil. Ainda busco também observar a importância de ler as obras clássicas, acredito que o crescente interesse por esta literatura em forma HQ.

Letramento Literário E Os Quadrinhos

E trabalhando a teoria e prática do letramento literário Rildo Cosson (2016), traz em seu texto um estudo da literatura no Brasil, e como é apresentado ao decorrer do tempo. E a necessidade de fugir dos fragmentos da literatura e conteúdos que apenas foca-se na parte histórica. E mesmo quando os professores tentam fugir desse modelo de ensino, tende usar como recurso textos canônicos. Sendo assim a literatura em quadrinhos será apresentado como, um modelo de ensino literário de forma mais atrativa, para os estudantes. Diante disso é necessário fazer uma averiguação, tendo como enfoque de que a literatura em quadrinhos pode ser utilizada como instrumento de incentivo à leitura de obras na escola, visando primeiramente identificar na literatura formas pelas quais os HQs são aproveitados como incentivadores da leitura. Segundo Rildo Cosson, os textos literários, quando comparecem, são fragmentados e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados.

CONCLUSÃO

Então o comprometimento desta pesquisa é cultivar o empenho dos leitores por esta área da literatura, e tratar o incentivo à leitura utilizando as histórias em quadrinhos como ferramenta para a leitura de clássicos, como já foi citado os quadrinhos contém atrativos que podem contribuir para essa leitura, buscando assim ressaltar a estima de ler as obras clássicas, ainda mais no período da vida que os leitores são estudantes do ensino fundamental. Buscando também o letramento literário como recurso para trabalhar o uso das adaptações de clássico em quadrinhos em sala de aula, um novo conceito que poderá contribuir no processo de aprendizagem envolvendo alunos do ensino médio e o uso de quadrinhos em sala de aula.



Ressaltando assim, cabe destacar a importância em ler os clássicos no âmbito escolar e o papel dos quadrinhos como incentivadores de leitura, e da alfabetização literária além de um excelente recurso como processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 2 ed.ver. Coleção primeiro passo; São Paulo: Brasilense, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática* / Rildo Cosson- 2,ed., 6ª reimpressão.- São Paulo : Contexto, 2016

RAMOS, Paulo. *A Leitura dos Quadrinhos* / Paulo Ramos. – ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2016.



ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: OBSERVAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

José Lindemberg Bernardo da Silva - UFCG

RESUMO

O Estágio Supervisionado consolida-se como um componente teórico-prático de uma forma metodológica de aprendizagem do ser em formação, que permite a esse uma percepção da realidade escolar. É uma experiência que possibilita ao formando apreço e colocar em prática toda carga teórica obtida durante os momentos de encontro na academia, sendo um momento de dedicação e concentração de esforços. Este trabalho tem como objetivo discutir sobre as observações e as práticas ocorridas no campo de Estágio e apresentar, de forma geral, a necessidade das práticas durante esta disciplina, com isto formando um relatório do que foi vivenciado. Realizando uma discussão sistematizada através de forma referenciada com outros trabalhos (referencial bibliográfico), estabelecendo uma relevância e seriedade ao trabalho. A experiência foi realizada na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) localizada na cidade de Cajazeiras – PB. Os resultados obtidos no campo do estágio tornam-se positivos para a construção da real identidade do professor em formação, efetivando o que diz respeito à preparação profissional para todos os obstáculos que esse indivíduo irá enfrentar no exercício da sua profissão, sejam eles no âmbito escolar ou até na própria conjuntura política educacional vivenciada nos tempos atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Prática docente; Relato de experiência.

SUPERVISIONED CURRICULAR INTERNSHIP IN GEOGRAPHY: OBSERVATION AND TEACHING PRACTICE, A REPORT OF EXPERIENCE

ABSTRACT

The Supervised Internship consolidates itself as a theoretical-practical component of a methodological form of learning of the one in formation, which allows for this one a perception of the school reality. It is an experience that allows the trainee to proclaim and put into practice all the theoretical load obtained during the moments of meeting in the academy, being a moment of dedication and concentration of efforts. This paper aims to discuss the observations and practices in the field of Internship and to present, in a general way, the need of the practices during this discipline, with this forming a report of what was experienced. Performing a systematized discussion through a referenced form with other works (bibliographic reference), establishing a relevance and seriousness to the work. The experiment was carried out at the Cajazeiras Technical School of Health (ETSC) of the Federal



University of Campina Grande (UFCG) located in the city of Cajazeiras - PB. The results obtained in the field of the internship become positive for the construction of the real identity of the teacher in formation, effecting what concerns the professional preparation for all the obstacles that this individual will face in the exercise of his profession, be it in the school scope or even in the educational political context itself, experienced in the present times.

KEYWORDS: Internship; Teaching practice; Experience report.

ESTADIO CURRICULAR SUPERVISADO EN GEOGRAFÍA: OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE, UN RELATO DE EXPERIENCIA

RESUMEN

La Etapa Supervisada se consolida como un componente teórico-práctico de una forma metodológica de aprendizaje del ser en formación, que permite a ese una percepción de la realidad escolar. Es una experiencia que posibilita al formando pregonar y poner en práctica toda carga teórica obtenida durante los momentos de encuentro en la academia, siendo un momento de dedicación y concentración de esfuerzos. Este trabajo tiene como objetivo discutir sobre las observaciones y las prácticas ocurridas en el campo de Etapa y presentar, de forma general, la necesidad de las prácticas durante esta disciplina, con esto formando un informe de lo que fue vivenciado. Realizando una discusión sistematizada a través de forma referenciada con otros trabajos (referencial bibliográfico), estableciendo una relevancia y seriedad al trabajo. La experiencia fue realizada en la Escuela Técnica de Salud de Cajazeiras (ETSC) de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG) ubicada en la ciudad de Cajazeiras - PB. Los resultados obtenidos en el campo de la etapa se vuelven positivos para la construcción de la verdadera identidad del profesor en formación, realizando lo que se refiere a la preparación profesional para todos los obstáculos que ese individuo enfrentará en el ejercicio de su profesión, sean ellos en el ámbito escolar o hasta en la propia coyuntura política educativa vivencia en los tiempos actuales.

PALABRAS CLAVE: Etapa; Práctica docente; Relato de experiencia.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um momento de fundamental importância no processo da formação docente, momentos de experiências e práticas, configurando-se em uma atividade que possibilita ao graduando a oportunidade de colocar em prática todas as teorias aprendidas no decorrer das disciplinas teóricas.

O presente trabalho trata das atividades realizadas pelo estagiário José Lindemberg Bernardo da Silva, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa, professor da

disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV, realizado na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras – PB, sob a supervisão do Prof. Dr. Ernani Martins dos Santos Filho, professor efetivo da disciplina de Geografia da escola citada. O referido estágio teve uma carga horária total de 120 horas, e a realização do estágio na escola se deu no período de 02/05 a 12/06 de 2018.

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório para todos os alunos do curso de Geografia, sabemos que a Geografia, em seu processo de desenvolvimento histórico como área do conhecimento, veio consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza. Com isso, coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade espacial, natural e social, não de uma forma fragmentada, sem vínculos, mas como uma totalidade dinâmica. Esse estágio tem como fundamento atender as exigências do curso de Licenciatura em Geografia – CFP/UFCG, em especial a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV, que foi realizado junto aos alunos do 1º ano do ensino Médio. O Estágio tem como foco fundamental o contato entre os estagiários com a realidade educacional no nível do ensino médio.

O Estágio é um momento importante no processo da formação do docente, momentos de experiências e práticas, associando atividades que possibilita ao graduando a oportunidade de colocar em prática todas as teorias aprendidas durante a sua formação. O estágio se apresenta como uma proximidade da realidade escolar, aproximando os conhecimentos acadêmicos das práticas a serem desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem. “O estágio é um eixo central na formação de professores, pois através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”. (PIMENTA e LIMA, 2009, não p.).

Portanto, se consolidando como um componente teórico-prático de oportunidades de aprendizagem, o estágio permite ao formando uma proximidade da realidade escolar. Também, torna possível mostrar quais as dinâmicas da comunidade educacional, e quais as melhores metodologias, práticas, ou formas que poderíamos realizar, pra ministrar uma excelente aula, já que não possui a construção final de um professor, sabemos que o mesmo, encontra-se em constante aprendizado.



Teoria X Prática: Um Conjunto Indissociável

O estágio aparece como um momento muito importante na trajetória de formação do graduando, pois, é essa experiência, que move a responsabilidade de ser professor e de iniciar-se na profissão da educação. Podem-se perceber, também, os desafios e limites da realidade da educação em geografia ou qualquer outra disciplina. Vemos a partir do que Buriolla (2001) afirma:

O estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, onde um leque situações, de atividades de aprendizagem profissional que se manifestam para o estagiário, tendo em vista a sua formação. (BURIOLLA, 2001, p. 13).

O estágio é momento conjunto, onde servirá tanto como forma de embasamento teórico e também como uma forma de colher prática para a vida profissional do formando. A partir de então vemos que essas duas atividades tornam-se indissociáveis, onde uma vai completar a outra, tornando impossível a concretização da teoria sem a prática ou vice-versa.

A teoria esta ligada a todo o conjunto de aprendizado dentro da academia, ou seja, toda aquela carga de conhecimento que foi necessário adquirir para ser possível colocar em prática durante a vivência no âmbito escolar. Observamos então que o Estágio não é um duelo, Teoria x Prática, mas sim uma forma conjunta de estabelecer uma proximidade com a realidade escolar.

O estágio tem o papel de auxiliar na formação docente, pois, o mesmo proporciona aos formandos vivenciar a realidade do que é ser um professor, de poder observar todos os obstáculos e situações vividas pelo docente, mas também de analisar como se dar as formações das diversas relações que se formam dentro do âmbito acadêmico.

O momento do Estágio Supervisionado em si, deve fortalecer a relação teoria e prática, com base em todo o principio metodológico, onde todo o desenvolvimento de competências implica em utilizar conhecimentos adquiridos, e não fragmentar os conhecimentos, em outras palavras, não tem como fazer a utilização apenas de uma vertente,



ou seja, teoria ou só a prática, já que ambas se completam, ambas constroem o momento de estágio.

Esse momento, de certa forma, irá proporcionar no formando um complemento para o seu processo de ensino-aprendizagem e, logo, será incentivado à busca pelo aprimoramento pessoal e profissional, algo que foi possível com a prática do estágio fazendo junção da teoria com a prática.

Regência Das Aulas Durante O Estágio

A regência em sala de aula no Estágio Supervisionado foi realizada na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC/UFCG), na turma do 1º ano do ensino Médio.

Porventura sabemos que ensinar geografia não é uma atividade fácil, já que por muito tempo ela foi tida como uma disciplina (ciência) apenas descritiva e sem interesse algum, quase sempre, por parte do alunado. Com isto, é dado aos professores e de certa forma aos estagiários a missão de desconstruir essa forma tradicional de pensamento, que infelizmente ainda é um paradigma forte dentro do processo educacional.

As aulas foram, na sua essência expositiva e dialogada, gerando uma grande participação do alunado. Com a regência das aulas foi possível atingir os seus objetivos pré-estabelecidos: colocar em prática a teoria aprendida na universidade, conseguir experiência como docente e ter uma noção da realidade escolar.

Entrar numa sala de aula, sabendo que é o Professor, é bem diferente de entrar como aluno. E isso, de certa forma, pesa, pois sabemos a nossa responsabilidade como formadores de cidadãos críticos e atuantes. É nessa hora que lembramos tudo que vimos na Universidade, e sua importância de colocar em prática ali e agora. Com o embasamento das discussões na universidade, com as bibliografias lidas e, o planejamento das aulas que é essencial para que o estagiário possa conseguir ter êxito em sua regência, com o plano de aula, se torna mais “simples” exercer uma boa aula.

Durante a regência das aulas os conteúdos que foram ministrados mostravam a estrutura geológica da Terra, suas formas de relevo e os agentes formadores e modeladores do relevo terrestre.

Durante as aulas, houve uma interação favorável ao processo de ensino-aprendizagem, onde o alunado não apresentou resistência às metodologias desenvolvidas em sala, a forma em que o estagiário apresentava os conteúdos promovia o desencadeamento de discussões críticas acerca dos assuntos ministrados.

Ensinar é uma tarefa difícil, e quando se trata de uma disciplina que é levada como uma mera ciência descritiva, a Geografia, torna a ser um desafio maior que qualquer outro. Esta falta de interesse foi nítida durante as regências, não generalizando, porque houve uma participação quanti-qualitativa durante a aula. Mas é como afirma Neta e Andrade (2011, p. 06) que “Cabe ao professor buscar caminhos e alternativas para a construção de uma nova Geografia que tem como fator principal, propiciar aos estudantes a compreensão de aspectos essenciais do cotidiano e da vida social ao tentar a leitura do espaço e das relações do homem com seu meio”.

Em discussões de assuntos transversos que não estava ligado aos conteúdos ministrados, diretamente, muitos perguntavam o porquê de estudar a geografia e de certa forma afirmava a eles que a importância de estudar a geografia não esta apenas ligada a forma de descrever a Terra, mas, também por ela ser uma ciência dinâmica que constrói, através das inter-relações da sociedade e da natureza, boa parte da formação critica do cidadão.

Buscando sempre despertar a curiosidade dos alunos acerca do conteúdo, já que se tratava de assuntos ligados à geografia física, eram utilizados exemplos próximos à realidade de cada aluno, onde eles caracterizavam o que estava sendo exposto. Utilizando sempre analogias entre o que está escrito no livro de didático com a vida real de cada aluno, em uma linguagem acessível que proporcionou o entendimento do que foi apresentado. Exemplo, quando o livro descrevia o que são núcleos cratônicos e bacia sedimentares, antes definia de forma fácil e coerente cada termo utilizado e depois mostrava a bacia sedimentar do Rio do Peixe e a Serra da Arara, sua proximidade, para apresentar de forma sucinta e de fácil entendimento e, vemos que a geografia vista nos livros didáticos, também, está ligado diretamente com a sua realidade.



Procurar apresentar os conteúdos do livro didático de forma técnica e sistematizada pode provocar o não interesse do aluno à disciplina, começando a taxa-la como “chata”. A partir disso, torna-se essencial a utilização de uma linguagem acessível à turma, utilização de exemplo da vida cotidiana de cada uma deles.

Como Alves (2016, p. 28) apresenta sobre a importância do ensino de geografia da seguinte forma:

A importância sócio educacional que o ensino de geografia detém para a formação do educando, do homem cidadão é imprescindível para a concretização da educação geográfica. No entanto, é perceptível que a prática pedagógica em geografia necessita de uma reflexão sobre a ciência geográfica, dos conteúdos, da metodologia a ser trabalhada em sala de aula e, que reflita a construção e necessidade da aprendizagem no ensinar geografia.

Como foi citado acima, deve-se existir uma responsabilidade em buscar metodologias que possibilite a construção de um ser crítico e possibilite que eles vejam a necessidade de estudar geografia, já que o ensino da mesma é imprescindível.

Durante todo o período de regência em sala de aula, já que os conteúdos tratavam de assuntos que necessitavam de uma aula de campo, para concretização da teoria apresentado em sala, pois, é sabido que o livro descreve apenas uma semelhança da realidade.

No desenvolvimento da aprendizagem, podemos dizer que até mesmo na concretização desta aprendizagem, a aula de campo torna-se essencial dentro de ensino de Geografia, trazendo para o aluno certa proximidade da realidade do que se foi debatido em sala.

A aula de campo também possibilita uma experiência mais profunda sobre o uso dos conceitos e atividades trabalhadas e observadas no cotidiano do aluno.

A experiência do Trabalho de Campo possibilita a utilização prática de conhecimentos teóricos pré-estabelecidos em sala de aula.



Contudo, no último dia de aula, regida pelo estagiário, foi possível a realização de uma aula de campo em conjunto com a coordenação da ETSC/CFP/UFCG36, com o professor Dr. Ernani Martins (professor efetivo, na escola, da disciplina de Geografia), com a professora Dra. Danielle e com os alunos do 1º ano do ensino médio, cuja turma, serviu como laboratório para aplicação das práticas docentes.

O percurso traçado foi o seguinte:

- Geossítio Floresta Petrificada (Missão Velha – CE);
- Museu do Homem Kariri e Fundação Casa Grande (Nova Olinda – CE);
- Museu de Paleontologia (Santana do Cariri – CE);
- Geossítio Pedra Kariri – Mineração – Extração de Calcário (Crato – CE).

O objetivo desta aula de campo foi permitir aos alunos saírem das limitações do livro didático para observar as paisagens e os contextos socioambientais como forma de sensibilização, contribuindo para aumentar a curiosidade e o prazer pelas descobertas de novos saberes. Como é perceptível nas imagens apresentada no Anexo A (Imagens durante as práticas do Estágio Supervisionado).

Perfil Do Alunado

A turma é considerada numerosa, apresenta-se com 47 alunos onde em sua maioria é constituída pelo sexo feminino, sendo que 36% da turma são do sexo masculino e 64% do sexo feminino, totalizando os 100%, como apresenta do gráfico abaixo.

Gráfico 1: Porcentagem do total de alunos, por sexo, do 1º ano do ensino médio da ETSC/CFP/UFCG

³⁶ Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras-ETSC do Centro de Formação de Professores-CFP da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.



FONTE: DA SILVA, J. L. B. 2018

Com a aplicação do Exercício de Anamnésia³⁷ (Apêndice B) foi possível perceber que todos da turma pertencem a famílias que apresentam uma estrutura familiar equilibrada e estável economicamente (média baixa e média alta).

A inserção do aluno para esta instituição é dada a partir de um processo seletivo, aonde os candidatos irão responder uma prova e os que obtiverem as maiores pontuações serão classificados. Dentro desta ação, a escola adotou o processo de cotas, voltada para alunos que tenham cursado o ensino fundamental completo em escolas públicas e/ou que tenham uma renda familiar per capita no total de 1,5 salários mínimo.

A partir do processo descrito acima, é possível observar que a turma mostra-se de forma mesclada, em relação de quais instituições eles vieram, tendo presentes alunos que vieram de escolas públicas e outros de escolas privadas, mas, que, não condiz em nada sobre a capacidade do processo da aprendizagem dos mesmos.

Metodologias Desenvolvidas Durante As Aulas

A metodologia que foi aplicada nas aulas foram as mais objetivas, coerentes e práticas possíveis, visando o cumprimento dos objetivos contido no plano de aula desenvolvido para guiar as respectivas aulas (Apêndice A). Trabalhando para que houvesse uma construção satisfatória do processo ensino-aprendizagem e, logo manter uma boa relação professor-aluno.

³⁷ Questionário aplicado para coleta de informações a respeito do/s indivíduo/s que no qual estão servindo como objetos de estudos/pesquisa.



A metodologia sendo usada de forma didática, como por exemplo, as gincanas de perguntas e respostas e as aulas audiovisuais, agindo assim como um facilitador, e não um transmissor de informações, apresentando os conteúdos com os auxílios tecnológicos didáticos e, é claro, o uso do livro didático, onde possibilitou o norteamento dos debates em sala de aula.

Recursos Materiais Utilizados Durante As Aulas

Os recursos utilizados para a ministração das aulas foi de forma variável com o objetivo de não deixar as aulas monótonas e cansativas. Foi usada em primeiro momento a voz como recurso, sempre tentando manter uma boa entonação com as palavras, em outros momentos utilizou-se também o Datashow juntamente com caixas de som, onde foram apresentadas imagens, textos, vídeos, e slides, deixando assim as aulas mais dinâmicas e menos cansativas e, outros aparelhos extras, como pen drives, quadro-branco, pincel para quadro-branco e etc. Tudo isto permitindo uma melhor prática em sala de aula.

A Geografia Apresentada No Livro Didático

O livro trabalhado durante a regência das aulas no estágio foi à obra conjunta dos autores Lúcia Maria Alves de Almeida e Tércio Barbosa Rigolin, livro de Geografia para o 1º ano do ensino Médio – Fronteiras da Globalização: o mundo natural e o espaço humanizado, publicado pela Editora Ática, ano de 2013.

O livro didático foi e continua sendo um recurso muito utilizado nas escolas, mesmo com as tecnologias adentrando o ambiente escolar, tornando-se cada vez mais acessível. Mesmo assim, podemos afirmar que o livro didático é de suma importância, pois serve como um guia para planejar as aulas e poder aplicar aquilo que foi colocado no plano de aula.

O livro de geografia pode ser considera como uma “complexidade” para escolher os conteúdos a estender mais a discussão em sala de aula. Pelo fato dele abranger uma diversidade de diferenças (naturais e sociais), é o que Menezes (2015, p. 11) afirma:

Considerando que o livro didático de Geografia, em especial no caso brasileiro, não teria condições de abarcar todas as diferentes culturas e



lugares existentes no território, como dito anteriormente, podemos enfatizar o papel do professor na avaliação desse recurso.

A partir da afirmação vemos que o livro didático de geografia não tem condições de discorrer sobre todas as diferenças naturais e sociais do Mundo e do Brasil, de forma detalhada, já que a geografia se destaca por estudar não somente algo passado, mas principalmente as transformações que ocorrem na contemporaneidade, as relações da sociedade no meio.

O livro didático, tendo como exemplo o que foi trabalhado durante o estágio, pode não descrever conteúdos amplos, já que a geografia abrange diversos conteúdos, mas apresentam em seu corpo estrutural dicas e exemplos de como o professor pode utilizar outros meios para conciliar com o uso do livro em sala de aula.

No entanto é importante salientar que o professor terá, também, um papel de escolher sua maneira de mediar os conteúdos e levá-los ou não à discussão a partir de aportes locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o trabalho apresentado, consideramos que o estágio promove um embasamento teórico/prático ao graduando, com um conhecimento da real situação da convivência em sala de aula, e nas suas específicas relações dentro de todo âmbito escolar. Com isto, avaliamos o estágio como um momento de uma grande experiência, tonando-se proveitoso para a formação do ser profissional.

Durante toda esta trajetória foi possível desenvolvermos metodologias que até então tínhamos apenas o conhecimento teórico, e isto favoreceu a nosso suporte de conhecimentos.

Muitas vezes os alunos apresentavam um pouco de indisciplina e alguns problemas em relação ao aprendizado, são nestes momentos em que observamos se conseguiremos efetivar tudo aquilo que foi aprendido no âmbito acadêmico.

Enfim, a experiência realizada e descrita neste trabalho possibilitou ampliar o entendimento em uma escala maior de como é o funcionamento de todo processo de ensino-aprendizagem, as relações sociais que a permeiam, indo desde os corredores da escola até as



salas de aula, onde se torna o palco para desenvolver ações de intervenção na formação do ser cidadão.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. C. E. *Ensino de geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem: perspectivas para a educação básica e geográfica*. Geosaberes, Fortaleza: Fev. de 2016.

BURIOLLA, M. A. F. *O estágio supervisionado*. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEZES, P. K. *O livro didático no processo de ensino-aprendizagem*. 2015.

<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/pdf/gt07/poster%20grafica/Priscylla%20Karoline%20de%20Menezes.pdf>. Acesso em junho de 2018.

NETA, Maria da Paz dos Santos; ANDRADE, Ismael Mendes. *Estágio em geografia: teoria e prática na formação de professores*. Bahia, 2011.

<http://www.uesb.br/eventos/ebg/anais/3o.pdf>. Acesso em junho de 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.



TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: O (NÃO) USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALAS DE AULA NO SERTÃO PARAIBANO

Thayany de Oliveira Batista - UFCG

Maria Cristina Tavares de Albuquerque - UFCG

Maria Thaís de Oliveira Batista- UFCG

RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar a utilização de recursos tecnológicos nas escolas em meio a uma sociedade digital em que grande parte das pessoas possui algum contato com qualquer tipo de tecnologia. Pensando nisso, quais os benefícios e oportunidades que ajudariam a fortalecer o ensino-aprendizagem dos alunos usando recursos tecnológicos? Diante disso, a escola como um meio de aprendizagem e formação social, será que ela está apta para o uso da tecnologia como recurso didático? A escola sabe usufruir dos instrumentos tecnológicos? Por que grande parte das escolas e professores preferem não usar a tecnologia em sala de aula? Sabendo que o Ministério da Educação possui o programa Proinfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional – que disponibiliza netbooks para os professores, e o Governo da Paraíba disponibilizou tablets para os estudantes, um centro de informática equipado, e porque ainda não se faz uso desses recursos? Quais são os impedimentos? Nossa pesquisa terá como base as informações coletadas e apoiadas em pesquisadores como: Almeida, Valente, Moran, Vian Jr, Leventhal, Halliday, e Brito, iremos então discutir acerca de alguns recursos tecnológicos que poderiam estar presentes no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Tecnologia; Escola; Professor; Aluno.

TECHNOLOGY AND EDUCATION: THE (NON) USE OF TECHNOLOGICAL RESOURCES IN CLASSROOMS IN SERTÃO PARAIBANO

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the use of technological resources in schools in the midst of a digital society in which most people have some contact with any type of technology. With that in mind, what are the benefits and opportunities that would help to strengthen student teaching and learning using technology resources? Given this, the school as a means of learning and social formation, is it able to use technology as a didactic resource? Does the school know how to use the technological tools? Why do most schools and teachers prefer not to use technology in the classroom? Knowing that the Ministry of Education has the program Proinfo - National Program of Educational Technology - that provides netbooks for teachers, and the Government of Paraíba has made available tablets for students, an equipped computer center, so why these resources are not yet used ? What are the impediments? Our research will be based on information collected and supported by researchers



such as: Almeida, Valente, Moran, Vian Jr, Leventhal, Halliday, and Brito, we will then discuss about some technological resources that could be present in school everyday.

KEYWORDS: Technology; School; Teacher; Student.

TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN: EL (NO) USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN SALAS DE CLASE EN EL SERTÓN PARAIBANO

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la utilización de recursos tecnológicos en las escuelas en medio de una sociedad digital en la que gran parte de las personas posea algún contacto con cualquier tipo de tecnología. Pensando en ello, ¿cuáles son los beneficios y oportunidades que ayudarían a fortalecer la enseñanza-aprendizaje de los alumnos utilizando recursos tecnológicos? Por eso, la escuela como un medio de aprendizaje y formación social, ¿está apta para el uso de la tecnología como recurso didáctico? ¿La escuela sabe aprovechar los instrumentos tecnológicos? ¿Por qué gran parte de las escuelas y profesores prefieren no usar la tecnología en el aula? En el caso de que el Ministerio de Educación tenga el programa Proinfo - Programa Nacional de Tecnología Educativa - que ofrece netbooks para los profesores, y el Gobierno de Paraíba ha posicionado tablets para los estudiantes, un centro de informática equipado, y porque aún no se hacen uso de esos recursos ? ¿Cuáles son los impedimentos? Nuestra investigación se basará en las informaciones recogidas y apoyadas en investigadores como: Almeida, Valente, Moran, Vian Jr, Leventhal, Halliday, y Brito, entonces discutir sobre algunos recursos tecnológicos que podrían estar presentes en el cotidiano escolar.

PALABRAS CLAVES: Tecnología; La escuela; Maestro; Estudiante.

INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em uma civilização moderna e grande parte das pessoas possuem algum contato com qualquer tipo de tecnologia, seja por uma televisão, computador, ou celular, oferecendo aos indivíduos a oportunidade de estarem conectados com o mundo. Pensando nisso, quais os benefícios e oportunidades que ajudariam a fortalecer o ensino-aprendizagem dos alunos usando recursos tecnológicos? Diante disso, a escola como um meio de aprendizagem e formação social, será que ela está apta para o uso da tecnologia como recurso didático? A escola sabe usufruir dos instrumentos tecnológicos? Por que grande parte das escolas e professores preferem não usar a tecnologia em sala de aula?

Levando em consideração essas perguntas, buscaremos desenvolver esse trabalho e mostrar que o uso da tecnologia pode ser um grande aliado para o desenvolvimento da aprendizagem. Tendo em vista que muitas escolas optam por não aderir a esse método, porque preferem continuar com uma mesma metodologia em todas as aulas, continuando assim o seu ensino tradicional, por isso, há uma grande barreira para ser quebrada diante dessas escolas conservadoras que muitas vezes reprimem qualquer fonte tecnológica, visando apenas o lado de que seu uso irá influenciar negativamente na aprendizagem dos alunos, pensando nisso, como a escola irá se relacionar com a sociedade, se a mesma não se socializa com os novos métodos? Vê-se a todo o momento estudantes que nasceram na geração “Y”, a geração da tecnologia, sempre conectados ou envolvidos com algum recurso tecnológico. Percebendo que os estudantes já estão mais que imersos neste mundo tecnológico, então porque a escola não faz uso desses instrumentos tecnológicos que estão mais que presentes no dia a dia dos alunos, vendo que se forem utilizados da maneira correta irão somente intensificar o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Sabendo que o Ministério da Educação possui o programa Proinfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional – que disponibiliza netbooks para os professores, e o Governo da Paraíba disponibilizou tablets para os estudantes, um centro de informática equipado, e porque ainda não se faz uso desses recursos? Quais são os impedimentos? Diante disso, foi realizada a aplicação de um questionário em uma escola situada na cidade de Aparecida-PB, alto sertão paraibano com professores e estudantes do ensino fundamental dois. Nossa pesquisa possui o intuito de analisar se os professores fazem o uso desses recursos com os alunos, se sim quais seus métodos e se não qual o porquê do não uso. O discurso servirá como fonte de pesquisa para o desenvolvimento deste artigo. Com base nas informações coletadas e apoiadas em pesquisadores como: Almeida, Valente, Moran, Vian Jr, Leventhal, Halliday, e Brito, iremos então discutir acerca de alguns recursos tecnológicos que poderiam estar presentes no cotidiano escolar.

Língua(Gem)



A língua como um fator social é a responsável pela interação da sociedade, como afirma Michael Halliday (1970) que desenvolveu seus estudos em Linguística Sistêmico Funcional e a conceituou como uma teoria capaz de estudar sobre o funcionamento da linguagem humana. O autor também questiona a natureza da língua, indagando o porquê que a usamos e como acontece o seu funcionamento, Halliday (1970) então a descreve como um fator necessário para a comunicação em diferentes lugares, culturas e contextos, em que todos usamos a língua como forma de se organizar em sociedade, estabelecendo comunicações, e determinando os diferentes comportamentos dos seres humanos.

Diante disso, a forma como o professor estar trabalhando a linguagem em sala de aula não tem motivado muito os educandos, pois o método de ensino tradicional voltado apenas para o quadro negro, lápis, papel e livro não está sendo suficiente para atrair a atenção dos estudantes, ou seja, não utilizam a língua para manter comunicações. Sendo assim, de certa forma não há uma interação entre o professor/aluno em sala de aula. Diante disso, uma forma que poderia melhorar tais interações seria o uso da tecnologia, em que os professores trariam algo de fora que constantemente os alunos convivem e poderia através disso manter relações com os mesmos, despertando motivação para aprender cada vez mais.

Motivação

A Inovação do ambiente escolar é um fator de grande importância, pois, alunos que estudam de forma tradicional estão mais desmotivados para aprender, porque geralmente estão acostumados a apenas um método de ensino, então, é oferecido ao professor o desafio de personalizar e implantar na sua metodologia os recursos tecnológicos adequados. Mas, alguns professores evitam o uso da tecnologia, seguindo apenas a um manual centrado em regras, papel, e caneta. De acordo com Moran (2000) alunos motivados normalmente facilitam e melhoram o processo de ensino e aprendizagem, estimulam os professores a melhorar as suas aulas e qualidades, além do que, alunos motivados avançam gradativamente nos seus estudos e tornam-se aprendizes mais confiáveis no que fazem.

Diante disso, é necessário que o professor conheça os seus alunos para que ele possa adaptar as suas aulas, Vian Jr (2013) relata que os problemas educacionais são definidos por indivíduos no meio social, como os professores que analisam os seus alunos e buscam formas

de ensino que se adequem as necessidades dos mesmos. Alunos que se interessam nas aulas tendem a aprender muito mais, é necessário que os professores reformulem suas aulas, incluindo recursos que prendam a atenção do aluno. Como por exemplo, o computador que é um recurso altamente eficiente e propício para a aprendizagem, afirma Valente (1993):

A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento – o computador pode fazer isso e o faz tão eficiente quanto professor – e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno. (VALENTE, 1993, p. 06).

A tecnologia é um suporte muito valioso, tendo em vista que os alunos passam horas por dia conectados, e esse recurso pode se tornar um agente motivador para os alunos, para que os mesmos se interessem mais, influenciando diretamente no seu aprendizado. Leventhal (2009) mostra-nos que “a internet assume, atualmente, um papel essencial na educação, no aprendizado. A infinidade de possibilidades, a praticidade, a qualidade e seu dinamismo nos leva a utilização quase obrigatória desse recurso” (LEVENTHAL, 2009, p.25), é essa infinidade de possibilidades que prende a atenção dos estudantes, por ser um recurso dinâmico e de fácil acesso, o professor pode implementar esse recurso e fazer um bom uso dele. Novos métodos de ensino ludibriam, chamam atenção e motivam os educandos. É indispensável que o professor saiba ensinar com diversos recursos numa sociedade onde o conhecimento está cada vez mais acessível para todos.

Professor E Tecnologia

Para que as TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação - sejam usadas em sala de aula, tanto os professores quanto as instituições escolares devem reconhecer que tais recursos digitais servem como suporte para a sua didática. Sendo que, incluindo a tecnologia o professor não deixará de usar outras formas de ensino de seu costume, e sim irá introduzir em sua metodologia outras fontes adequadas, enriquecendo todo o seu conhecimento para que

possa ser transmitido aos alunos, pois, o uso da tecnologia serve como aporte a mais para o professor, para que ele possa incrementar as suas aulas, com isso, o educador fortalecerá a aprendizagem dos alunos, preparando-os para viver em sociedade, Brito (2008) afirma que:

Educação e tecnologia são ferramentas que podem proporcionar ao sujeito a construção do conhecimento, ou seja, estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias. (BRITO, 2008, p.23).

De fato, em relação ao uso da Tic, e as instituições escolares devem possuir professores qualificados para tal uso tecnológico, por isso que a formação docente é muito importante. Pois é através do conhecimento do professor que ele irá ministrar uma aula de qualidade. Moran (2004) questiona sobre o que seria uma educação de qualidade e para ele, pra que isso aconteça é necessário que se tenha professores bem preparados, motivados e com uma boa formação atualizada com a sociedade. Pois, um dos maiores desafios, é que o professor tem que reaprender o que ele já aprendeu, introduzindo assim novas técnicas, e compreendendo que além de seu conhecimento é necessário o uso de outras informações que possam transmitir outros valores para os seus alunos.

Aliás, um dos grandes problemas das escolas públicas está relacionado à economia, a falta de professores bem remunerados que são substituídos por professores contratados sem nenhuma experiência na área tecnológica, ou até mesmo professores remunerados que não passaram por nenhuma formação em termos de uso da tecnologia em sala de aula. O déficit, muitas vezes, vem desde a graduação que não prioriza disciplinas voltadas para o uso tecnológico em sala de aula, e o que vemos em grande massa é a desvalorização de um instrumento tão importante para a formação profissional, como por exemplo, os laboratórios que são abandonados, que nem se quer um dia foram usados. Ou então, o professor para suprir a sua condição financeira, necessita de uma carga horária de trabalho superior ao ideal, que acarreta problemas como o planejamento e a personalização de suas aulas, além de ter que conviver com um baixo salário presente nas escolas públicas. Que conseqüentemente de acordo com Peña (2004) os professores acabam não reconhecendo que os novos meios de comunicação potencializam e contribuem para a aprendizagem nos ambientes escolares.



Como por exemplo o uso de aplicativos educacionais que além de serem divertidos, podem acelerar a aprendizagem dos alunos.

Tecnologia Em Sala De Aula

Dos anos 2000 para os dias atuais, os avanços tecnológicos modificaram a sociedade, sendo que grande parte da população mundial faz o uso da tecnologia. Os alunos como indivíduos em formação não ficam fora dessa situação, e um dos problemas em relação a sua instituição de ensino, é que em muitos casos, as escolas veem o uso da tecnologia, em geral, o uso do celular, como um descumprimento às regras escolares. Sendo que não é bem assim, pois o celular é um recurso que pode muito facilmente ser introduzido nos contextos escolares, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, onde o celular pode ser usado como uma fonte de pesquisa, ou até mesmo como um dicionário, nas aulas de línguas. Como por exemplo o aplicativo ABC English, é um jogo educativo gratuito que está disponível no play store e foi disponibilizado por Gonliapps, que auxilia na aprendizagem do aluno de uma forma mais lúdica.

O aplicativo apresenta vários recursos grátis sendo eles: o alfabeto, as cores, os números, comidas, animais, meios de transporte, meses, dias da semana entre outros. O jogo possui vocabulário para iniciantes em inglês, podendo praticar a pronúncia ouvindo o som das palavras que estão em inglês, pois ao clicar na letra eles podem ouvir o som, depois de ouvir eles podem repetir para melhorar a entonação, além de uma compreensão de leitura através de fotos. Além do mais, o professor estará trazendo para sala de aula, uma tecnologia que está presente na vida de seus alunos, por isso cabe ao educado personalizar e adaptar suas aulas. Como relata Almeida (2000):

Os alunos por crescerem em uma sociedade permeada de recursos tecnológicos, são hábeis manipuladores da tecnologia e a dominam com maior rapidez e desenvoltura que seus professores. Mesmo os alunos pertencentes a camadas menos favorecidas têm contato com recursos tecnológicos na rua, na televisão, etc., e sua percepção sobre tais recursos é diferente da percepção de uma pessoa que cresceu numa época em que o convívio com a tecnologia era muito restrito. (ALMEIDA, 2000, p. 108).



Dessa forma, o que se pode fazer é o professor relacionar a sua metodologia com a realidade dos seus alunos, utilizando recursos usados no dia a dia dos mesmos, preparando-os para viver em interação com a sociedade.

Portanto, nessa sociedade onde a tecnologia permeia quase todos os campos, são muitas as opções que os educadores têm em mãos nos dias de hoje para ministrar uma aula excepcional.

CONCLUSÃO

Ao fim deste artigo chega-se a conclusão de que o oferecimento de novos recursos pedagógicos para os professores, facilita de forma significativa o seu trabalho juntos aos mais diferentes sujeitos e, conseqüentemente, na aprendizagem dos mesmos em relação as diversas áreas dos conhecimentos, e isso acarretará no futuro em ótimos resultados para ambas as partes. É necessário que haja um investimento maior na capacitação de alunos e professores, encontrando, assim, novos caminhos de atrair os educandos para ingressarem e permanecerem de forma efetiva nas escolas.

Portanto, espera-se que as reflexões aqui presentes, possam vir de alguma forma a contribuir para a existência de um uso de mais qualidade e diversificação da informática na educação, enfatizando, também, o uso desse recurso não só na presença de sujeitos com mais idade, mas, também, desde a base, que seja aplicado desde a Educação Infantil, para que, assim, esse possa ser um trabalho mais valorizado desde cedo pelos diferentes sujeitos, favorecendo de forma significativa o desenvolvimento das habilidades e capacidades pessoais dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. *ProInfo: Informática e Formação de Professores*. vol. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000, p. 108.

BRITO, Gláucia da Silva. *Ciência, tecnologia e educação*. In: *Novas tecnologias: Um repensar*. 2 ed. Curitiba: Ibpe, 2008, p. 23.



HALLIDAY, M. A. K. *Language structure and language function*. In: LYONS, J. ed.: *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1970. p. 140-164.

LEVENTHAL, Lilian Itzicovitch. *Recursos na Internet*. In: *Inglês é Teen: para professores de fundamental II e ensino médio*. Barueri- SP. Disal, 2009, p. 25.

MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000, p. 44.

_____. *Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004, p. 15.

PEÑA, Maria De Los Dolores Jimenes. *Ambiente de Aprendizagem Virtual: O desafio à prática docente*. São Paulo, Editora Senac, 2004.

VALENTE, J. A. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP. 1993, p. 06.

VIAN JR, Orlando. *Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da [org]. *Linguística aplicada na modernidade recente*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 123-141



PROCESSO MIGRATÓRIO E AS DESIGUALDADES SOCIAIS NA LITERATURA

Thayany de Oliveira Batista, - UFCG

Gilmara Sarmiento de França - UFCG

Maria Thaís de Oliveira Batista - UFCG

RESUMO

O objetivo desse artigo é relacionar e diferenciar dois gêneros textuais – Poesia e Letra de Música - será utilizada as teorias da literatura comparada analisando as desigualdades sociais presente no poema *A Grade* (1916) de Carl Sandburg e a música *Cidadão* (1976) de Zé Ramalho. Levando em consideração o processo de migração ocorrido no contexto histórico dos Estados Unidos e do Brasil no século XX. Pois, o processo migratório brasileiro teve uma maior propagação no século XX, em que grande parte dos nordestinos saíram das suas terras em busca de melhores condições de vida nas grandes metrópoles, tendo sua vida abalada emocionalmente com a mudança de cotidiano, para assim, fugir dos problemas que afetaram as suas terras. Enquanto que nos Estados Unidos a migração sempre foi um fenômeno recorrente, no entanto, foi durante o século XX que este se tornou um dos maiores fenômenos migratórios já presenciados na história. Esse fenômeno fortificou-se a partir do final da Segunda Guerra Mundial, em especial, após os anos de 1960, com um elevado crescimento da presença de imigrantes nos Estados Unidos. Consideramos que o poema *A grade* e a música *cidadão*, mesmo sendo de países distintos, de sociedades distintas, ambos retratam as desigualdades sociais e o processão de migração em busca de melhorias de vida. Percebemos que mesmo as artes sendo apresentadas de formas distintas, estas possuem as suas semelhanças.

PALAVRAS-CHAVE: Migrações; Desigualdades Sociais; Poesia; Música.

THE MIGRATORY PROCESS AND THE SOCIAL INEQUALITIES IN THE LITERATURE

ABSTRACT

The aim of this article is to relate and to differentiate two textual genres - Poetry and Music Lyrics - theories of comparative literature analyzing the social inequalities present in the poem *A Fence* (1916) by Carl Sandburg and the song *Citizen* (1976) by Zé Ramalho . Taking into account the migration process occurred in the historical context of the United States and Brazil in the 20th century. For, the Brazilian migratory process had a greater spread in the twentieth century, in which a great part of the Northeasterners left their lands in search of better living conditions in the great metropolis, having their lives emotionally shaken by the change of daily life, in order to escape of the problems that



affected their lands. While in the United States migration has always been a recurring phenomenon, however, it was during the 20th century that this became one of the greatest migratory phenomena ever witnessed in history. This phenomenon was fortified after the end of World War II, especially after the 1960s, with a high growth of the presence of immigrants in the United States. We consider that the poem *A Fence* and the *Citizen* music, even if of different countries, of distinct societies, both portray the social inequalities and the procession of migration in search of improvements of life. We realize that even the arts are presented in different ways, they have their similarities.

KEY WORDS: Migrations; Social differences; Poetry; Music.

EL PROCEDIMIENTO MIGRATORIO Y LAS DESIGUALDADES SOCIALES EN LA LITERATURA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es relacionar y diferenciar dos géneros textuales - Poesía y Letra de Música - se utilizarán las teorías de la literatura comparada analizando las desigualdades sociales presentes en el poema *A Grade* (1916) de Carl Sandburg y la música *Ciudadano* (1976) de Zé Ramalho . Tomando en consideración el proceso de migración ocurrido en el contexto histórico de Estados Unidos y Brasil en el siglo XX. El proceso migratorio brasileño tuvo una mayor propagación en el siglo XX, en que gran parte de los nordestinos salieron de sus tierras en busca de mejores condiciones de vida en las grandes metrópolis, teniendo su vida sacudida emocionalmente con el cambio de cotidiano, para así huir de los problemas que afectaron a sus tierras. Mientras que en los Estados Unidos la migración siempre fue un fenómeno recurrente, sin embargo, fue durante el siglo XX que éste se convirtió en uno de los mayores fenómenos migratorios ya presenciados en la historia. Este fenómeno se fortificó a partir del final de la Segunda Guerra Mundial, en especial, después de los años 1960, con un elevado crecimiento de la presencia de inmigrantes en Estados Unidos. Consideramos que el poema *La rejilla* y la música ciudadana, aun siendo de países distintos, de sociedades distintas, ambos retratan las desigualdades sociales y el proceso de migración en busca de mejoras de vida. Percibimos que incluso las artes siendo presentadas de formas distintas, éstas poseen sus semejanzas.

PALABRAS CLAVE: Migraciones; Desigualdades Sociales; Poesía; Música.

INTRODUÇÃO

A Literatura Comparada ao longo dos anos passou por vários processos de reformulações, incluindo os campos de investigações dos comparatistas. Pois, previamente esta era uma área muito restrita e o seu campo de atuação limitado, no entanto, como afirma

Carvalho (1991, p.10) “[...] essa mesma especificidade é lograda pela atribuição a disciplina da possibilidade de atuar entre várias áreas, apropriando-se de diversos métodos, próprios aos objetos que ela coloca em relação.” Dessa forma, a Literatura Comparada então ganha esse caráter interdisciplinar, e passa a dialogar com outras áreas, dentre elas outras formas de artes, o que torna possível fazer a aproximação da música e do poema, estes que são o objeto de estudo em questão.

É importante ressaltar que a música e a poesia mesmo estando ligadas por questões tão próximas, ao fazer a relação entre essas duas formas de expressão “[...] nada pode alterar a natureza de um dos elementos relacionados.” (CARVALHAL, 1991. p. 14), pois a música não irá se converter em poema, nem o poema irá se converter em música, o que irá existir é apenas uma aproximação dessas áreas, no qual suas características particulares serão preservadas. Aproximando ainda a música da literatura, é possível perceber que ambas possuem características semelhantes, segundo Oliveira (2002) uma delas se dá ao fato de que tanto o ouvinte como o leitor constroem significações que são provocados tanto pelos escritores como os compositores. Sendo somente “[...] no ato da audição e no da leitura que as obras, nos dois casos, realmente se realizem - e cada indivíduo compõe esse universo ao seu modo, conforme suas experiências e vivências pessoais.” (OLIVEIRA, 2002. p. 17).

Assim, segundo Cicero (2007) a interpretação do poema pode se dar de várias formas, no qual irá depender da maneira que o leitor irá efetivar a leitura, pois, apenas um texto pode dar margem a milhares de interpretações e sensações as pessoas que irá acontecer de forma subjetiva. No caso da música, ela apenas irá se efetivar quando estiver associada a “instrumentos musicais e a uma orquestração” (FILGUEIRA, 2010 p.41) que irá ser feita entorno dela. Segundo Filgueira (2010) ao fazer essa relação entre a letra da música e o poema elas tem como resultado final “[...] um texto escrito que provocará uma emoção estética.” (FILGUEIRA, 2010 p. 41).

Poesia E Letras De Músicas No Século XX

A poesia no início do século XX nos Estados Unidos teve como estilo o *Imagismo* com o grande poeta Ezra Pound como representante dessa fase, que procurava exercer nas suas poesias uma linguagem coloquial e métricas livres. Transmitindo imagens e sons nos

versos através do ritmo, sendo que os poetas optaram a ter liberdade de escolha para os assuntos que desejariam trabalhar. Como afirma Barros:

Ao lado da aventura da possibilidade criativa, o escritor captura o ritmo estranho e irregular da vida e torna o texto literário uma forma de testemunho crítico da realidade. Para os escritores realistas, ficção não é o oposto de verdade. Segundo afirmam, o texto literário é um misto de registro e recriação; na captura do real, a técnica e a busca pela inovação narrativa e linguística se unem ao estranhamento da descoberta de um mundo hostil e excludente. Na obra, o escritor ousa, pois constrói um mundo a partir do mundo, elabora um conjunto de diálogos e relações inéditas que apontam as contradições de realidades não evidenciadas por completo. (BARROS, 2012. p. 2865).

Com isso, abriram as portas para o Modernismo que possuía tais características, como os poetas se desmembraram das estruturas do passado e optaram a produzir poemas com temas diversos. Como por exemplo, os poemas de Carl Sandburg que possuíam uma ênfase nos problemas sociais que ocorriam naquela época, como as desigualdades sociais presente na sociedade estadunidense americana nos anos 20, o qual a sociedade era dividida em dois lados opostos, o lado das pessoas burguesas, ricas, e do outro as pessoas carentes, pobres. Podemos perceber esse efeito de crítica social no poema *A fence* (1916) de Sandburg, o qual apresenta uma grande que de forma concreta separa a sociedade, transmitindo imagem para a estrutura do poema que dialoga com o tema abordado. De acordo com Howard (1964) o período realista se posicionava de forma oposta a realidade, regressando de um individualismo existente no século XIX através das lutas sociais e políticas. (p. 235).

Em relação ao Brasil no início do século XX, um dos estilos musicais que obtinha mais sucesso era o samba, destacando o contexto das pessoas que moravam nas periferias, como também, o enredo das escolas de samba que em suas letras abordavam temas sociais. A música brasileira teve grande influência dos Estados Unidos, principalmente da banda Beatles, o qual Roberto Carlos, Erasmo Carlos, Milton Nascimento, e Elis Regina deram início a Bossa Nova. No ano da ditadura militar brasileira, exatamente em 1964, os músicos compuseram músicas de protestos, lutando como forma de indignação pelos fatos ocorridos no momento militar. Ainda seguindo essa linha, na década de 70, os cantores através da MPB – Música Popular Brasileira – criticaram as desigualdades sociais presente na sociedade da época, expondo suas opiniões através das letras de músicas.



Um das grandes manifestações que teve destaque na MPB foi o grupo Tropicália formado por cantores do Nordeste, que tinham como objetivo inovar os aspectos culturais da música brasileira em forma de críticas sociais presente na sociedade dos anos 70, idealizando a música nordestina, valorizando o forró, e obtendo sucesso musical não só na década de 70/80, mas também nos dias atuais. Uma música que retrata as desigualdades sociais no Brasil é a música *Cidadão* (1967) composta por Lúcio Barbosa e gravada por Zé Ramalho em 1992, que retrata as barreiras encontradas por nordestinos que constroem cidades, mas não podem usufruir dos seus feitos, o qual muito desses saíram das suas cidades de origem basicamente do Nordeste, para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida, ou seja, a migração presente nas sociedades que será discutido a seguir.

O Processo Migratório No Século Xx Entre Brasil E Estados Unidos

O processo migratório brasileiro teve uma maior propagação no século XX, em que grande parte dos nordestinos saíram das suas terras em busca de melhores condições de vida nas grandes metrópoles, tendo sua vida abalada emocionalmente com a mudança de cotidiano, para assim, fugir dos problemas que afetaram as suas terras. O grande obstáculo encontrado na vida dos nordestinos sempre foi à seca, a escassez de água durante quase todo o ano o qual dificultava na criação de animais e na produção agrícola. Em decorrência disso, o principal foco dos nordestinos eram os polos econômicos, como por exemplo, São Paulo, que atraiu milhares de imigrantes que buscavam qualidade de vida, oportunidade de empregos e ascensão financeira.

De acordo Smith (1879) as famílias que saíam de suas terras e se deslocam em busca de alimentos apresentava um sofrimento a vista de outras regiões que tinham diversos recursos, pois nessa caminhada cansativa de fluxo migratório muitos morriam antes de alcançar os seus objetivos, o qual mostra a tentativa de sobrevivência em um uma região até aquele momento sem oportunidades. (SMITH, 1879. p. 78). Vivendo de forma híbrida, os imigrantes através de suas migrações possuíam várias identidades culturais, o qual foi adquirido a partir dos costumes e hábitos das regiões frequentadas. Tendo que se desprender de suas raízes, os imigrantes, geralmente os homens de família, abrem mão da vida que possuía no campo, para se arriscar em um destino incerto nas grandes metrópoles.

Temos como exemplo, a música *Asa Branca* (1947) de Luiz Gonzaga que retrata exatamente a ida do pai de família para a grande cidade em busca de trabalho para poder sustentar a sua família quando este voltar. Diante disso, essas pessoas possuem a sua cultura de raiz, e ao chegar à outra localidade o qual terá um choque cultural obterá uma nova cultura em junção com a que possuía, sendo assim, uma cultura híbrida. Para Bosi (1999), o autor considera que o imigrante é um indivíduo que não possui raízes, pois no momento em que ele deixa as suas terras, ele também se desprende de sua cultura, de toda a sua história e de seus costumes sociais.

Durante esse fluxo é notório as dificuldades e consequências encontradas no meio do caminho, pois quando um imigrante sai de sua terra natal a procura de emprego, este provavelmente encontrará atritos que se divergem da sua cultura de origem. Santos (2008) afirma que no momento de ida para a metrópole em busca de recursos financeiros, o imigrante passa por um processo de desculturização o que se defronta em um lugar desconhecido, o qual não o ajudou a erguer. (p. 328).

A imigração aos Estados Unidos sempre foi um fenômeno recorrente, no entanto, foi durante o século XX que este se tornou um dos maiores fenômenos migratórios já presenciados na história. Esse fenômeno fortificou-se a partir do final da Segunda Guerra Mundial, em especial, após os anos de 1960, com um elevado crescimento da presença de imigrantes nos Estados Unidos. Segundo Cunha (2012, p.12), este movimento estava caracterizado pela “[...] ascensão do país à condição de maior potência econômica global e os inúmeros avanços tecnológicos presenciados no decorrer do século XX tornaram o país extremamente atraente”.

Cafferty (1983) dividiu esse processo de migração em três fases de acordo com as leis que iam sendo criadas. A primeira fase é referente ao período anterior a 1875, no qual poucas interferências eram feitas em relação ao processo migratório. A segunda fase estaria situada entre os anos de 1875 a 1965, quando começaram a barrar a entrada de alguns migrantes, principalmente pelo país de origem. A terceira fase seria de 1965 até o ano que o livro foi escrito em 1983, quando as restrições se davam pelo relacionamento familiar.

Em outra perspectiva Magnoli (2008) engloba esses fatores em três ciclos de acordo com fatos que motivaram esse fenômeno. A primeira fase ocorria entre 1840 e 1860 que foi o período da descoberta do Ouro na Califórnia. A segunda fase ocorria entre 1870 a 1920

através do *Homestead Act* de 1862, ato que concedia um pedaço de terra caso o imigrante atendesse as necessidades exigidas. E a última fase iria de 1950 até os dias de hoje, expansão pelo ato do comércio. Como é possível perceber esse período migratório passa por diferentes fases segundo Cunha (2012), mas ele se fortifica com o final da segunda guerra em especial após os anos de 1960.

Os estrangeiros que fizeram parte desse movimento entre os anos de 1955 a 1965 Segundo Portes e Bach (2001) eram provenientes principalmente de países europeus. Nos anos seguintes, os índices se tornaram menor, “[...] enquanto se incrementou significativamente a imigração latino americana, asiática e pouco africana” (PORTES E BACH, 2001, p.52). A imigração passou então a ser um refúgio para aqueles que estavam insatisfeitos com as condições de vida que lhes eram oferecidas pelos seus países de origem. De acordo com Cervo (2008, p.178), "as migrações das últimas décadas correspondem mais à migração do trabalho do que ao escopo de instalar a si e aos descendentes em outro país onde se pretende recomeçar a vida, como ocorria anteriormente".

Em meio ao final da Segunda Guerra Mundial e um cenário de Guerra fria, Segundo Sader (2010) os Estados Unidos surgia como maior “potência tecnológica, militar, política e econômica do mundo capitalista” (SADER, 2012 p.7), dessa forma, segundo Cunha (2012) a divulgação da cultura popular dos Estados Unidos contribuíram com o aumento do desejo de migração de milhares de pessoas. Aspectos da “Música, televisão e especialmente o cinema espalhavam pelo mundo o famigerado *American way of life*. A alta qualidade de boa parte das produções americanas facilitava esta propagação cultural.” (CUNHA, 2012 p. 54).

É notável que o processo de migração sempre existiu, segundo Cunha (2012) os imigrantes foram de fundamental importância no processo de formação dos Estados Unidos, porém, ao longo dos anos a população estadunidense desenvolveu um certo nacionalismo começando a rejeitar a presença maciça dos imigrantes. E somente entorno de 130 anos atrás que houve uma regulamentação da entrada de imigrantes no país. E foi no século XX que esse fator foi considerado de fundamental importância no que se refere à política americana.

Com o auxílio da literatura, poetas americanos e músicos brasileiros buscaram retratar em suas artes, a história do processo de migração, como também as desigualdades sociais presente na sociedade do século XX. Será apresentado a seguir, o poema *A Fence* (1916) de



Carl Sandburg e a música *Cidadão* (1967) de Zé Ramalho, ambas possuidoras de retratos realistas feitos a partir das diferenças sociais na época.

As Desigualdades Sociais Presente No Poema A Fence E Na Música Cidadão

Carl Sandburg (1878-1967) em um breve resumo, foi um poeta americano, também foi um folclorista, escritor e historiador. Carl é filho de imigrantes suecos, e desde cedo exerceu diversas profissões, como engraxate e pedreiro. Sandburg escreveu vários livros de poesia, porém sem muito êxito, seu reconhecimento enquanto escritor só veio no ano de 1916, quando lançou *Chicago Poems*, que lhe rendeu o seu reconhecimento internacional. Carl também se consagrou como autor de ficção, e em 1940 ele ganhou o prêmio *Pulitzer* com uma biografia de Abraham Lincoln. Cerca de 10 anos depois, em 1951, ele volta a receber o mesmo prêmio, que se deu pela reunião dos seus poemas, conhecida como *Complete Poems* (1950). Sandburg em sua poesia relata temas acerca dos trabalhadores comuns, da liberdade individual e a vida urbana. Enraizado na sua origem popular, o autor encontra sua inspiração nas questões mais simples de sua terra, revelando assim a sua ligação com os valores essenciais. O poema que irá ser analisado “A Grade” faz parte da sua Coletânea “*Complete poems* (1950)” e foi escrito no ano de 1916.

Na sua estruturação “A Grade” apresenta quatro estrofes, treze versos, que não apresenta nenhum esquema de rima ou metro, assim o autor opta pela escolha do verso livre. A forma com que o autor dispõe os versos e as estrofes remetem a estrutura de uma grade. A primeira linha de cada estrofe é como se formasse uma extremidade pontiaguda que acaba perfurando toda a estrutura do texto, em sentido conotativo, remete as pontas de ferro que formam a grade. A grade em uma primeira análise simboliza no poema uma forma de exclusão, remetendo a desigualdade presente nos Estados Unidos. Essa desigualdade se deu principalmente por causa das migrações que ocorreram entre o século XIX e XX, no qual a crise econômica era o fator propulsor. Aumentando assim, o número da população carente nos Estados Unidos, fora a população pobre que ali existia. Dessa forma, essa grade pode ser vista como a espécie de barreira que as pessoas ricas dos Estados Unidos impunham contra as pessoas pobres. No entanto, a grade poderia impedir “entrada de todos os famintos e

vagabundos” na “mansão à beira do lago”, mas também serve como uma forma de exclusão da pessoa que a manda construir (exclusão dos ricos), pois a única coisa que passara será “a Morte, a Chuva e o Dia de Amanhã.”, e será a única coisa que essas pessoas irão ver.

Segundo Cunha (2012) em 1880 até 1924 surgiu um forte movimento de migração europeia para os Estados Unidos que fora superior até mesmo a corrida do Ouro na Califórnia. Então naquela época, os imigrantes se faziam necessários para fazer os trabalhos que antes era feitos pelos escravos. Neste período a imigração passou a ser um tema bastante recorrente no discurso dos estadunidenses, surgindo então uma espécie rejeição por parte da população dos Estados Unidos em relação aos imigrantes. Dessa forma, a grade descrita por Sandburg, pode remeter-se a esse período, sendo a grade uma barreira contra esse processo migratório, podendo-se perceber também que ao mesmo tempo em que os imigrantes exerciam os trabalhos escravos construindo “as grandes” era também o principal motivo para construção delas. A grade também pode fazer referência da busca frustrada da população pelo chamado *American Dream* que segundo White (2003) é a crença que da sociedade norte-americana de que cada indivíduo pode, através do trabalho e força da mente alcançar tudo, neste caso tudo o que de “bom” os Estados unidos oferecia. Dessa forma, “Entre as barras e sobre as pontas de aço nada passará, exceto a Morte, a Chuva e o Dia de Amanhã.”, neste a busca pelo sonho americano não passava de uma ideologia que ficava presa do outro lado da grade, a qual nada passava.

Trazendo para o contexto brasileiro, em forma de música podemos perceber o processo migratório e as desigualdades sociais presente na década de 60 no Brasil, através da música *Cidadão* composta por Lúcio Barbosa em 1967 e gravada por Zé Ramalho em 1992. O músico Zé Ramalho nasceu na cidade de Brejo do Cruz na Paraíba, e teve uma infância carente típica de crianças do sertão paraibano. Com o passar dos anos foi morar na capital da Paraíba, João Pessoa, onde começou a cursar medicina por opção dos pais, Zé Ramalho sempre demonstrou que estava insatisfeito com a faculdade de medicina e acabou largando-a para seguir carreira musical, entre altos e baixos durante a sua vida, Zé Ramalho transmite em suas músicas a alma do povo nordestino e toda sua luta.

Em relação à estrutura da música, esta apresenta rimas alternadas, como podemos perceber no trecho final, o qual “amém” rima com “também”, “badalo” e “calo”, “pena” e “novena”, “entrar” e “amedrontar”, “disse” e “tolice”, “terra” e “serra”, “faltar” e “entrar”, “asas” e “casas”.

"Tá vendo aquela igreja moço onde o padre diz amém Pus o sino e o badalo, enchi minha mão de calo. Lá eu trabalhei também
Lá foi que valeu a pena, tem quermesse, tem novena E o padre me deixa entrar Foi lá que Cristo me disse: "Rapaz deixe de tolice, não se deixe amedrontar Fui eu quem criou a terra Enchi o rio, fiz a serra, não deixei nada faltar Hoje o homem criou asas e na maioria das casas Eu também não posso entrar" (BARBOSA, 1967)

Através das rimas, os músicos obtém a musicalidade composta pelo ritmo de vai e vem que torna a melodia mais interessante, fato que ocorre durante toda a música. Nos primeiros trechos, o eu-lírico se coloca como pedreiro, que admira o seu edifício construído e lembra-se do tempo de trabalho duro que pegava dois ônibus todo o dia para ir e voltar pra casa, no momento em que ele admira o prédio, chega um cidadão questionando se ele quer roubar o prédio que ele ajudou a construir, diante disso, o eu-lírico ficou bastante entristecido e voltou para casa. Podemos remeter isso à construção das grandes metrópoles que através das migrações os nordestinos puderam construir cidades como São Paulo, outro ponto, é a preconceito em relação ao modo humilde de se vestir dos nordestinos que na música foi acusado indiretamente de ladrão pelo cidadão. Percebemos isso como estereótipos postulados a população do Nordeste que de acordo com Albuquerque (2009), são fatores enraizados que fazem referência à região nordestina, ou seja, a sociedade estereotipa as pessoas que se vestem de forma humilde ou que tem sotaque diferente e já remetem a pessoas da criminalidade.

Durante todo o desenrolar da música, o pedreiro visita algumas de suas construções que quase tiraram a sua vida, como o colégio que ele não podia matricular a sua filha porque novamente vem um cidadão e diz que criança pé no chão, ou seja, criança pobre não pode estudar, e novamente o eu-lírico fica arrasado com a resposta do cidadão. Fazendo o pedreiro se questionar porque deixou sua cidade natal, mesmo que a seca fosse grande lá ele poderia usufruir dos seus feitos. Remetemos a migração nordestina que fugia da seca para melhores condições de vida nas grandes cidades, também podemos perceber o acesso a educação que as pessoas pobres não possuem.

Nos últimos trechos, o qual pode perceber através do corpo do texto presente no artigo, o pedreiro relata a construção da igreja que ele ajudou a construir, e nessa construção, ele relata que valeu a pena, pois é o único lugar que ele pode entrar, e em uma conversa com



Cristo, ele o conforta dizendo que Deus deu de tudo aos homens e hoje nem nas casas ele pode mais entrar da mesma forma que o pedreiro. Podemos relacionar esse trecho com a imensa fé dos nordestinos em relação a esperança de muitas chuvas no nordeste, como também, as pessoas que não possuem mais tempo para deixar Deus entrar em suas casas, caindo no esquecimento da mesma forma que o pedreiro caiu em relação as suas construções. Temos Cidadão como barreira que separa os ricos dos pobres, pois toda vez que o pedreiro tenta adentrar nos seus benefícios tidos por direito, mas, sempre há alguém superior para barrar. Então vemos o Cidadão como a elite que tenta se separar dos pobres.

CONCLUSÃO

Portanto, podemos perceber isso no poema A Grade, o qual a barreira estabelecida é concreta que separa os pobres dos ricos, em que os homens que as constroem servem de mero instrumento para a construção, que na verdade servirá para separar a burguesia das pessoas pobres. Enquanto que na música Cidadão a barreira estabelecida é feita de forma abstrata em forma do cidadão que sempre está limitando as oportunidades das pessoas carentes. Consideramos que o poema A grade e a música cidadão, mesmo sendo de países distintos, de sociedades distintas, ambos retratam as desigualdades sociais e o processo de migração em busca de melhorias de vida. Percebemos que mesmo as artes sendo apresentadas de formas distintas, estas possuem as suas semelhanças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2009.

BARROS, Hudson dos Santos. O legado teórico dos escritores norte-americanos: literatura, verdade e tradição na crítica dos séculos XIX e XX. *Anais do XVI CNLF*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.



- BOSI, Éclea. Cultura e desenraizamento. In.: BOSI, Alfredo (org.) *Cultura Brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 1999.
- CAFFERTY, Pastora San Juan. *The dilemma of American Immigration: beyond the golden door*. New Jersey: Transaction, 1983.
- CARVALHAL, Tânia Franco. Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. Niterói: Abralic, n.1, p.9-21, 1991. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/html/revista/revista-01.jsp>>.
- CÍCERO, Antônio. *Letra de canção e poesia*. Disponível em < WWW.folhaoul.com.br >. Acesso em 20 maio de 2016
- CUNHA, Filipe Brum. *Imigração aos Estados Unidos da América: análise histórica e tendências no início do século XXI*. 2012.
- FILGUEIRA, Jorge Normando dos Santos. *O poema e a canção em as coisas, de Arnaldo Antunes: imagens da primariedade*. 2010.
- HOWARD, Leon — *A Literatura Norte-Americana*. S. Paulo, Editora Cultrix, 1964.
- MAGNOLI, Demétrio. *Geografia para o ensino médio*. São Paulo: Atual, 2008.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro. *Literatura e música*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- PORTES, Alejandro; BACH, Robert L. *Latin Journey: Cuban and Mexican Immigrants in the United States*. Los Angeles: University of California Press, 2001.
- RAMALHO, Zé. Cidadão. In: _____. *Frevoador*. Columbia Sony Music. Rio de Janeiro, 1992.
- SADER, Emir. *Século XX: uma biografia não autorizada: o século do imperialismo*. Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SANDBURG, Carl. A Fence. In: _____. *Chicago Poems*, 1916. Disponível em: <<http://allpoetry.com/A-Fence>>. Acesso em 02 de maio de 2016.
- SANDBURG, CARL. *Biografia*. Disponível em: <<http://www.pbs.org/wnet/americanmasters/carl-sandburg-education-carl-sandburg-timeline/2320/>> Acesso em 20 de maio de 2016.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.



SMITH, Herbert *Huntington*. *Brazil: the Amazon and the Coast*. Nova York: C. Scribner's, 1879.

WHITE, John Kenneth. *The values divide*. New Jersey: Chatham House, 2003.



MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS, LUTAS, CONQUISTAS SOCIOPOLÍTICAS E INCLUSIVAS

Francisco Anderson Varela Bezerra - UFCG

RESUMO

O presente artigo busca investigar o surgimento e estruturação das organizações políticas de lutas em prol da população afrodescendente no Brasil, contextualizando historicamente desde as primeiras resistências com Zumbi dos Palmares até a formação e institucionalização do Movimento Negro Unificado (MNU). Ao empreender essa análise histórica, o objetivo central é elucidar a relevância das lutas travadas pela população negra e quais as suas contribuições referentes à essas lutas para os afrodescendentes no país atualmente, por exemplo: a implementação da Lei Nº 10.639/03 que obriga o ensino da história e cultura afro e indígena nas escolas, a Lei nº 12.711/2012 das cotas raciais com a inserção da população afrodescendente no âmbito universitário, a Lei Nº 12.990/2014 que reserva 20% (vinte por cento) dos cargos em concursos públicos no âmbito federal para a população negra. Utilizo como aporte teórico os seguintes autores: Domingues (2005) Guimarães (1999), Gonsalves e Silva (2000), Freitas (2012) e Mananga (2003) que contribuíram sobremaneira para o desfecho da discussão. O processo metodológico da escrita está pautado na revisão bibliográfica de artigos, livros e documentos legislativos.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento negro; Resistência; Inclusão social.

BLACK MOVEMENT IN BRAZIL: HISTORICAL NOTES, STRUGGLES, SOCIOPOLITICAL AND INCLUSIVE ACHIEVEMENTS

ABSTRACT

This article seeks to investigate the emergence and structuring of political organizations of struggles for the Afro-descendant population in Brazil, contextualizing historically from the first resistances with Zumbi dos Palmares to the formation and institutionalization of the Unified Black Movement (MNU). The methodological process of writing is based on the bibliographic review of articles, books and legislative documents.

KEY WORDS: Black movement; Resistance; Social inclusion.

MOVIMIENTO NEGRO EN BRASIL: APUNTES HISTÓRICOS, LUCHAS, CONQUISTAS SOCIOPOLÍTICAS E INCLUSIVAS

RESUMEN



El presente artículo busca investigar el surgimiento y estructuración de las organizaciones políticas de luchas en favor de la población afrodescendiente en Brasil, contextualizando históricamente desde las primeras resistencias con Zumbi dos Palmares hasta la formación e institucionalización del Movimiento Negro Unificado (MNU). El proceso metodológico de la escritura está pautado en la revisión bibliográfica de artículos, libros y documentos legislativos.

PALABRAS CLAVE: Movimiento negro; resistencia; Inclusión social.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a discussão voltada para o surgimento histórico do Movimento Negro no Brasil, tendo em vista as lutas e conquistas sociopolíticas que gradativamente foram sendo alcançadas ao longo da história. Considerando a inclusão social de uma população que foi escravizada, segregada e marginalizada ao longo de séculos no período escravocrata e também no pós-abolição, os afrodescendentes.

Com base na temática supracitada, busco desenvolver o texto por meio dos seguintes questionamentos, que são: como se estrutura o movimento negro no Brasil? Quais foram suas pautas de reivindicações em determinadas épocas? Quais as conquistas alcançadas até o presente momento, tendo em vista todo o histórico de segregação e racismo sofridos por toda a população negra no país? E em que essas lutas travadas e conquistas alcançadas ao longo da história refletem em pleno século XXI para a população negra no país? Com bases nas questões norteadoras supracitadas referentes a temática, será realizado o estudo.

É importante salientar que essas conquistas estão relacionadas à inclusão do negro em diferentes âmbitos sociais, seja em relação à educação, oportunidades no campo de trabalho, nos meios de comunicação midiáticos – no qual não existia a representatividade negra, e pouco é visto ainda na contemporaneidade – e em todas as esferas sociais nas quais foram negados os direitos de pertencimento para a população negra no país.

A escravidão, segregacionismo de raças e preconceito direcionado a população negra, desde o período escravocrata, contribuiu de forma única para que hoje houvesse essa disparidade em diversos âmbitos sociais entre negros e brancos, dessa forma, é importante dar

ênfase a todas essas lutas travadas por parte da população afrodescendente, que apesar de todas as adversidade existentes ao longo da história, sempre houve resistência e resiliência, buscando reconhecimento da sua cultura, dos seus costumes, religião e um lugar na sociedade que não fosse de subserviência ao padrão social eurocêntrico.

Para realizar essa discussão busco aporte teórico nos seguintes autores: Guimarães (1999); Gonsalves e Silva (2000); Domingues (2005) e (2007); Santos (2008); Freitas (2012) e Mananga (2003) que contribuíram sobremaneira para o desfecho da discussão em questão. A metodologia utilizada para tal está pautada na revisão bibliográfica de artigos e livros dos autores citados anteriormente, como também em Projetos de Leis e Leis vigentes. Dessa forma, fundamentando e dando suporte para realizar a discussão posta na escrita do artigo.

Histórico, Primeiras Resistências E Racismo No Brasil

A priori, é necessário compreendermos que antes mesmo de existir organizações políticas relacionadas ao Movimento Negro, como será exposto no decorrer do texto, tais como a Frente Negra Brasil (FNB) e o Movimento Negro Unificado (MNU), que lutaram de forma organizada e sistematizada para combater as injustiças sociais vivenciadas pela população negra. Antes da existência dessas organizações, já existiam resistências no período escravocrata. Mas quem eram os protagonistas de fato que impulsionaram as lutas que já se iniciavam no período escravocrata? E se efetivamente podem ser considerados como estopins para as próximas gerações de afrodescendentes e ex-escravos, no que diz respeito a resistência negra?

Um dos principais nomes hoje e referência relacionado a resistência negra na história do período escravocrata, Zumbi dos Palmares. Um dos pioneiros em relação à resistência no Brasil, que tempos depois surgiriam as organizações políticas, nas quais se espelhavam também nos seus atos. Um símbolo da resistência e inspiração para muitos negros no atual contexto de lutas contra o racismo e segregação, Zumbi dos Palmares foi o líder da resistência negra do Quilombo dos Palmares, na busca da libertação do povo negro.

Por esse ato de bravura e resistência, hoje especialmente temos uma data em comemoração, o dia 20 de novembro, data na qual Zumbi foi morto. Dada referenciada a

partir da implementação da Lei 10.639/03, que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003). Incluindo no Art. 79-A do calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Antes de entrar na discussão sobre a formação dos movimentos políticos que estariam por vir, é importante salientar um dos fatores de suma importância, a questão que fez com que os negros até o presente momento sofressem e fossem perseguidos. As práticas de perseguições essas pautadas no racismo o modo pelo qual a população branca europeia buscou oprimir e subjugar os afrodescendentes pela sua cor da pele/raça.

Como cita o autor Kabengele Munanga “O racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.” (MUNANGA, 2003, p.8). Através das práticas racistas foi criada uma hierarquia social pautada na cor da pele, definindo o lugar social das pessoas.

No Brasil as práticas racistas até o presente momento ainda se perpetuam, mas não foi somente no nosso país que isso aconteceu, como Guimarães constatou:

Tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos e na África do Sul, o racismo, enquanto ideologia foi uma forma transitória de justificativa da ordem social da escravidão ou colonialismo, em primeiro lugar, e, em seguida, do colonato, servidão ou parceria. Ou seja, a subordinação e a sujeição política e econômica dos negros foram, inicialmente, justificadas pelas conquistas dos senhores e, apenas mais tarde, pela inferioridade biológica e/ou cultural dos sujeitos, antes de passarem a ser racionalizados pela pobreza e pelas características individuais e grupais dos sujeitos (GUIMARÃES, 1999, p. 218).

Essa forma de inferiorizar o negro e torná-lo subalterno aos moldes eurocêntricos ainda persiste, mesmo depois de século dessas práticas. Antes apenas julgavam e perseguiam o negro pela sua cor de pele, outrora quando não foi mais viável continuar com essas práticas apenas pela raça, buscou-se inferiorizar a cultura afrodescendente, seus costumes, religião, sempre colocado como algo supérfluo e fútil,

As explicações sobre desigualdade social, antes atribuídas às raças, foram substituídas por outras que preservem a noção de superioridade da cultura e

da civilização branca, ou europeia, sobre a cultura e civilização negra, ou africana, tachadas de “incultas” e “incivilizadas” (GUIMARÃES, 1999, p. 221).

Tais prática de perseguição à cultura negra ainda persiste atualmente, sendo que a aceitação social é vista através de um “padrão branco” a ser seguido, e na maioria dos casos, quando o negro foge desses moldes que estão postos, valorizando a cultura africana, as suas origens, acaba sendo perseguido e sofrendo práticas racistas.

É uma discussão bastante complexa, a questão do racismo e desvalorização da cultura negra, perante a todo esse contexto histórico no qual o negro sempre foi oprimido e julgado como inferior. Para tanto, vale salientar mais uma vez a relevância das organizações negras políticas, nas quais se mobilizam diariamente para combater essas injustiças sociais, buscando ocupar espaços que historicamente foram negados para a população afrodescendente no país. Dessa forma, o texto a seguir aborda previamente como aconteceram as formações desses movimentos, a luta do Movimento Negro no cenário político.

Primeiras Organizações Políticas Do Movimento Negro No Brasil

O fortalecimento e criação do movimento negro perpassando as questões sociais e adentrando no âmbito da política institucionalizada no Brasil, se deu em meados da proclamação da República, período no qual o governo do Estado se constituiu de modo a atender os interesses de modo geral dos cidadãos, mas quem eram esses cidadãos? Por que a população negra continuava calada, marginalizada e sofrendo as consequências do projeto de miscigenação na busca de tornar a sociedade branca, que foi colocado em prática a partir das teorias dos estudos racialistas³⁸ idealizadas no século XIX. Nos ajudando a compreender melhor a situação Freitas corrobora:

³⁸As teorias e teses racialistas, tinham como principal objetivo defender a pureza racial, compreendendo que a mistura entre as raças levaria a um processo de declínio e enfraquecimento das futuras gerações, no caso em questão, os descendentes brancos dos europeus.

O Estado brasileiro, além de procurar eliminar o negro da sociedade através do projeto de miscigenação, criou Leis para que ele permanecesse na condição de subordinado, negando vários direitos, inclusive o da Educação, o negro enquanto escravo era proibido de frequentar escolas e quando livres era rejeitado, mesmo não sendo de modo explícito a proibição (FREITAS, 2012, p.119).

A instauração da república, sem nenhuma dúvida foi pensada para a inclusão da população negra enquanto estava nos seus trâmites, aliás pode até ter sido pensada, mas foi de forma negativa de modo a camuflar e desaparecer com os afrodescendentes, fazendo com que os negros que historicamente ocuparam os espaços não valorizados socialmente continuassem dessa forma. Porém nesse mesmo período começam a surgir as organizações políticas.

Segundo Domingues (2007) para buscar combater esse quadro de marginalização e segregação no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando vários grupos que estariam aptos a lutar pela causa em questão, como associações, clubes e outros mais, alguns deles são os seguintes:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor;6 em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).7 Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Por todo o país começava a se difundir de forma simples e vagarosa a ideia entre a população negra de que as injustiças deveriam ser combatidas, após séculos em posição de subserviência os afrodescendentes não deveriam mais se calar e suportar todo o ódio que era imposto sobre eles.

Todos esses grupos e associações foram de extrema relevância para o surgimento de instancias maiores que estavam por vir, prova disso se deu também com o surgimento da Imprensa Negra, que segundo Domingues (2007) eram jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões, assim foi formada a Imprensa Negra que conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para adentrar na batalha contra o “preconceito de cor”, como eram conhecidos os negros nessa época.

A Imprensa Negra expôs todas as aflições que os negros sofriam na época, seja em relação as questões de trabalho, moradia, saúde, educação e outros mais que não permitiam que o bem estar social dos negros fosse equânime aos privilégios da população branca. Na década de 1930 com essa evolução gradativa na qual o Movimento Negro vinha se estruturando, surge o primeiro e importante movimento político consolidado, a Frente Negra Brasil (FNB), alguns anos depois mais especificamente em 1936 “a FNB transformou-se em partido político e pretendia participar das próximas eleições, a fim de capitalizar o voto da ‘população de cor’.” (DOMINGUES, 2007, p. 106), sempre com o objetivo de incluir toda a população negra em todos os âmbitos sociais, na qual a representatividade afrodescendente era escarça.

Mesmo com a luta e o ideário antirracista, a FNB como muitos outros partidos políticos na época da instauração do “Estado Novo” foram extintos, fazendo com que mais uma vez a população afrodescendente não tivesse representatividade nas lutas pelas demandas sociais, econômicas e políticas.

No período da ditadura militar entre (1964-1985) grande parte dos movimentos sociais e organizações políticas que eram considerados minorias e resistiam, foram perseguidos e extintos, as organizações que militavam pelas causas da população negra também entraram nesse grupo, no entanto houve outro processo de fundação de uma das principais organizações que até o presente momento está engajada dentro das lutas e reivindicações em prol população negra, o Movimento Negro Unificado (MNU), surge em 1978, esse processo de fundação e as influências se deram da seguinte forma:

O protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique



e Angola. Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial (DOMINGUES, 2007, p. 112).

Com todas essas influências o MNU deu início as lutas em prol da população afrodescendente, a sua relevância dentro da estrutura social antirracista foi de extrema relevância nessa luta contínua e histórica, na qual se fazia necessária para reparar ou recompensar vários anos que a população negra sofreu.

Com base nesse contexto Santos (2008) corrobora que, após a abolição da escravatura, seus descendentes ainda reivindicam medidas compensatórias na área educacional capazes de eliminar os efeitos persistentes das barreiras impostas no passado, para que assim equiparar-se numa sociedade onde as oportunidades deveriam ser oferecidas a todos. Essa disparidade entre pretos e brancos, que existiu e ainda existe só pode ser mudada através de muita perseverança por parte da população negra e o engajamento nas políticas de base do país, foi dessa forma que o MNU construiu suas pautas de reivindicação.

Algumas pautas foram de extrema relevância para a inserção do negro em diferentes âmbitos sociais, nas quais visavam assegurar o direito da população afrodescendente. Na sequência serão apresentadas algumas das leis fruto das lutas supracitadas, dando ênfase ao caráter inclusivo e equânime, tratando por exemplo, de políticas afirmativas, leis que reconhecem e asseguram a cultura afro-brasileira, dando enfoque na representatividade do(a) negro(a) socialmente.

Ações Políticas Em Prol Da População Afrodescendente

As lutas e reivindicações referentes ao engajamento político do MNU se deram a partir do Programa de Ação em 1982, no qual tinha como principal foco a modificação no sistema educacional, pois todos os livros didáticos quando retratavam a cultura afrodescendente falando sobre o negro no país, abordavam o assunto de forma pejorativa, na qual a cultura negra era vista de forma negativa, sempre trazendo uma visão de submissão e retratando a escravidão muitas vezes de forma romantizada.

O conceito da “democracia racial” na qual o autor e sociólogo Gilberto Freyre (1933) aborda, deu sustentabilidade para esse pensamento, que perdura ainda na contemporaneidade, na qual é posta a questão de que não existe racismo no Brasil, que vivemos em harmonia racial, nos seu Livro “Casa Grande e Senzala”, o autor romantiza o período escravocrata e a miscigenação de raças no país.

Porém como se sabe essa visão é utópica e errônea, levando em consideração todo o histórico de como o negro foi tratado e visto ao longo de todos os séculos respectivos a escravidão e no pós-abolição no Brasil, dessa forma, a intervenção das organizações do movimento negro foram de extrema importância para a mudança desse pensamento retrógrado, trazendo o debate sobre o engajamento no âmbito das políticas públicas. Nos ajudando a compreender melhor como se deu esse processo os autores Gonsalves e Silva afirmam que:

Convenção do Movimento Negro Unificado, realizada também em Belo Horizonte, em 1982, momento em que as delegações aprovaram o Programa de Ação do M.N.U. Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (GONSALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Muitas dessas reivindicações nas quais o MNU colocou em pauta não foram ouvidas pelas autoridades governamentais da época, outras dessas por terem reforçado os debates sobre a temática expondo sua relevância social para o benefício da população negra, foram ouvidas, criando-se projetos de lei e conseqüentemente sendo aprovados, passando a ser válida as questões por todo o país. É importante sabermos também que essa discussão sobre as políticas afirmativas no Brasil foram colocadas em pauta e debatidas no âmbito nacional recentemente, como nos mostra o autor Guimarães:

Em junho de 1996, o Ministério da Justiça chamou a Brasília vários pesquisadores, brasileiros e americanos, assim como um grande número de lideranças negras do país, para um seminário internacional sobre

“Multiculturalismo e racismo: o papel das ações afirmativas nos estados democráticos contemporâneos”. Foi a primeira vez que o governo brasileiro admitiu discutir políticas afirmativas específicas voltadas para a ascensão do negro no Brasil (GUIMARÃES, 1999, p.165).

Destarte, foram alcançadas conquistas em diferentes espaços e âmbitos sociais, como será exposto na sequência do texto. Uma das principais é o projeto de lei relacionado à área educação, a Lei nº 10.639/2003, uma conquista que desde de o início da sua idealização pelo MNU até a sua aprovação passaram-se mais de duas décadas, para que hoje pudéssemos ter a obrigatoriedade dos estudos da cultura e história africana e indígena no currículo escolar. Tal feito mostra a relevância de todo esse histórico de lutas, tento em vista que há séculos a população negra não tinha sequer o direito de frequentar as escolas e hoje a cultura afrodescendente é inserida nos currículos escolares como obrigatória.

O Reflexo Das Lutas E Algumas Conquistas

Existem diversos âmbitos que passaram por modificações através das lutas das organizações negras, em uma perspectiva inclusiva. Podemos ver também esse caso no Projeto de Lei 3627/2004 no qual “Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.” (BRASIL, 2004).

Como já foi citado anteriormente, historicamente para população negra no Brasil e também para os indígenas, foram negados o direito a educação, e aos poucos esse direito está sendo conquistado com as políticas afirmativas. Pois a maior representatividade afrodescendentes no nosso país ainda se encontram em situação de vulnerabilidade social, seja em relação a educação, moradia e saúde pública. Com o advento e implementação das políticas de reparação histórica, gradativamente esses espaços começa a ser ocupadas sendo resignificados socialmente.

Em relação as questões referentes aos direitos trabalhistas, também existiram conquistas, com inserção da população afrodescendente em diversos âmbitos. Recentemente foi sancionada a Lei Nº 12.990, De 9 De Junho De 2014, **que tem como objetivo:**



Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (BRASIL, 2014).

A estrutura social e os cargos de trabalho em geral que a população afrodescendente ocupa, majoritariamente são considerados trabalhos desvalorizados socialmente. Uma lei que oportuniza a entrada da população negra em cargos de instâncias federais é um grande marco e conquista no que diz respeito a inclusão.

Por fim, podemos ver que as políticas de inclusão para a população afrodescendente perpassaram todos os âmbitos, inclusive nos meios de comunicação, na qual a representatividade negra também é pouco vista, com a alteração da Lei nº 12.232, de 29 de abril de 2010 “para estabelecer cota para representação de afrodescendentes na publicidade governamental”, a figura dos(as) negros(as) passa a ser representada nos programas de publicidade governamentais, sendo que nos meios de comunicação midiáticos ainda existe pouca representatividade negra.

É importante dar ênfase a uma questão relevante, conquistas como essas podem também ser consideradas como marcos históricos e simbólicos, devido a segregação racial existente ainda em pleno século XXI, devemos valorizar e reconhecer a ocupação desses espaços pelos afrodescendentes está acontecendo de forma gradativa, pois a modificação da estrutura social vigente – pautada no racismo estrutural – irá mudar a partir de ações como essas que foram realizadas ao longo de todos esses anos de lutas.

CONSIDERAÇÕES

O presente texto teve como objetivo expor de modo prévio alguns apontamentos históricos referentes ao surgimento do movimento negro no Brasil, de como o mesmo se estruturou e quais suas pautas de reivindicações em relação as demandas da população negra no país.

É notória a relevância dos enfrentamentos do Movimento Negro no país ao longo da história, em uma breve apresentação do texto foi possível compreender qual a necessidade da inserção da população negra nos diferentes âmbitos, seja em relação a educação, trabalho e nos meios de comunicação. As igualdades de direitos e oportunidades devem ser reivindicadas, sempre em uma perspectiva equânime buscando sanar as disparidades entre brancos e negros que foram constituídas há séculos, desde o período colonial e escravista.

As políticas afirmativas na perspectiva inclusiva, para grande parte da população negra hoje no país é um dos únicos meios de entrada nas universidades, para obtenção de uma vaga em um concurso a nível federal e serem representados nos meios de comunicação. Hoje apesar de ainda ser minoritária, a população negra vem ocupando espaços na sociedade nos quais historicamente foram negados, fruto das lutas e reivindicações idealizadas nas últimas décadas.

O reflexo de todas essas conquistas para a população afrodescendente, fazendo um comparativo de como era a situação há séculos atrás, pode ser considerado como resultados extremamente positivos, gradativamente ao longo de todos esses anos foram dadas oportunidades de igualdade, porém esse fato não quer dizer que as lutas que envolvem as pautas de reivindicações da população negra estejam esgotadas, de que todos os problemas foram sanados, ainda existem inúmeras injustiças e desigualdades a serem combatidas, para que no futuro exista igualdade e as oportunidades sejam as mesmas para todos.

A resistência negra, desde o período escravista até a contemporaneidade configura-se como uma das principais formas da busca por direitos iguais e ascensão social para a população negra em diversos âmbitos, por esse fato é importante enaltecer as gerações passadas que lutaram e oportunizaram condições favoráveis para os seus sucessores, ou seja, a população negra do século XXI. Desta forma, dando continuidade a esse processo histórico em busca da constituição de uma sociedade que oportunize a equidade nos mais diversos aspectos imagináveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”,



e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. *Projeto de lei nº , de 2015*. Altera a Lei nº 12.232, de 29 de abril de 2010, para estabelecer cota para representação de afrodescendentes na publicidade governamental.

2015.

_____. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF 29 de agosto de 2012.

_____. *Lei nº 12.232, de 29 de abril de 2010*. Dispõe sobre as normas gerais para licitação e contratação pela administração pública de serviços de publicidade prestados por intermédio de agências de propaganda e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF 29 de abril de 2010.

_____. *Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014*. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 de junho de 2014.

DOMINGUES, P. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo, v. 12, n. 23, 2007.

_____. *P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica*. Revista Brasileira de Educação, n. 29, 2005.

FREYRE, G. Casa-Grande & Senzala, 50ª edição. Global Editora. 2005.

FREITAS, M. D. S. *Refletir sobre a história do negro no Brasil: uma resposta ao racismo*. II Congresso de Educação – UEG/UnU Iporá. 2016.

GONÇALVES, L. A. O. SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. Educação como exercício de diversidade, p. 181, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. Editora 34, 1999.

MACHADO, L. Zumbi de Palmares e a resistência negra no Brasil. 2017. Disponível em: <<https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/enem/2017/01/03/noticia-especial->



enem,836818/zumbi-de-palmares-e-a-resistencia-negra-no-brasil.shtml >. Acesso em: 18 fevereiro 2018.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB*. Rio de Janeiro, 2003. *Anais...* Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2018.

SANTOS, R. *A Escolarização da população negra Entre o final do Séc. XIX e o início do Séc. XX*. 2008. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-escolarizacao-da-populacao-negra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-sec-xx/8027/>>. Acesso em: 15 novembro 2017.



EDUCAÇÃO (PATRIMONIAL, FISCAL E INCLUSIVA): RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.

Jefferson Fernandes de Aquino - UERN³⁹

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade apresentar os resultados de uma atividade desenvolvida no âmbito da EEEFM Dom Moisés Coelho, em Cajazeiras/PB, no qual se discutiu os conceitos de Educação Patrimonial, Fiscal e Inclusiva. Para este estudo nos pautamos na perspectiva de Peter Burke (2011), José D'Assunção Barros (2004), Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007) a fim de nos acostamos à teoria da História com vistas a compreender a essência desta enquanto ciência e saber escolar para que, a posteriori desempenharmos, junto com as análises de teóricos como Thais Nivia de Lima e Fonseca (2011), Selma Andrade de Paula Bedaque (2015) e outros na essência dos saberes que giram no entorno da Educação Patrimonial, Fiscal e Inclusiva. O trabalho, por sua vez, desenvolveu-se com o objetivo de se produzir uma História em Quadrinhos, onde os alunos foram os personagens principais, apresentando um dado patrimônio histórico da cidade de Cajazeiras, num diálogo entre ouvinte e surdo e versando sobre a sua preservação. Para isso desenvolvemos a atividade em três momentos onde, além de compreender o que é patrimônio histórico, os alunos tiveram aulas de Libras e conheceram o aplicativo HagáQuê, desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Unicamp.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio Histórico; Educação Inclusiva; Educação Fiscal.

EDUCATION (PATRIMONIAL, FISCAL AND INCLUSIVE): REPORT OF AN EXPERIENCE IN A CLASSROOM.

ABSTRACT

The purpose of this study is to present the results of an activity carried out within the scope of EEEFM Dom Moisés Coelho, in Cajazeiras/PB, in which the concepts of Patrimonial, Fiscal and Inclusive Education were discussed. For this study we are guided by the perspective of Peter Burke (2011), José D'Assunção Barros (2004), Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007) in order to get acquainted with the theory of History in order to understand the essence of this as science and scholastic knowledge so that, a posteriori, together with the analyzes of theorists as Thais Nivia de Lima e Fonseca (2011), Selma Andrade de Paula Bedaque (2015) and others in the essence of the knowledge that revolve around the Patrimonial, Fiscal and Inclusive Education. The work, in turn, was developed with the purpose of producing a comic book story, where the students were the main characters, presenting a historical heritage of the city of Cajazeiras, in a dialogue between listener and deaf and talking about its preservation. For this, we developed the activity in three moments where, in addition

³⁹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



to understanding what historical heritage is, the students had classes of Libras and got to know the app HagáQuê, developed by Center for Computer Science Applied to Unicamp.

KEYWORDS: Historical Patrimony; Inclusive education; Tax Education;

EDUCACIÓN (PATRIMONIAL, FISCAL E INCLUSIVA): RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN SALA DE CLASE.

RESUMEN

El presente estudio tiene por finalidad presentar los resultados de una actividad desarrollada en el marco de la EEEFM Dom Moisés Coelho, en Cajazeiras/PB, en el que se discutieron los conceptos de Educación Patrimonial, Fiscal e Inclusiva. Para este estudio nos basamos en la perspectiva de Peter Burke (2011), José D'Assunção Barros (2004), Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007) a fin de acercarnos a la teoría de la historia con miras a comprender la esencia de ésta en cuanto ciencia y saber escolar para que, a posteriori desempeñar, junto con los análisis de teóricos como Thais Nivia de Lima e Fonseca (2011), Selma Andrade de Paula Bedaque (2015) y otros en la esencia de los saberes que giran en el entorno de la Educación Patrimonial, Fiscal e Inclusiva. El trabajo, a su vez, se desarrolló con el objetivo de producir una historia en cómics, donde los alumnos fueron los personajes principales, presentando un determinado patrimonio histórico de la ciudad de Cajazeiras, en un diálogo entre oyente y sordo y versando sobre su situación preservación. Para ello desarrollamos la actividad en tres momentos donde, además de comprender lo que es patrimonio histórico, los alumnos tuvieron clases de Libras y conocieron la aplicación HagáQuê, desarrollado por el Núcleo de Informática Aplicada a la Educación de la Unicamp.

PALABRAS CLAVES: Patrimonio histórico; Educación Inclusiva; Educación Fiscal.

INTRODUÇÃO

Na antiguidade clássica, a educação, chamada de *filosofia*, se estabeleceu como o saber experimentado, uma forma de afastar o ser humano da ignorância a partir da labuta do próprio cérebro num romance não platônico com a sabedoria.

Neste sentido, a educação foi se construindo ao longo do tempo com este sentido de lapidar o homem, ao tempo que, também se transformou num instrumento de controle de uma população, isto se pensarmos os governos populistas ainda na primeira metade do século XX, a saber, o estado hitlerista (1933-1945) de orientação nazista.

A educação, nas palavras de Paulo Freire, é algo que transforma. E por assim transformar, ela adquire ao longo do tempo uma função social importante que é a de formação de cidadãos.

Por assim dizer, o espírito educativo empreende em seus múltiplos campos ao longo do tempo, pois também foi sofrendo modificações, pela ação do tempo, dos novos pensamentos e olhares sobre a sociedade. Assim, vejamos, a própria sociedade pós Revolução Industrial que voltou seu campo de observação para a uma educação técnica, proposta ainda bem latente, sobretudo se focarmos na chamada Reforma do Ensino Médio.

Contudo, este não é o foco do nosso estudo. Empreendemos nessa análise da educação para fundamentar brevemente um conceito atual de uma educação pautada na mistura de saberes. Se, por tempos idos, o saber científico penetrou no campo educacional priorizando o ofício de cada ciência, atualmente, as diversas formas de conhecimento se imbricam, semelhante à educação grega antiga que, na sua *filosofia* centrava saberes históricos, matemáticos, físicos, geográficos, astronômicos e outros, a fim de perceber o ser humano naquele espaço social.

Desta forma, evocamos o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº9394/1996) para compreendermos a fundamentação da educação brasileira, sendo esta voltada para o desenvolvimento do educando, sua formação enquanto ser social, político, com foco na preparação para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho.

Mais do que isso, a própria legislação nos apresenta, em seu artigo 3º, os princípios basilares e norteadores, a saber:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;



- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 - XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
 - XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- (BRASIL, 2018)

Focamos nestes artigos da LDB a fim de corroborar com a própria essência do nosso estudo que é fruto de um trabalho interdisciplinar envolvendo não apenas a relação com outras áreas do conhecimento, mas saberes dentro da própria área da historiografia, como é o caso da educação patrimonial.

Desta forma, o formato de uma educação inter e transdisciplinar inauguram um novo olhar, com perspectivas voltadas para o público discente atual. Neste sentido, ambas teorias da educação permeiam um saber que contemplem todas as áreas do conhecimento.

O estudo, por sua vez, traz em sua essência, como bem afirmamos, a ideia de uma educação patrimonial, fiscal e inclusiva que é fruto de uma ação pontual, dentro do Projeto de Intervenção Pedagógica da EEEF Dom Moisés Coelho, em Cajazeiras/PB, intitulado “Educação Fiscal: uma jogada de cidadania”.

Historicizar: Da Produção Do Saber Histórico À Arte De Ensinar História

No campo da historiografia há muito o que desvelar sobre os modos de se produzir a narrativa da História. Se nos apoderarmos do espírito de Heródoto de Halicarnasso, assim como de tantos outros cientistas sociais que se fizeram ao longo do tempo compreender, sobretudo, uma História vista por baixo e até mesmo uma micro história, na perspectiva de Guinzburg, veremos um passado de múltiplos olhares que envolvem não apenas os “grandes”, mas também àqueles que se fizeram parte daquela história.

Voltando nosso olhar para a Escola dos Annales, Peter Burke (1997), ao chamar os Annales de “A Revolução Francesa da História” fazia ali muito mais do que uma jogada de

palavras. Necessariamente se estabelecia, naquela obra um convite para a compreensão da Escola dos Annales, originária na década de 1930 por Marc Bloch e Lucien Febvre, bem como outros expoentes, a saber, Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Pierre Nora, Georges Duby, Marc Ferro e outros historiadores que buscaram quebrar o paradigma da História tradicional, convidando-nos a pensar o passado visto por baixo.

Não obstante a isso, o campo da historiografia se transforma e ganha uma nova perspectiva. E esta revolução a qual se refere Burke, reside neste movimento inovador e moderno para a ciência histórica que partia da França, assim como fizeram os burgueses iluministas dos oitocentos que culminou, em 1789 na queda da Bastilha – símbolo da monarquia francesa – e no estabelecimento de uma nova ordem política na França sob a égide da “liberdade, igualdade e fraternidade”.

Segundo Burke (1997, p.17;20-21):

Desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história tem sido escrita sob uma variada forma de gêneros: crônica monástica, memória política, tratado de antiquários, e assim por diante. A forma dominante, porém, tem sido a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis. Foi durante o Iluminismo que ocorreu, pela primeira vez, uma contestação a esse rito de narrativa histórica. [...] Por volta de 1900, as críticas à história política eram particularmente agudas, e as sugestões para a sua substituição bastante férteis. [...] Portanto, é inexato pensar que os historiadores profissionais desse período estivessem exclusivamente envolvidos com a narrativa dos acontecimentos políticos. (BURKE, 1997, p.18;20-21)

Bem sabemos, também, que a própria Revolução Francesa não fora este “mar de rosas” que pareceu na fala anterior, mas, corresponde a uma mudança radical no modo de se produzir – política, a título de Revolução Francesa e história, a saber, dos Annales –, assim como propuseram Bloch, Febvre e as outras duas gerações dessa corrente historiográfica.

Desta maneira, poderíamos considerar o Iluminismo como um marco de transformações da forma do saber humano? Ou até mesmo uma prerrogativa para o “despedaçar” de Clio?

Segundo José D’Assunção Barros (2004), pensar a História fragmentada é entender as múltiplas visões dos vastos períodos da vida em sociedade, ou seja, ao especializar-se em História medieval, o próprio historiador se permitirá compreender largamente as



transformações daquele período. De modo que devemos pensar a História como um relógio, visto que o tempo está interligado e o passado é o simples presente do ontem e que tem valor para compreender coisas simples, tais como, o porquê de vivermos em um país chamado Brasil, sua estrutura política, etc., pois tudo isso é fruto da continuação de relações sociais, o que equivale dizer que um período soma-se a outro, um fato liga-se (direta ou indiretamente a outro), pois tais relações são contínuas e se transformam ao longo do tempo.

Contudo, o modo de produzir o saber historiográfico é deveras diferente, porém não divergente, do ensinar a História, pois, em ambos os casos os objetos de trabalho e abordagem são diferentes. No primeiro, o saber é mais abrangente, uma vez que encara os estudos voltados para aquele fim. É algo mais científico, técnico, mas com requintes de narrativas inspirados por Calíope. Já o segundo existe porque o primeiro proporciona sua ampla discussão, mas o ensino de História se volta mais para a tradição oral, no que diz respeito a análise dos fatos num tom mais adequado, ou seja, voltado para a faixa etária da qual está se propondo a lecionar.

Costumamos comparar o ensino de História, em contraposição ao modo de produzi-la, como os gregos faziam ao transmitir as suas lendas às gerações mais novas. Assim fazemos ao buscar elevar o sentido de se estudar a História, para além do que rege o PCN deste componente curricular que é “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades” (BRASIL, 1998, p.43).

Neste sentido, se faz necessário compreender que o professor de História na educação básica faz da didática e da pedagogia suas aliadas para melhor transpor didaticamente um saber científico em saber escolarizado, partindo do pressuposto das experiências vividas pelos estudantes em suas comunidades e associa-las ao proposto no currículo.

Segundo Zamboni e Oliveira (2013, p.112):

O professor, em sala de aula, trabalha na perspectiva de atingir determinados resultados em um prazo específico de tempo e com pessoas específicas. Dia após dia, essas pessoas (os alunos) esperam que esse professor as conduza de um lugar a outro no campo do conhecimento científico de forma sistematizada, contínua e progressiva. (ZAMBONI; OLIVEIRA, 2013, p.112)

Considerando o pensamento de Zamboni e Oliveira (2013), e partindo da lógica que todo processo de ensino e aprendizagem inicia com a premissa de que há uma troca entre professor e aluno na construção de um saber e, para isto acontecer, todo processo parte de uma ideia, quer seja ela grande ou pequena, mas com sua devida importância.

O planejamento de uma aula não envolve apenas o saber produzido e contido no livro didático, pois apenas eles não configuram a aprendizagem do estudante em sua totalidade. Por isso, envolvê-lo na produção do seu conhecimento é um importante aliado para professor e aluno, uma vez que, o docente ao planejar a sua atividade, partindo de uma questão essencial (uma problemática que instigue a curiosidade e a necessidade de buscar uma solução), idealiza momentos que visem dirimir as deficiências dos alunos quanto àquele saber que está para ser visto através de atividades que envolvam o seu prévio saber.

Neste sentido, Muniz Sodré (2012, p.15) nos aponta a educação com o processo de incorporação intelectual e afetiva e percebe este processo como um equilíbrio de forças que estruturam o “Bem” de uma formação social. Tais forças “se acham nos sistemas nos sistemas de conhecimento (ciências, artes, narrativas e filosofia) e nas instituições (trabalho, parentesco, costumes, códigos, leis)”.

Com isso podemos estruturar o ensino, especialmente se nos pautarmos na Carta Magna da Educação (a LDB), logo em seus artigos iniciais, na formação do cidadão, nos princípios de igualdade e equidade; e para o mercado de trabalho. Nesta feita, no que tange o primeiro argumento que se pauta a educação nacional, partimos da premissa de que, segundo Sodré (idem, p.19):

A enunciação crítica está no cerne desta aprendizagem. A crítica é um modo de ler a realidade, mais precisamente, de aprender a ler a realidade, sem o qual se afigura inócua toda educação, uma vez que a leitura é capaz de mostra o real para além de toda realidade, ou seja, para a pleora e outras possibilidades. [...] Pois bem, no quadro de uma teoria crítica da sociedade [...] descolonizar o processo educacional significa libertá-lo, ou emancipa-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro [...]. (Idem, ibidem, p.19).

Este pensamento de Sodré nos convida a refletir, por sua vez, a própria essência do ensino de História que, ao longo dos anos 1990 e por este século vem se desvencilhando



daquela propositura de uma disciplina atônita aos acontecimentos do presente e, sobretudo ao pensamento crítico do passado.

Se descolonizar, nas palavras de Sodré, é o passo fundamental para a autonomia do saber. E a História enquanto disciplina, a exemplo da História enquanto saber científico, vem aprendendo isso, sobretudo na atual formação de docentes. Contudo, ainda há desafios a superar, tais como, a própria mentalidade de alguns pais que obtiveram aquela formação atônita em que se decorava o que estava no livro para se fazer uma prova.

Para além disso, as correntes do atraso do qual nos vemos atualmente envolvidos politicamente, nos puxam severamente para o retorno a este passado em que se estudava “quem foi” e “o que ele fez”.

Neste sentido, a própria Revolução Francesa da Historiografia, como suscitou Burke – e que mencionamos anteriormente – colaborou imensamente para esta descolonização do saber histórico nas salas de aula, visto que, antes de se atrever a pensar o livro didático, o docente é um ser social e a escola considerada como instituição politizada, ou seja, que tem a capacidade de se autogerir, bem como de formar cidadãos crítico e reflexivos. E o ensino de História é um desses saberes que colaboram para a construção desse pensamento e formação.

A educação no século XXI é vista de forma interdisciplinar, o que implica afirmar que, os saberes não estão isolados com suas competências e habilidades, tal como havia sido proposto pelos cientistas positivistas do século XIX.

No Brasil, a exortação a uma história nacional é fruto do Segundo Reinado, quando D. Pedro II, a fim de configurar um panorama de nação independente, ainda em formação, compreendia que, na História poderia se ter esse cenário onde figuras pátrias fossem enaltecidas e, para o povo brasileiro, reconhecidas como construtores de uma nação. Algo muito semelhante ao que se narra no filme “Narradores de Javé” (2004)⁴⁰, é o nascedouro dos “Vultos da Pátria”.

Imagem 1: CAPA DO LIVRO “GRANDES VULTOS BRASILEIROS”

⁴⁰ Filme dirigido por Eliane Caffé, de 2004, conta a história de um vilarejo ameaçado de sumir devido a construção de uma barragem. Na narrativa, os moradores de Javé, a fim de salvarem o vilarejo onde nasceram e se criaram, decidem somar suas histórias – cada uma enaltecendo o mesmo personagem, mas, sobretudo, sua própria imagem.



Fonte: Extraído do site Mercado Livre⁴¹

Nessa concepção do um ensino de História no Brasil independente esteve ligado à noção de uma história política, a priori voltada para os grandes feitos até a sua compreensão em sentido latu. Partindo desse pressuposto, Fonseca (2011, p.71) aponta que:

A constituição da disciplina escolar História e a organização de seu ensino nas escolas brasileiras esteve envolvida, desde o século XIX, em discussões políticas que estavam em relevo, em momentos diversos [...]. Considerando o período do Brasil independente, no qual o Estado passou a assumir a gestão da educação, verifica-se o papel que o ensino de História ocupou como importante elemento de formação moral, cívica e política das crianças e jovens. [...] A tarefa de fazer do ensino de História instrumento de legitimação de poderes e de formação de indivíduos adaptados à ordem social não poderia se resumir, no entanto, à imposição de uma abordagem da História que privilegiasse o Estado e a ação dos “grandes homens” como constituidora da identidade nacional. (FONSECA, 2011, p.71).

Portanto, ao se desvencilhar dessa narrativa tendenciosa, mensurada a um Estado/nação e a menção dos grandes, a chamada “história vista de baixo” tende a penetrar outros conceitos que, acoplados à teoria da História, somatizam forças para a construção de uma identidade nacional que, no caso brasileiro, é oriundo de uma mescla sem freios de culturas.

Podemos perceber a essência da fala de Fonseca a partir do descrito no Artigo 2º de nossa LDB, bem como no PCN de História para os anos finais do Ensino Fundamental,

⁴¹ Disponível em <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-845971523-grandes-vultos-brasileiros-volume-1-editora-jacomo-_JM>. Acesso em 29 julho 18.

ambos como objetivos básicos da educação, de modo que, a legislação transporta para a História uma responsabilidade de aviltar os conceitos de cidadania e democracia.

Educação (Patrimonial, Fiscal E Inclusiva): Métodos E Resultados

Tomando por base a configuração de uma nação miscigenada – olhar dado por sociólogos e historiadores ao porte de Gilberto Freyre, Capistrano de Abreu e Darcy Ribeiro, por exemplo – abordar a questão patrimonial nas escolas é, ao mesmo tempo reconhecer a participação dessas múltiplas culturas num dado espaço.

Mais do que isso, deixar de perceber tais lugares é ter uma identidade local (ou nacional) em um solilóquio perdido pelo tempo, mas que inócuo à sociedade. Ao tempo que se reportam como espaços que, em um dado momento, se constituíram fortes e, que de certa forma, ainda se tornam representatividades na vida quotidiana dos cidadãos.

Compreender a questão patrimonial, sobretudo nas salas de aula é trazer à tona a questão da identidade local. Costa (2015, p.9) apresenta o patrimônio cultural como um espaço construtor de uma “identidade cultural” que respondem a duas questões primordiais: “Quem sou eu?” e “Como é o lugar onde vivo?”. Para Costa em sala de aula, podem ser trabalhadas de diversas formas, em uma delas as “‘identidades culturais’ são confeccionadas livremente a partir de recorte e colagem, desenhos, poesias, redação, com as quais as pessoas se apresentam ao grupo. [...] A realidade do local vai surgir na fala dos participantes entremeadas pelas suas histórias pessoais e familiares.” (COSTA, 2015, p.9).

Neste sentido empreendemos, no âmbito da atividade ora proposta, no sentido de reconhecimento do patrimônio histórico de Cajazeiras/PB: o (re)conhecer do patrimônio e o reconhecer-se enquanto parte daquela história da qual aquele espaço representa.

Para tanto, iniciamos a atividade com algumas inquietações que sintetizam a seguinte problemática: como atuar de forma mais efetiva para garantir o direito à inclusão, ao tempo



que integralizar⁴² todos os estudantes numa atividade que vise incentivar uma leitura da cidade de Cajazeiras/PB e atuar como fiscais na preservação da memória coletiva?

Para tal, buscamos focar na interseção dos três conceitos. Sendo assim, ao trabalharmos Educação Fiscal, nos ancoramos na concepção de cidadania que, para além do conhecimento de tributações e conscientização quanto ao destino de verbas, por exemplo, compreende a preservação do bem público, alvo da Educação Patrimonial que, em síntese, se pauta na (re)memorização do passado através da conservação daquilo que pertence a uma sociedade em particular.

Assim, como a cidade de Cajazeiras/PB preserva a sua identidade histórica e cultural? E, como tratar (d)isso como nossos alunos?

Tínhamos aqui, um desafio, pois, além de englobar três áreas bem amplas – que, diga-se de passagem merecem estudos próprios – necessitávamos ampliar o leque de conhecimento dos alunos sobre a história do município de Cajazeiras que ainda se ancora no vulto de Mãe Aninha, Vital de Sousa Rolim (pais de Pe. Rolim) e do próprio Pe. Rolim.

É obvio que não objetivamos anular essas figuras, nem a sua importância histórica para a consolidação do município, mas sim mostrar que, em épocas além da fundação da cidade, outros personagens trataram de dar continuidade a história de Cajazeiras – tudo isso com o zelo de não cometer o engano de estar reproduzindo uma história tradicionalista. Nosso objetivo maior era ler a cidade de Cajazeiras em sua quase totalidade.

De modo que, apropriando-nos desses conceitos e até mesmo da frequência de dois alunos com surdez na sala de aula, também propomos aos alunos trabalhar os conceitos de Educação Fiscal e Patrimonial, num viés inclusivo, motivo pelo qual reside a lógica deste estudo, uma Educação Patrimonial (na (re)leitura da cidade de Cajazeiras pelos seus patrimônios), Fiscal (a partir da prática da cidadania, na preservação e conhecimento dos repasses aos institutos de conservação do patrimônio histórico) e, Inclusiva (a partir do momento em que a ação se desenrolou numa inversão de papéis).

Vale ressaltar que, a atividade realizada com os alunos do sétimo ano do ensino fundamental da EEEFM Dom Moisés Coelho apesar de ter em sua proposta abordagem da inclusão, esta não é, por si só, uma ação isolada, que elaboramos a fim de inserir o aluno com

⁴² Apesar de não ser adepto deste termo, especialmente quando trabalhamos com alunos com deficiência, pois tende a denotar uma inserção, estadia, apenas do aluno na sala regular.

surdez. O relato – reiteramos – é apenas uma ação neste viés que, de forma mais aberta, se transformou em proposta para os nossos alunos.

Dado isto, nos voltamos ao conhecimento de cada área, sempre em conjunto com o intérprete de Libras e a professora de Língua Portuguesa, visto que, no término da ação, os alunos deveriam produzir uma História em Quadrinhos.

E essa era a missão: após trabalhar os conceitos de educação patrimonial (O que é patrimônio? Qual a importância de se preservar um monumento histórico ou cultural? Quais são os elementos monumentais e culturais da cidade de Cajazeiras/PB?) e fiscal (Quais são os tributos? Para onde vai o dinheiro dos impostos? No que isso interfere na preservação do patrimônio histórico e cultural?), os alunos, que tiveram aulas em Libras, aprendendo a língua de sinais com o auxílio do intérprete e dos próprios alunos com surdez, deveriam desenvolver um HQ em que se apresentasse um dado patrimônio, constituindo-se um diálogo entre um ouvinte e um surdo.

A atividade uma vez proposta aos alunos pareceu algo complicado, visto que se trata de muitas coisas a se pensar e desenvolver, contudo, não impossível, tomando como cuidado aquilo que Cortella (2016), em *A escola e o conhecimento* aponta:

É comum também observarmos o conhecimento ser tratado como uma coisa mágica, transcendental, que “cai dos céus” e não é raro encontrarmos educadores que passam para seus alunos e alunas uma visão estática e exática do conhecimento. Um exemplo disso é o ensino da origem de algumas teorias científicas: ensina-se a lenda (como o “eureka” de Arquimedes, acometido de súbita iluminação) e a genialidade espantosa dos cientistas, mas não o processo de produção. (CORTELLA, 2016, p.91)

Sem dúvidas, a História tradicional e, por conseguinte o seu ensino, tenderam a cometer tais enganos ao evidenciar os “ilustres” da história e, em se tratando de uma narrativa local, por vezes encontramos – mesmo com o pensamento pós-moderno da historiografia – essas questões.

Contudo, sem dúvidas, esse não fora nosso objetivo, até mesmo porque, ao ensinarmos a história de um dado lugar, buscamos ponderar seus espaços como lugares de convívio social, ou seja, um dado patrimônio o é, tão somente pela sua relevância (política, cultural,

histórica ou religiosa) para aquela comunidade e todos que ali estão se percebem nesses espaços sócio-históricos.

Portanto, conhecer a história de um dado lugar é, acima de tudo preservar a sua memória e acoplar, neste leque, a sua própria vivência, somatizando histórias, agregando valor social, histórico, cultural e político àquele patrimônio.

Ao trabalharmos tais conceitos em sala de aula, nos voltamos para a interseção da Educação Patrimonial e Fiscal que é, como apontamos no início deste texto, o que consta no artigo 2º de nossa LDB “o pleno exercício da cidadania”.

Assim estruturamos nossas ações em três momentos básicos – como já havíamos trabalhado, antes desta atividade em questão, alguns conceitos de Educação Fiscal, até mesmo em consonância ao Projeto de Intervenção da Escola Dom Moisés Coelho – a conceitualização de patrimônio (histórico e cultural), bem como a identificação destes na cidade de Cajazeiras/PB, Libras e HQ.

Num primeiro momento, convidamos nossos alunos a compreenderem o que é patrimônio histórico, ativando seu conhecimento prévio, a partir de uma atividade em que eles anotavam lugares de Cajazeiras e atribuíam como sendo patrimônio histórico ou não buscando relacionar o mesmo com uma parte conhecida por eles da História do município. Com isso abordamos as questões de tombamento, preservação e consciência histórica que, segundo Cerri (2011):

[...] a história – ou a relação com o passado, ou, ainda, com o tempo – tem um papel importante no panorama das coisas que chamam a nossa atenção e mobilizam o nosso dinheiro na sociedade moderna. [...] Nas últimas décadas é possível perceber um esforço assistemático, descontínuo e geograficamente descentralizado de enfrentar essas questões por meio do instrumento conceitual intitulado “consciência histórica”. [...] Aron [apud Cerri (2001, p.23)] toma a consciência histórica predominantemente como uma espécie de consciência política, traçando um painel de como diferentes historiadores, cientistas sociais, filósofos e tendências das ciências humanas buscam a lógica da evolução histórica, compondo um ensaio sobre como diferentes sentidos são atribuídos ao processo histórico. (CERRI, 2011, p.22-23)

Assim, Cerri conceitua a chamada consciência histórica atribuída à compreensão do passado a partir das necessidades do presente, encaixando-se perfeitamente a tônica da Educação Patrimonial. Deste modo, à medida que fomos introduzindo e aprofundando tais

questões, íamos rememorando aquilo que discutimos outrora com relação à Educação Fiscal, até mesmo como ponto de conexão e fixação da aprendizagem.

Num segundo momento, propusemos que a turma aprendesse o básico de Libras, não como finalidade de efetivar a atividade, mas sim como forma de se comunicar de forma coerente com os colegas surdos. O que ficou bem entendido pelo corpo discente. Para tanto, se fez necessário antes se trabalhar a questão da própria inclusão quando, numa dinâmica breve, solicitamos aos alunos que fechassem os olhos e, uma vez guiados fossem conduzidos de um lugar a outro e depois retornassem ao seu lugar de origem sozinho.

Esta ação serviu para mostrar que a inclusão se faz com equidade e fraternidade, uma vez que, segundo Bedaque (2015):

Construir uma Educação Inclusiva não é uma ação unilateral, que depende do esforço de apenas um grupo, a ação inclusiva que provoca mudanças substanciais é um processo construído por muitas pessoas e neste sentido, a colaboração é um conceito fundamental e sua prática pode fazer mudanças significativas no sistema educacional. [...] Sobre a questão - trabalho colaborativo e cooperativo do professor -, é possível vislumbrar discussões em diferentes áreas da educação, inclusive na da Educação Especial, as quais apontam este trabalho como um recurso valioso para o desenvolvimento de ações prospectivas ao favorecimento do processo educativo inclusivo de todos os alunos com vistas ao desenvolvimento da autonomia, independência e aprendizagem, quer seja no espaço escolar, quer seja fora dele. (BEDAQUE, 2015, p.31)

Fomos percebendo, partindo dessa premissa de um trabalho colaborativo e cooperativo no âmbito da Educação Inclusiva que os alunos foram se entregando mais à essência do projeto que, por sua vez, ia tomando fôlego.

Outro momento crucial e, etapa final de transposições didáticas, foi a utilização da ferramenta digital HagáQuê – software desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Unicamp – instalada nos computadores da escola.

A utilização dessa ferramenta nos proporcionou outro aprendizado enquanto docente: o uso de mídias em sala de aula e o próprio saber prévio dos alunos quanto ao seu manuseio que, por vezes os julgamos seres cem por cento tecnológicos, quando, sob nosso ponto de vista, são, apenas consumidores de tecnologia. E, para isto há uma enorme diferença, haja

visto que – tomando por base as observações em sala de aula – muitos deles não conhecem ou dominam recursos básicos de um micro (ferramentas de edição de texto, por exemplo).

Imagem 2: Alunos realizando atividades usando o recurso *HagáQuê*.



Fonte: Registro feito pelo autor.

No que tange à Educação Fiscal, vale ressaltar que, em decorrência do próprio Projeto de Intervenção Pedagógica da EEEFM Dom Moisés Coelho – intitulado “Educação Fiscal: uma jogada de cidadania” – nós professores das diversas áreas desde o início do ano letivo vimos desempenhando atividades pontuais, de modo que os alunos já se percebiam conhecedores deste conceito; o que, para esta atividade em particular, apenas instigamos nossos estudantes, ao longo das aulas, a pensarem como a União e os Estados empreendem em políticas de restauro e conservação dos patrimônios históricos (nacionais e locais).

Neste sentido nos ancoramos na perspectiva de Campanha e Tenório (2017, p2-3):

Acontece que o desenvolvimento dessa postura ativa de cidadão [...] se adquire durante toda a vida por meio dos diferentes saberes, conhecimentos, experiências e processos educativos. Sem essa competência, que torna o homem capaz de posicionar-se ativa e criticamente diante do que o cerca e que exige um mínimo de familiaridade com o mundo e sem a aptidão para elaborar a própria experiência em conceitos universalmente válidos e comunicáveis, não existe a possibilidade de o cidadão ter uma posição exatamente política (CAMPANHA; TENÓRIO, 2017, p.2-3)

Desta maneira, trabalhar a questão do patrimônio histórico e cultural, no que tange a perspectiva da identidade coletiva; a educação fiscal, no tocante à prática da cidadania; e, a inclusão como um princípio legal e de equidade, faz desta atividade algo de especial.

Segundo os alunos, em pesquisa de satisfação realizada a posteriori, quando perguntados quanto ao seu empenho e envolvimento nesta atividade, 85% da turma revelaram terem gostado da proposta, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Pesquisa de Satisfação dos Alunos após a Atividade.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A atividade proposta foi, de fato, desafiadora para ambas as partes, pois buscamos envolver – como dissemos anteriormente – temáticas que, por si, já são complexas como é o caso da Educação Patrimonial e Fiscal. No que tange à prática da inclusão, podemos observar que, apesar desta atividade ter um foco maior neste ponto, a aceitação e a sua posterior interação por parte dos alunos com os surdos é bem abrangente o que, sem dúvidas, facilitou o nosso trabalho enquanto docente e mediador da proposta.

Mais do que isso, a receptividade dos alunos quanto a temática (Educação Fiscal e Patrimonial) foi, em sua maioria bem aceita, de modo que os resultados finais – avaliando enquanto professor, para além da produção final dos quadrinhos – foram satisfatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento, que sai do seu isolamento e se torna um saber interdisciplinarizado, contextualizado é, sem dúvidas a marca da educação do nosso século. A atividade que nos



propusemos a narrar é fruto desta prática interdisciplinar. Não apenas porque há uma mescla de saberes escolares, mas sim de conhecimentos.

Seguindo o pensamento do físico alemão Albert Einstein “não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”. E a atividade que propomos aos alunos do sétimo ano do ensino fundamental da EEEFM Dom Moisés Coelho iniciou com uma dessas perguntas, uma questão essencial, que geraram respostas e, por conseguinte geraram outras perguntas.

Mais do que isso, a atividade em questão foi fruto de uma produção significativa do saber escolar que, em pleno século XXI tende ao instinto altruísta do ser humano que transforma saber, vivência, experiência em conhecimento a partir da mediação do professor.

Envolver a História, enquanto ciência social, às diversas formas de linguagem e de ver o espaço onde vivemos, é algo essencial para a compreensão simplória (porém complexa) de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: Edusc, 2007.

BARROS, José D’Assunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. *Atendimento Educacional Especializado*. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia*. Nilo Odalia (trad.) São Paulo: Editora Unesp, 1997.

CAMPANHA, Alexsandro; TENÓRIO, Robinson Moreira. A educação fiscal e suas implicações para o exercício da cidadania e para a melhoria qualitativa da vida em sociedade. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, Ano XIV, n. 23, Vitória da Conquista, 2017, p. 1-14.

CARMONA, Rosely. A Política de Proteção ao Patrimônio Histórico no centro de São Paulo depois de 1990. *Fórum Patrimônio*, Belo Horizonte, v.1, n.1, set./dez.2007, p.135-158.



- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- COSTA, Sabrina Campos. O Patrimônio Cultural em sala de aula: abordagens interdisciplinares nos municípios paraenses. In: TOLENTINO, Átila Bezerra. [et al.] (Org.). **Educação Patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade**. Caderno 4. João Pessoa: IPHAN, 2015.
- FARGE, Arlette. *Lugares para a História*. Fernando Scheibe (trad.). Col. História e Historiografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Col. História e Reflexões. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- OLIVEIRA, Wellington de. *Tempo e processo na História e no ensino de História*. Dissertação (Mestrado). 1990. 255fls. Faculdade de Educação, Pós-graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1990.
- PESSOA, Maria Auxiliadora Parente Paula. *Estado Fiscal e Tributário: perspectivas educativas*. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade). Universidade Estadual do Ceará: s.n.t., 133 páginas.
- ROLIM, Eliana de Souza. *Patrimônio Arquitetônico de Cajazeiras - PB: memória, políticas públicas e educação patrimonial*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba: 2010, 146 páginas.
- SODRÉ, Muniz. *Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes*. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ZAMBONI, Ernesta; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *Resposta para uma aluna: são muitas possibilidades para a escola pública*. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol.6, n.3, dez, 2013.



EDUCAÇÃO GERAL E A ARTE DE EDUCAR DE KANT: (RE) INICIANDO UM DIÁLOGO COM KANT

Luzitânia Dall'Agnol - PUCSP⁴³

Rozana Carvalho Pereira - UNICAMP⁴⁴

RESUMO

Vislumbrando uma discussão sobre a educação superior, suas finalidades, conteúdos e perspectivas, este trabalho que é um recorde de pesquisa de escopo mais abrangente, analisa “Arte de Educar” em Kant e sua congruência com a proposta de Educação Geral. Para este ensaio, foi considerada a obra de Kant sobre Pedagogia, cujos enunciados são analisados à luz da metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2004) e articulados ou confrontados com discussões de alguns estudiosos, como Pereira (2007;2010), Santos Filho (2007;2010), Almeida Filho (2014), Morin (1999), entre outros. Observa-se no contexto apresentado por Kant no século XVIII, a similaridade com as discussões sobre a educação e a Educação Geral na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Geral ; Kant ; Educação Superior.

GENERAL EDUCATION AND THE ART OF KANT’S EDUCATING: (RE) STARTING A DIALOG WITH KANT

ABSTRACT

Looking at a discussion of higher education, its purposes, contents and perspectives, this work, which is a more comprehensive research record, analyzes "Art of Educating" in Kant and its congruence with the proposal of General Education. For this essay, we considered Kant's work on Pedagogy, whose statements are analyzed in light of the methodology of content analysis proposed by Bardin (2004) and articulated or confronted with discussions of some scholars, such as Pereira (2007; 2010), Santos Filho (2007; 2010), Almeida Filho (2014), Morin (1999), among others. It is observed in the context presented by Kant in the eighteenth century, the similarity with the discussions about education and General Education in contemporary times.

KEYWORDS: General Education; Kant; College education.

⁴³ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

⁴⁴ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP



EDUCACIÓN GENERAL Y EL ARTE DE EDUCAR DE KANT: (RE) INICIANDO UN DIÁLOGO CON KANT

RESUMEN

En el marco de una discusión sobre la educación superior, sus finalidades, contenidos y perspectivas, este trabajo que es un récord de investigación de alcance más amplio, analiza "Arte de Educar" en Kant y su congruencia con la propuesta de Educación General. Para este ensayo, fue considerada la obra de Kant sobre Pedagogía, cuyos enunciados son analizados a la luz de la metodología del análisis de contenido propuesta por Bardin (2004) y articulados o confrontados con discusiones de algunos estudiosos, como Pereira (2007; 2010), Santos (2007), Almeida Filho (2014), Morin (1999), entre otros. Se observa en el contexto presentado por Kant en el siglo XVIII, la similitud con las discusiones sobre la educación y la Educación General en la contemporaneidad.

PALABRAS CLAVES: Educación general; Kant; Educación universitaria.

INTRODUÇÃO

O tema Educação Geral na formação universitária tem sido discutido nas universidades públicas no Brasil. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), busca estudar profundamente a questão da Educação Geral como importante contribuição para a educação. Segundo Pereira, a Educação Geral prepara o acadêmico para ser mais que um profissional habilitado, isto é, “ser um profissional com conhecimento para além da especificidade de sua área de atuação, ser um profissional-cidadão, aquele que se vê como um cidadão ativo e significativo no seu tempo histórico”(Pereira, 2007,p.65).

Santos Filho (2007) indica que o termo Educação Geral ganhou reconhecimento e respeito nos círculos acadêmicos em 1867 com Stuart Mill, após tratar este assunto em sua aula inaugural na Universidade de Saint Andrew. Estudiosos como Pereira (2007; 2010), Goergen (2010) e Santos Filho (2007;2010) afirmam que, dentre as questões mais importantes para as instituições de educação superior contemporânea, está à compreensão do significado de educar no contexto do modelo socioeconômico.

Immanuel Kant, filósofo, pai do pensamento moderno, apresenta reflexões importantes sobre a compreensão do significado de educar, o que chama de “Arte de Educar” em sua obra *Sobre a Pedagogia*, de 1803. Becker (2010) sobre a obra *Sobre a Pedagogia* de Kant, afirma que “é um verdadeiro compêndio de um Curso de Pedagogia, onde em linguagem clara e direta, Kant aborda o problema pedagógico sob um ponto de vista racional” (Becker 2010, p.2). Apresentando, também, questões cruciais sobre a formação humana. Becker (2010) elucida que: “o estudo mais acurado do pensamento pedagógico de um filósofo da envergadura de Kant é muito relevante para a atual conjuntura educacional brasileira devido à contemporaneidade de seu pensamento sobre a educação” (Becker, 2010, p.2).

Para Kant entre as descobertas humanas há duas difícilímas, e são: a Arte de Governar os homens e a Arte de Educá-los. Na perspectiva da Arte de Educar e como conseqüência direta na Arte de Governar é que estudiosos em todo o mundo estabelecem discussões pertinentes à educação superior visando retomar o sentido de universidade como campo de reflexão, responsável por tecer mentes ativas e conscientes do seu papel na sociedade e da responsabilidade de serem precursoras do desenvolvimento da humanidade centrado no bem-comum. Neste sentido, que algumas universidades têm experimentado mudanças administrativas e pedagógicas. O destaque tem sido para o Processo de Bolonha, que tem como princípio a integração dos sistemas universitários de países da Europa. A Universidade de Bolonha, fundada em 1088, na Itália, é considerada uma das mais antigas universidades da história e na avaliação de Dias Sobrinho (2009) é um modelo reconhecido em toda a Europa. A Universidade de Bolonha no final do século XX engendrou um novo modelo de universidade que tem suscitado novos estudos no mundo. Pereira (2007) explica que o Processo de Bolonha tem como núcleo um primeiro ciclo de formação como o objetivo de propiciar a cultura geral básica ao cidadão europeu para que este se movimente em todo território, sendo que, o primeiro ciclo não possui caráter profissionalizante e busca formar o estudante com conhecimentos gerais que se constituem etapa prévia ao prosseguimento da formação profissional, no segundo ciclo.

No Brasil, a exemplos de importantes instituições no mundo, como a Universidade de Harvard, Universidade de Columbia, Universidade de Chicago entre outras, algumas universidades federais organizaram os projetos pedagógicos de cursos em de programas de bacharelado interdisciplinar (BI), a exemplo da Universidade Federal do ABC

Paulista(UFABC), em Santo André que foi a pioneira na oferta do BI e oferece somente esta forma de graduação. O Brasil conta com 19 (dezenove) universidade com esta modalidade de ensino, onde a profissionalização é postergada para um segundo momento o enfoque são as questões da cultura geral, formação social e integral do cidadão para a sociedade. Trata-se de estruturas curriculares que expandem a formação de graduação além das áreas especializadas relacionadas diretamente ao curso de concentração e que se modificam para responder às mudanças do entendimento do que é ser um indivíduo educado.

Dahl (1979) explica que a diferença entre um indivíduo educado e outro não educado está no grau de compreensão das questões do mundo presente, tanto no contexto próprio de sua vida como nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos mais amplos. O estudioso alerta para a necessidade premente da superação destas questões, pois caso contrário à universidade “continuará formando doutores cada vez mais especialistas em domínios do saber cada vez mais estreitos para uma sociedade que caminha para a crescente complexidade de seus problemas.” (Santos Filho, 2007, p.18 e 19).

Diante de tais discussões, este trabalho tem como objetivo analisar a “Arte de Educar” em Kant e sua congruência com a proposta de Educação Geral. Para este ensaio, é considerada a obra de Kant Sobre a Pedagogia, cujos enunciados são analisados à luz da metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2004) e articulados ou confrontados com discussões de alguns estudiosos, como Pereira (2007;2010), Santos Filho (2007;2010), Almeida Filho (2014), Morin (1999), entre outros, vislumbrando a discussão da Educação Superior, sua finalidade, conteúdo e perspectivas.

Sobre A Educação Superior E As Universidades

Goergen (2010) chama atenção para a reflexão de que Universidade e Empresa são instituições cujos objetivos são distintos. Esta fabrica produtos e serviços, enquanto aquela gera conhecimentos que promovem o desenvolvimento individual, social e cultural. Portanto, cabe o cuidado com relação a alguns conceitos comumente utilizados nos processos avaliativos das empresas – produtividade e eficiência – pois, para o autor, a educação superior não se destina a produzir, mas a formar. Seu produto é, pois, o conhecimento formativo. Domingues (2006) aponta que a Universidade de Harvard utiliza, na estruturação curricular,

os princípios da Educação Geral, com base no entendimento de que a Educação Geral deve formar os estudantes e capacitá-los a desenvolver múltiplas perspectivas sobre si mesmos e sobre o mundo e dar-lhes conhecimento para imprimir um sadio fundamento para as suas vidas.

Conforme Drucker (2002), de Platão (em 400 a.C.) a Ludwig Wittgenstein (1889-1951) e a Karl Popper (1902), há diversas teorias relativas ao que sabemos e como sabemos. Muitas têm sido as mudanças no significado do conhecimento, porém o que toda teoria tem em comum é o entendimento de que conhecimento não significa capacidade para fazer, não significa utilidade; e utilidade não é conhecimento; é habilidade.

De acordo com Drucker (2002), em seus estudos da área organizacional, as faculdades, departamentos e disciplinas existentes não serão adequados por muito tempo, pois as áreas do conhecimento estão em constantes mudanças. O autor faz uma alusão às responsabilidades da universidade, destacando que:

A menos responsável de nossas instituições modernas não é a empresarial: é a universidade. De todas as nossas instituições provavelmente é a que exerce o maior impacto social e ocupa uma posição de monopólio não obtida por nenhuma outra. Quando um jovem termina a faculdade, dispõe de várias opções: a corporação comercial e o serviço público, as profissões liberais e o hospital, e assim por diante. No entanto, a universidade ainda não percebeu que possui poder, nem mesmo compreendeu o impacto que exerce e, conseqüentemente, o problema de responsabilidade que tem nas mãos. (DRUCKER, 2002, p. 446)

Pereira (2007;2010), Santos Filho (2007;2010) e Almeida Filho (2014) destacam que, no ensino convencional, existe a fragmentação do conhecimento e a falta de uma perspectiva humanista, distanciando-se dos valores de promoção das pessoas e da coletividade.

Na esteira desses entendimentos, Morin (1999, p. 12) explica que não será possível reformar o pensamento se as instituições não forem previamente reformuladas. Para ele, a forma atual da estrutura do ensino “impede a formação de espíritos abertos, capazes de dialogar com a multidimensionalidade da ética, da política, da cidadania cultural e de



revitalizar as relações entre a cultura científica e a cultura humanista”. Destaca o pesquisador que:

A cultura humanista revitaliza as obras do passado, a cultura científica valoriza apenas aquelas adquiridas no presente. A cultura humanista é uma cultura geral que, através da filosofia, do ensaio e da novela, coloca problemas humanos fundamentais e incita à reflexão. A cultura científica suscita o pensamento consagrado à teoria, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. (MORIN, 1999, p. 12).

A “Arte De Educar” Em Kant E A Educação Geral

A obra de Kant sobre a Pedagogia, de 1803, suscita várias reflexões e revela análises de questões presentes em nosso tempo histórico. Uma das premissas que orientam essas reflexões é que o homem deve entender o quanto é bom e o quanto pode fazer de bem a humanidade, porém é na educação, na “Arte de Educar”, que se encontra a chave desse entendimento. Assim, ao elucidar os entendimentos e preceitos de Kant lança-se uma proposição, também, a de resgatar o “bem” no homem e como consequência projetar esperança de felicidade na (e para) a humanidade.

Kant argumenta que a Providência colocou nos homens disposições para o bem, porém, estas disposições não estão prontas, “são simples disposições, sem a marca distinta da moral”.(Kant, 2011, p.19). Portanto é dever do homem tornar-se melhor, mesmo quando existam disposições para o mal, deve-se educar e produzir em si a moralidade. Observa-se nesta menção que a educação pode propiciar ao homem o resgate do bem, que é uma disposição humana e desta maneira conduzir a moralidade.

Importante se fazem algumas reflexões iniciais de Kant para a compreensão do conceito de a “Arte de Educar”:

- O homem é a única criatura que precisa ser educada por outro homem. A cultura consiste notadamente no exercício das forças da índole, e o homem precisa domar sua índole.
- “Quem não tem cultura nenhuma é um bruto, quem não tem disciplina ou educação é um selvagem.” (Kant, 2011, p.16).

- “O homem tem necessidades de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e a instrução”. (Kant, 2011, p.14) - A disciplina transforma a animalidade (selvageria) em humanidade e submete o homem às leis da humanidade, começando a fazê-lo sentir a força das próprias leis (Kant, 2011, p. 12 e p.13). Como o homem é naturalmente inclinado à liberdade, com a qual se acostuma por longo tempo, a ela tudo sacrifica. É conveniente recorrer cedo à disciplina, pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem. (Kant, 2011, p.13). “Quando se deixou o homem seguir plenamente sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva certa selvageria por toda a sua vida.” (Kant, 2011, p.13-14).

Kant (2011, p. 20) indica que “a educação é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto ao homem”. Dessa forma, o conceito de “Arte de Educar” só pode surgir à medida que cada geração transmita suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, acrescentando alguma característica sua. Kant explica que o conceito em questão surge muito tarde e que nós mesmos ainda não o elevamos ao seu mais alto grau de pureza. Cabe lembrar que Kant falava no século XVIII e passados quase três séculos, estamos discutindo as possibilidades para a educação, o que torna atual outra afirmação de Kant (2011, p. 19): “A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações”. Entende-se assim que a educação não é estática; deve acompanhar as gerações e sua evolução. Para o pensador:

Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre mais bem aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daqueles e assim, guiar toda a espécie humana a seu destino. (KANT, 2011, p.19)

Nessa perspectiva os estudos sobre a educação são fundamentais para a evolução humana, pois “o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no problema da educação” e “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. (Kant, 2011, p.16 e p.15). O filósofo explica também que, com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade de sua existência, que é desenvolver o bem para a humanidade.

Nesse contexto apresentado por Kant, no século XVIII, encontramos similaridade com as discussões atuais sobre a educação e sua finalidade, pois o ensino atual ainda não atingiu o estágio de desenvolver, por intermédio do homem, o bem para toda a humanidade. Não se trata de responsabilizar a educação por todas as mazelas do mundo, mas sim de entender que com a educação direcionada ao bem comum, o homem poderá compreender o sentido de sua existência, resgatar o bem, que é de sua natureza e que Kant aborda em sua obra, para a contínua evolução do planeta e felicidade da natureza humana. O fato de não haver atingido tal estágio pode estar na fragmentação do conhecimento e na falta de uma perspectiva humanista que (ainda) marcam o ensino convencional no Brasil, apontadas por Pereira (2007;2010), Santos Filho (2007;2010) e Almeida Filho (2014), ao tratarem da Educação Geral, e que, segundo esses estudiosos, produzem um distanciamento da educação em relação aos valores de promoção das pessoas e da coletividade. Pereira (2007) esclarece que:

Os estudiosos reconhecem na decadência do sistema de educação superior brasileiro, o desaparecimento da cultura como um guia para a vida, a ausência de uma base comum que permita o diálogo entre profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e a impossibilidade de uma crítica social séria, responsável e abrangente. (PEREIRA, 2007, p.2)

Nessa direção, estudiosos apontam para o fato de que as universidades estão longe de corresponder adequadamente aos desafios da sociedade e esclarecem que os jovens, em sua grande maioria, concluem o nível superior desprovidos de uma boa formação cultural e de domínio científico, bem como apresentam dificuldades de elaboração mental e de espírito crítico. Esses estudos indicam, como causa desse estado de coisas, o enfoque das universidades nas questões tecnicista da profissão, ou seja, nas habilidades em detrimento de valores morais e de responsabilidade social.

Kant esclarece que: “É preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange à arte da educação; de outro modo, esta jamais se tornará um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que outra anterior tivesse edificado.” Na esteira desse entendimento Pereira (2010, p. 9-10) explica:



A humanidade fez muitos progressos baseados na ciência e na tecnologia, mas não eliminou as desigualdades sociais. Seu desenvolvimento descontrolado, resultante de um modelo de ciência e tecnologia autônomo e desconectado dos interesses humanos, teve reflexos preocupantes sobre a vida individual, coletiva e planetária.

Retomamos aqui um trecho do texto de Kant (2011, p. 23): “Uma boa educação é justamente a fonte de todo o bem neste mundo”. Cabe, pois, pensar na educação como ciência a bem da humanidade, e, assim, importante se faz, também, refletirmos sobre o “todo” na indicação de Goergen (2010, p. 27):

Formar pessoas altamente qualificadas e cidadãos que se preocupam com a qualidade de vida de todos, representa um compromisso que só pode se realizado considerando os indivíduos como serem humanos, porém, inseridos em suas tradições, culturas, carências, idiossincrasias e identidades. Parece ser a isso que se refere o antropólogo Marcel Mauss, citado por Morin (2004), quando diz que é preciso recompor o todo.

E Goergen (2010, p.31) citando Adorno (1985), indica que: “O homem, armado apenas de ciência e tecnologia, de senhor que sempre quis ser, transforma-se em objeto e vítima de si mesmo”, de modo que “os futuros cidadãos precisam ser os protagonistas de um grande tratado de paz com o planeta”. E alerta: “É urgente deixar claro aos jovens que, se continuarmos pelos caminhos que ora trilhamos grande parte da humanidade ou mesmo toda ela, pode estar se dirigindo ao desastre e à autodestruição.” (GOERGEN, 2010, p.36).

No trecho abaixo, pode-se observar o entendimento de Kant sobre a formação do homem, o pensar e o conhecimento do todo:

O homem pode ser treinado, disciplinado, instruído mecanicamente ou ser, em verdade ilustrado, Treinam-se os cães e os cavalos e também os homens podem ser treinados. Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar. Devem-se observar os princípios dos quais todas as ações derivam. Fica claro, portanto, quantas coisas uma verdadeira educação requer! (KANT, 2011, p. 27).

A Educação Geral tem como objetivo tornar o ensino mais criativo e estimulador, como afirma Moraes (1998), e, dessa maneira, a universidade garante uma formação, e não

um treinamento. O Columbia Report. (citado por BELKNAP; KUHNS, 1977) aponta que educação geral é simplesmente educação. Seu oposto é o treinamento. Pereira (2007) salienta que a formação especializada e profissionalizante “apenas treina o estudante para executar tarefas específicas com a habilidade e competência necessárias a uma sociedade mercantil, ou para um estreito mercado de trabalho.” (PEREIRA, 2007,p.1). Neste aspecto entende-se que a formação técnica e especializada oferecida pelos currículos dos cursos figura, a primeira vista, como de grande importância e valor para o estudante que busca o mercado do trabalho, porém, tal formação contribui para uma formação alienante que “impedem ao estudante uma compreensão das questões que transcendem o âmbito do mercado do trabalho” (PEREIRA, 2007, p.1).

Nesse sentido, Kant (2011, p. 63) assinala que: “o entendimento é conhecimento do geral. O juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular.”

Aqui se encontram similaridades com a função específica da educação geral, segundo Bell (1966, p. 167), na Universidade de Colúmbia:

A função específica da educação geral consiste no ensino da natureza da investigação científica, definida como os modos de conceptualização, os princípios de explicação e a natureza da verificação do conhecimento [...] não o que se conhece, mas o como se conhece.

Para Belknap; Kuhns (1977, p. 3): “O grande objetivo da Educação Geral é superar a ignorância dos estudantes sobre aspectos fundamentais da civilização e da cultura humana ocidental e oriental.” Belknap; Kuhns (1977) indicam que na Columbia a experiência da educação geral inicia na escola básica e pode ir até o pós-doutorado. Goergen (2010) explica que cultura é um conjunto de entendimentos sobre o mundo e também sobre o homem. Entendimentos essenciais para a reflexão do pertencimento à humanidade e das responsabilidades para com a evolução do planeta.

Os objetivos da Educação Geral, segundo o *Harvard Report*, são:

Oferecer um sentido crítico geral aos jovens pelo qual possam reconhecer uma pessoa competente em qualquer área. Em termos mais específicos, a educação geral visa o desenvolvimento das seguintes habilidades no

estudante: pensar efetivamente, comunicar o pensamento, fazer julgamentos relevantes e discriminar valores. (HARVARD COMMITTEE, 1945, p.53)

Para Little (1974), a Educação Geral precisa ter, entre outros, os três objetivos:

Oferecer ao estudante uma compreensão da natureza e problemas do mundo em que ela vive;
Perpetuar a apreciação das grandes obras de saber e de inspiração que constituem nossa herança cultural, a fim de preservar as conquistas intelectuais da humanidade;
Promover o enriquecimento da compreensão humana como antídoto da superficialidade e como alargamento do contexto dentro do qual analisamos as coisas.

Espera-se haver, com este estudo, encetado reflexões sobre a proximidade ou o diálogo entre a “Arte de Educar”, em Kant, e os conceitos e objetivos da Educação Geral, cuja extensão e aplicações não se esgotam neste trabalho. Também se espera suscitar maiores estudos sobre a Educação Geral e suas possibilidades, visando encontrar o caminho para uma educação que promova o homem em sua essência, conduzindo-o à promoção do bem-comum e à felicidade da espécie humana defendidos por Kant (2011, p. 16): “Causa entusiasmo pensar que a natureza humana será sempre mais bem desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade”.

Não podemos deixar de mencionar – e refletir – alguns dilucidamentos de Kant que podem ser trazidos ao nosso tempo histórico como orientações relevantes com relação: a formação dos mestres, virtudes da direção de escolas, experiências com a educação, o melhoramento social, dos interesses de “alguns poderosos” com relação ao povo e a sua educação:

Alguns poderosos consideram, de certo modo, seu povo uma parte do reino animal e têm em mente apenas a sua multiplicação. No máximo desejam que eles tenham certo aumento de habilidades, mas unicamente com a finalidade de poderem se aproveitar dos próprios súditos como instrumentos mais apropriados a seus desígnios. (KANT 2011, p. 25)

Nesse sentido a educação dos governantes é um ponto crucial para Kant, pois se estes forem educados corretamente, terão a preocupação com o bem do mundo, mais até, do que

com o seu próprio bem. Uma importante questão é posta, também, quando Kant indaga: De quem deve provir o melhoramento social? Dos príncipes, ou dos súditos? E responde: Se partir dos príncipes, então, comece-se por melhorar sua educação, e aponta como erro não cortar na juventude a rudeza dos príncipes e indica: “Mais vale que sejam educados por algum de seus súditos do que por seus pares.”. E explica: “Não se pode esperar que o bem venha do alto, a não ser no caso em que lá a educação seja primorosa.” E Kant faz alusão com relação à direção das escolas e sobre a importância das generosas inclinações a bem da sociedade: “A direção das escolas deveria, portanto, depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas. Toda cultura começa pelas pessoas privadas e depois, a partir delas, se difunde.” (KANT 2006, p 24). Kant sugere a criação de escolas experimentais, um espaço onde as crianças pudessem aprender apoiadas em princípios e não de forma puramente mecânica. Esta sugestão deve-se ao fato de que, segundo ele, não se pode julgar unicamente com a razão se uma coisa é boa ou má, pois a experiência mostra que as tentativas podem produzir resultados opostos àquilo que esperamos. Portanto, a necessidade de experiência nos assuntos educacionais tem como razão que uma única geração não pode criar um modelo completo de educação. Outra preocupação apontada por Kant em sua obra é com relação à formação dos mestres, pois segundo ele, ocorre que em certos homens a falta de disciplina (homens selvagens) e de instrução (cultura) torna-os mestres muito ruins de seus educandos. (Kant, 2011, p.15) E Kant indica que: “se um ser de natureza superior tomasse cuidado de nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar.” E Kant, alerta para uma realidade triste para a humanidade “é ver que a maior parte dos grandes (mestres, estudiosos-homens do saber) não cuida senão de si mesmo e não toma parte nas interessantes experiências sobre a educação para fazer avançar algum passo em direção à perfeição humana”. (KANT, 2011 p.13/14)

CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Do exposto, cabe ponderar que a universidade se situa, hoje, no interior de um mundo marcado pela fragmentação da experiência cultural, decorrente do fato de que o volume e a diversificação do conhecimento produzido nas mais diversas áreas de especialização têm impedido uma constituição global dos diferentes domínios científicos. Isso tem provocado um

processo de particularização cultural e uma conseqüente desarticulação da totalidade, tornando a universidade um mundo fechado e impenetrável, cujos bens “produzidos” não se têm transformado em objetos de consumo, contrariando a etimologia da palavra “cultura”. Fontes de produção e disseminação do conhecimento, as universidades vivem hoje um paradoxo, especialmente se as compararmos a empresas bem-sucedidas, cujo êxito tem decorrido, basicamente, de sua capacidade de criar conhecimento, difundi-lo na organização como um todo e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas, produzindo inovação e qualidade a serviço do cliente. Esse paradoxo parece nascer de uma visão de conhecimento ainda enraizada nas tradições administrativas ocidentais de Taylor e Simon: o conhecimento explícito, formal e sistemático (ideias), expressava por palavras e números, transmitido e treinado por meio de manuais ou livros e disseminado sob a forma de dados brutos ou procedimentos e princípios universais. Um processo que ignora os insights ou “palpites” subjetivos, os valores, as emoções e os ideais individuais (o know-how), bem como a dimensão cognitiva do conhecimento tácito, que envolve a interação, o compartilhamento de experiências, a intervenção na solução de problemas, a parceria, a educação. Podemos chamar de “utilitarismo”, ou seja, estamos diante de uma educação ainda mecanicista onde o treinamento e a valorização de habilidades técnicas se fazem presente em detrimento à formação do homem, humano e cidadão. O homem que pensa no todo e no bem comum, que tenha a compreensão da importância de valores éticos e morais, bem como suas responsabilidades para com seu entorno e para com o planeta. É possível que tenha sido a isso que Kant se referia quando se pronunciou, há cerca de três séculos, sobre a “Arte de Educar”; e é certo que é a isso que visa a Educação Geral delineada para o século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Ensino superior e os serviços de saúde no Brasil. *The Lancet* [Internet]. 2011 [acesso 2014 Jul. 12]; (mai.):6-7. Disponível em: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-574.pdf>

ARESER (Association de réflexion sur les enseignements supérieures et la recherche). *Quelques Diagnostiques et Remèdes Urgents pour une Université en Péril*. Paris: Raisons D'Agir Éditions, 1997.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, LDA, 2004.



- BELL, D. The reforming of general education. New York: Columbia University Press, 1966.
- BELKNAP, R.L.; KUHNS, R. *Tradition and innovation: generale education and the reintegration of the university*. A Columbia Report. New York: Columbia University Press, 1977.
- BECKER, S. . Kant e a Formação Humana. In: Anped Sul 2010 - *Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação?*, 2010, Londrina. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED - Anais, 2010.
- BENNETT, W. *The De-Valuing of America*. New York: Thomas Nelson, 1994.
- BEYER, L.; APPLE, M. *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. New York: State University of New York Press, 1988.
- DAHL, R. *The Great Core Curriculum Debate: education as mirror of culture*. New York: Chicago Magazine Press, 1979.
- DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- DOMINGUES, J.I. Liberal Education at Harvard in this new century. Harvard Press online. Disponível em www.harvard.edu. 2006, acesso em set. 2006.
- DRUCKER, P. F. *O melhor de Peter Drucker: a sociedade*. São Paulo: Nobel, 2002.
- DRUCKER, P. F. *O melhor de Peter Drucker: obra completa*. São Paulo: Nobel, 2002.
- FINN, Ch. We Must Take Charge: Our Schools and Our Future. New York: Free Press, 1991.
- _____. Education Reform 1995-1996. Hudson: Hudson Institute Finney, R. (1917) Social Studies in Junior High School. *Journal of Education*, 86, 1996, pp. 633-634.
- GOERGEN, P. Formação superior: entre o mercado e a cidadania. In: PEREIRA, E. M. A. (org.). *Universidade e currículo*. Perspectivas de educação geral. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p.17-40.
- HARVARD COMMITTEE. *General Education in a Free Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1945.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 6. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2011.
- LITTLE, D.R. Beyond careerism: the revival of general education. *The Journal of General Education*, v.26, n.2, p.83-110, 1974.



MORAES, R.C.C. Universidade hoje-Ensino, Pesquisa, Extensão”. Educação e Sociedade,v.19,nr.63.Campina:CEDES, 2016.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.

PEREIRA, E. M. A. (Org.) *Universidade e currículo*. Perspectivas de educação geral. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

PEREIRA, E. M. A. Educação Geral: com qual propósito? In: PEREIRA, E. M. A. (org) *Universidade e Educação Geral: para além da especialização*. Campinas: Alínea, 2007.

SANTOS FILHO, J. C. Educação geral na universidade como instrumento de preservação da herança cultural, religião de saberes e diálogo de culturas. In: PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Universidade e educação geral: para além da especialização*. Campinas: Alínea, 2007.

SANTOS FILHO, J. C. Princípios subjacentes aos programas de educação geral de universidades e “Colleges” americanos. In: PEREIRA,E. M. A. (Org). *Universidade e currículo*. Perspectivas de educação geral. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

STUART MILL, J. Inaugural address at Saint Andrew. In: J.STUART MILL. *The six great humanistic essays of John Stuart Mill*. New York: Washington Square, 1963.

TISSMAN, J. *Experiment at Berkeley*. Nova York: Oxford University Press, 1969.



UMA ANÁLISE DOS CONJUNTOS FUNCIONAIS NUMA PERSPECTIVA WALLONIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emanuela da Silva Soares – UFRPE⁴⁵

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a compreensão de professoras acerca da relação entre afetividade e o desenvolvimento cognitivo de crianças, em fase inicial de escolaridade. Esta pesquisa além de permitir o entendimento da relação afetividade e cognição, nos possibilita enfatizar o papel do professor como imprescindível para a formação da criança, principalmente considerando que na Educação Infantil à criança tem como referência, inicial, o seu meio familiar e construirá novas relações a partir do momento em que passa a fazer parte da Creche e/ou da Pré-escola. O estudo se justifica pela busca de uma maior compreensão da relação professor-aluno, visto que quando esta interação não leva em conta a relação afetividade, cognição e ato motor poderemos não contemplar uma ação pedagógica significativa e um desenvolvimento infantil esperado. A pesquisa foi realizada com quatro professoras da cidade de Cajazeiras/PB, mediante entrevista semiestruturada, contendo oito questões. Discutimos, neste texto, as primeiras relações afetivas vivenciadas pela criança e os estágios de desenvolvimento propostos por Henri Wallon (1941/1995). Por fim, percebemos que as docentes, participantes da pesquisa, se relacionam bem com seus alunos, compreendem a importância da afetividade nas interações vivenciadas em sala de aula, proporcionam uma boa dinâmica de ensino-aprendizagem e se preocupam com o desenvolvimento cognitivo de crianças na Educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Educação Infantil. Docentes.

AN ANALYSIS OF FUNCTIONAL SETTINGS IN A WALLONIAN PERSPECTIVE: CONTRIBUTIONS TO CHILDREN EDUCATION

ABSTRACT

This work aims to present the teachers' understanding of the relationship between affectivity and the cognitive development of children, in the initial phase of schooling. This research, in addition to allowing the understanding of the relationship between affectivity and cognition, allows us to emphasize the role of the teacher as essential for the formation of the child, especially considering that in Early Childhood Education the child has as an initial reference his family environment and will build new relationships as soon as it becomes part of the Kindergarten and / or Preschool. The study is justified by the search for a greater understanding of the teacher-student relationship, as when this interaction does not take into account the relationship affectivity, cognition and motor act we may not contemplate a significant pedagogical action and an expected child development. The research was

⁴⁵ Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE



carried out with four teachers from the city of Cajazeiras / PB, through a semistructured interview, containing eight questions. We discuss, in this text, the first affective relations experienced by the child and the stages of development proposed by Henri Wallon (1941/1995). Finally, we perceive that teachers, who are participants in the research, relate well to their students, understand the importance of affectivity in the interactions experienced in the classroom, provide a good teaching-learning dynamic and are concerned with the cognitive development of children in the kindergarten.

KEYWORDS: Affectivity. Child education. Teachers.

UN ANÁLISIS DE LOS CONJUNTOS FUNCIONALES EN UNA PERSPECTIVA WALLONIANA: CONTRIBUCIONES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar la comprensión de profesoras acerca de la relación entre afectividad y el desarrollo cognitivo de niños, en fase inicial de escolaridad. Esta investigación, además de permitir el entendimiento de la relación afectiva y cognición, nos posibilita enfatizar el papel del profesor como imprescindible para la formación del niño, principalmente considerando que en la Educación Infantil al niño tiene como referencia, inicial, su medio familiar y construirá nuevas relaciones a partir del momento en que pasa a formar parte de la Guardería y / o de la Pre-escuela. El estudio se justifica por la búsqueda de una mayor comprensión de la relación profesor-alumno, ya que cuando esta interacción no tiene en cuenta la relación afectividad, cognición y acto motor, no podemos contemplar una acción pedagógica significativa y un desencadenamiento infantil esperado. La investigación fue realizada con cuatro profesoras de la ciudad de Cajazeiras / PB, mediante entrevista semiestructurada, conteniendo ocho cuestiones. Discutimos, en este texto, las primeras relaciones afectivas vivenciadas por el niño y las etapas de desarrollo propuestos por Henri Wallon (1941/1995). Por último, percibimos que las docentes, participantes de la investigación, se relacionan bien con sus alumnos, comprenden la importancia de la afectividad en las interacciones vivenciadas en el aula, proporcionan una buena dinámica de enseñanza-aprendizaje y se preocupan por el desarrollo cognitivo de los niños en la escuela Educación Infantil.

PALABRAS CLAVES: La Afectividad. Educación Infantil. Profesores.

INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema *afetividade* surgiu, inicialmente, pela busca em responder dúvidas relacionadas à docência, enquanto professora da Educação Infantil. Segundo, por ser uma discussão que tem crescido consideravelmente, tanto no campo educacional, quanto fora dele.

A partir desta compreensão inicial, é possível destacar que se a criança não estiver em um ambiente que lhe agrade, que seja significativo, que seja seguro e harmonioso, esta poderá enfrentar problemas que prejudiquem seu desenvolvimento cognitivo, mais especificamente, a aprendizagem de conteúdos sistematizados.

Hoje, no meio escolar, para entender a criança na Educação infantil, alguns educadores procuram compreender teorias psicológicas existentes sobre as primeiras relações afetivas da criança. Essas relações devem ser de boa qualidade, pois a afetividade é um ponto crucial nas relações interpessoais e, sendo assim, a ligação entre afetividade e aprendizagem na relação professor-aluno é imprescindível para ambos, especialmente considerando a amplitude do trabalho realizado nesse contexto.

É importante destacar que a relação professor-aluno precisa ser primeiramente, baseada no respeito entre ambos, pois quando esta relação ocorre dessa forma outros fatores contribuirão para o desenvolvimento da criança, pois esta se sentirá acolhida e respeitada e a professora sentirá que seu trabalho não foi em vão.

A relação afetiva vivenciada em sala de aula, na Educação infantil, não significa simplesmente beijar, abraçar e/ou utilizar tonalidades agradáveis de voz com frequência, mas oportunizar condições necessárias para que a criança possa fazer parte do contexto escolar, nele permanecer e se desenvolver de forma completa, considerando também os aspectos afetivo, cognitivo e motor.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O público alvo dessa pesquisa foram quatro professoras de uma creche localizada na cidade de Cajazeiras – Paraíba. A escolha pelas entrevistadas se deu pelo fato de trabalharem nessa comunidade escolar, onde é perceptível a necessidade de profissionais bem qualificados, e com a capacidade de compreender os alunos na sua totalidade e, principalmente, que os compreenda no seu desenvolvimento afetivo. A escolha desta instituição ocorreu por estar localizada em uma comunidade carente e com famílias, aparentemente, desestruturadas, visto que a maioria das crianças demonstravam esses problemas na sala de aula. Assim sendo as crianças procuram na figura do professor e nos

demais membros da instituição escolar, a atenção que não recebem em casa.

A escolha do público alvo se deu mediante observações realizadas na instituição, sendo possível perceber que as crianças do nível I e do nível II já se encontravam em um nível mais elevado, tanto na idade, na motricidade, quanto na fala, o que faz com que evidenciem, de forma mais clara, as situações relacionadas ao aprendizado cognitivo. Desse modo, a pesquisa se tornaria mais proveitosa, pelo menos na nossa compreensão, pois seria possível abranger, nessas turmas, aspectos de fundamental importância para se compreender a complexidade do tema afetividade, cognição e motricidade.

Utilizamos o estudo de caso como principal metodologia da pesquisa, visto que, através deste, poderíamos acompanhar com maior afinco o posicionamento de cada professora, especialmente considerando a quantidade de participantes para este estudo.

Para a coleta das informações foi utilizado à observação e o questionário estruturado. A observação direta é uma técnica relevante e muito utilizada na pesquisa em educação. É através das observações que se torna possível formular problemas para o caso em estudo, como bem coloca o autor. “A observação é uma técnica que sempre auxilia o pesquisador em suas pesquisas. O pesquisador inicialmente pode ir aos poucos observando e registrando os fenômenos que aparecem na realidade [...]” (BARROS, 1990. p. 77).

No questionário foram focadas as seguintes questões: dados dos entrevistados, a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança, a relação professor aluno atualmente no âmbito escolar, as observações do professor mediante os movimentos dos alunos na sala de aula, e por fim, foram analisadas as contribuições do bom relacionamento professor-aluno para o docente enquanto profissional e enquanto ser humano.

O Olhar Docente Para O Desenvolvimento Integral Da Criança

Uma educação entre professor e alunos que não contemple a relação afetividade e cognição, em sala de aula, poderá passar por vários problemas tanto na ação pedagógica como no desenvolvimento das crianças

A partir dessa compreensão entre indivíduo e suas relações afetivas, Tassoni destaca

que: “Buscar compreender o indivíduo em sua complexidade, integrando as dimensões afetiva e cognitiva que o compõem, tem sido o caminho mais explorado [...]” (2006, p. 48). A busca por essa compreensão se dá justamente por a afetividade fazer parte do desenvolvimento humano e provocar constantemente o anseio em descobrir o verdadeiro papel que ela assume nesse desenvolvimento.

A partir do momento em que consideramos fundamental entendermos a relação existente entre afetividade e cognição, faz-se necessário, também, compreendermos o que docentes que trabalham com a Educação infantil entendem sobre este conceito que nos remete a muitos entendimentos e assim pudemos perceber a importância que a afetividade exerce na aprendizagem de alunos. De acordo com o entendimento de Safira

A afetividade é de suma importância para a aprendizagem de qualquer criança, pois a mesma contribui para uma aprendizagem de qualidade e prazerosa, tanto ao educando quanto ao educador. Assim constrói laços que tornam, mas que uma relação.

A educadora expressa o ponto de vista com relação à afetividade, afirmando ser importante para a aprendizagem da criança, pois quando a afetividade existe na relação professor aluno, a criança consegue aprender de forma instigante, com mais vontade, com desejo, e já para o educador torna proveitosa a partir do momento que ele vê o aluno aprendendo. Esta é também uma maneira de explicitar a necessidade da existência de uma relação agradável, favorecendo a participação do aluno na busca de novas aprendizagens escolares.

Assim, quando a aprendizagem acontece nessa dinâmica interativa, se constroem laços que vão além de uma boa relação na sala de aula, estendendo-se também para fora dela, fazendo com que o educando e o educador vivenciem relações de amizade não só na sala de aula. “Na realidade, é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação tetê-à-tête com o aluno” (SÉRGIO LEITE, 2006, p. 31).

Uma relação agradável no ambiente escolar oportuniza um sentimento de confiança vivenciado pelo aluno, além de despertar a vontade de participar das aulas, em continuar no processo de aprendizagem de forma efetiva, alegre e com entusiasmo. A partir das diferentes

leituras realizadas e da análise da resposta da professora, é possível afirmarmos que o educando se sente mais seguro, mesmo porque quando existe uma relação agradável na sala de aula é sinal que as relações entre os envolvidos poderá ser boa. De acordo com Sérgio Leite “[...] as interações que ocorrem no contexto escolar são também marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos” (2006, p.26). Assim compreende-se que a afetividade é fundamental em qualquer relação que o sujeito possa vivenciar. No âmbito educacional, vimos que não poderia ser diferente, pois ela exerce um papel de extrema significação no desenvolvimento cognitivo das crianças e para a construção do sujeito enquanto ser social.

No que diz respeito ao comportamento das crianças, em sala de aula, as professoras relatam que precisam estar sempre atentas, pois esse comportamento provém do estado emocional em que elas se encontram. Nenhuma sala de aula é homogênea, existem sempre aquelas crianças que possuem comportamentos bem parecidos e outros que são diferenciados. Assim sendo, as professoras relatam que procuram vivenciar momentos de descontração para que todos possam, em sala de aula, se relacionar bem. Segundo a professora Safira seus alunos reagem “Da melhor forma possível, pois sempre procuro fazer dos momentos em sala, momentos de paz, alegria e etc. Sempre havendo o companheirismo entre eles mesmo, isso é muito gratificante”.

De acordo com a professora, os momentos de conflitos em sala são raros porque procura através do seu trabalho amenizar essas situações e faz com que os educandos se relacionem bem com ela e com os colegas. Contrária a essa resposta, a professora Diamante relata que: “As crianças mostram certa resistência em pedir desculpas, abraçar o colega, mas depois acabam cedendo”. A professora apresentou, nessa compreensão, como os alunos se comportam em meio aos conflitos vivenciados com os colegas na sala de aula.

Nas relações de sala de aula ocorrem diversas vivências de sentimentos agradáveis e/ou desagradáveis, que fazem parte do processo de socialização da criança com os/as colegas. Esses momentos são conhecidos como conflitos eu-outro, mas são naturais para o processo de desenvolvimento infantil, pois

Até que a criança saiba identificar sua personalidade e a dos outros, correspondendo a primeira ao eu, encontra-se num estado de dispersão e indiferenciação, percebendo-se como que fundida ao outro e aderida às situações e circunstâncias. Portanto o processo de socialização é de crescente individuação (GALVÃO, 1995, p. 50).

Esse processo de socialização, pelo qual a criança passa, compreende o período em que a mesma deixa de pensar de forma individualista, ou seja, egocêntrica e passa a pensar de forma social, sendo capaz de compreender o outro. Mas claro, que para chegar a essa fase, ela antes, vivencia os conflitos que a moldam e fazem com que ela pense e mude seu comportamento.

De acordo com as leituras realizadas e com as respostas das professoras, pudemos perceber que são variados os momentos em que a afetividade contribui para a realização de um bom trabalho. As quatro docentes relatam que utilizam a observação para compreenderem os movimentos das crianças tanto na sala de aula, quanto em outros espaços da instituição. A professora Pérola destaca a observação que faz do desenho da criança, um instrumento para compreendê-la e diz:

Procuro trabalhar com desenhos, pois a criança expressa muita coisa no desenho seja alegria, tristeza, medo, insatisfação, e isso são importantes o professor está atento, tentando descobrir o dia a dia da criança para poder saber trabalhar com a mesma de maneira significativa.

A professora na sua fala relata a importância do desenho para descobrir diferentes estados emocionais em que a criança se encontra, tanto no meio em que está inserida – casa e comunidade, quanto no contexto educacional. Concordo com a fala da professora, visto que as atividades realizadas através do desenho favorecem uma maior observação e entendimento das vivências dessa criança em diferentes contextos e é uma ferramenta eficaz no processo ensino aprendizagem.

É possível afirmarmos que as atividades espontâneas realizadas pela criança fazem com que ela aprenda naturalmente, tanto os conteúdos escolares, quanto a se socializar com as demais. Dessa forma é:

[...] equivocada também a idéia, subjacente às exigências posturais da escola, que a atenção só é possível na posição sentada e imóvel. Basta observarmos a atividade espontânea da criança que a veremos realizando ações atentamente sem que precise está na postura exigida pela escola (GALVÃO, 1995, p. 110).

A professora Diamante diz: “Observo as crianças através de atividades desenvolvidas e dependendo do resultado percebo os avanços e as limitações”. É imprescindível que a observação seja feita, também, em outros espaços como o momento do recreio, à hora do lanche, a brincadeira com outros colegas da turma e de outras salas, bem como, a desenvoltura da criança com os adultos que fazem parte da Instituição. Essa observação dará subsídios ao/a professor/a para repensar e refletir o comportamento adequado ou não para determinadas situações na escola e mais especificamente na sala de aula.

De acordo com a professora Safira é importante que a observação seja feita em todos os espaços da instituição em que a criança possa estar, pois segundo ela, a partir dessas observações torna-se mais fácil detectar algo que não seja satisfatório para o desenvolvimento da criança e, assim, procurar primeiramente os pais para compreender o que está acontecendo. Safira diz: “sempre entro em contato com a família, perguntando como o aluno está em casa e se aconteceu algo. Procuo trabalhar em cima da problemática existente”. É perceptível a preocupação da professora com o resultado que o ato de observar pode causar na relação professor – aluno – família, caso essa criança apresente mudanças no seu comportamento em sala de aula.

Dessa forma, pudemos perceber que a docente trabalha a parceria família e escola, pois quando esse contato acontece de forma efetiva é possível que a aprendizagem da criança ganhe um novo sentido, pois tanto a família, quanto à escola ficarão atentos a qualquer atitude diferente vivenciada. O professor é um forte aliado no desenvolvimento cognitivo da criança e, dessa forma, é possível afirmarmos que:

[...] O professor por conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem, está capacitado para reconhecer e atender às necessidades e possibilidades do aluno. Ele representa o entorno humano ordenado, sistematizado, para dar apoio às crianças em suas tarefas de desenvolvimento. O professor é, portanto, um elemento privilegiado do meio constituinte do seu aluno (ALMEIDA; MAHONEY 2004, p. 127).

Essas observações feitas pelo professor darão suporte para que possa reconhecer as necessidades da criança e auxiliá-la quando for preciso. Tendo o conhecimento necessário, o professor torna-se um sujeito com melhores condições de compreendê-la e entendê-la nas suas particularidades.



As quatro professoras, participantes da pesquisa, enfatizaram que a afetividade é primordial, além de ressaltar sua grande influência no meio educacional. Destacam a importância da afetividade nas suas vidas profissionais e enquanto seres humanos. Confirmando essa afirmação, a professora Pérola relata que:

Todo ser humano necessita do afeto, principalmente a criança que está em fase de desenvolvimento. No momento em que a criança torna-se agressiva na sala de aula, é sempre bom proporcionar momentos de reciprocidade entre o professor e o aluno. O afeto contribui no momento da aprendizagem quando a criança se sente motivada, amada, e acima de tudo respeitada. Os benefícios que o relacionamento traz para mim enquanto ser humano é que sempre é gratificante quando a criança vê no professor um amigo, ou seja, um companheiro, logo nós professores ficamos satisfeitos em cumprir o nosso papel, que não deve ser só ensinar, mas também ajudar o aluno a resolver seus conflitos para que ele torne-se um cidadão de bem.

Ler a resposta da professora nos trouxe a possibilidade de pensarmos a aprendizagem escolar da criança com o comprometimento e o respeito ao seu desenvolvimento pessoal, considerando as peculiaridades do meio em que vivem; as necessidades de cada uma; bem como a vivência de uma relação respeitosa entre professor e alunos.

A docente foi bem clara no seu posicionamento, quando defende que a afetividade é primordial na vida de todo ser humano e para as crianças em fase de desenvolvimento principalmente. Segundo a professora, a afetividade contribui à medida que a criança se sente respeitada no seu espaço e nas suas necessidades.

A partir desse entendimento, é que se faz necessário destacarmos a possibilidade de uma maior compreensão acerca do que motiva crianças a estarem e permanecerem na Instituição escolar e, considerando o que a professora Pérola nos apresentou, vimos que uma boa relação, o respeito e o cuidado com o desenvolvimento da criança é parte da função do/a professor/a.

Durante as observações em sala de aula identificamos que as professoras se mostraram preocupadas em manter com seus alunos boas relações e compreendem a importância da afetividade para o processo ensino aprendizagem, identificam as contribuições que a afetividade exerce na vida da criança e delas próprias para a construção de um adulto completo.

À medida que o professor incentiva a criança a desenvolver suas atividades, suas habilidades e demonstram interesse na construção de novos conhecimentos, oportunizam a relação e o entendimento da afetividade e cognição como processos indissociáveis, pois:

[...] a afetividade não se limita apenas às manifestações de contato físico, muitas vezes acompanhadas de elogios superficiais (por exemplo: “você é bonzinho, bonitinho, uma gracinha”) que reforçam o caráter efêmero da relação (SÉRGIO LEITE, 2006, p.30).

Como vimos à afetividade não se limita apenas ao contato físico, é algo que vai além, pois à medida que a criança se desenvolve suas relações afetivas também ganham um novo sentido. O professor passa a ser visto como agente da construção diária de diferentes aprendizagens e com o papel de mediador dos seus alunos e os conteúdos sistematizados. A partir desse entendimento, é possível dizermos que os conjuntos funcionais propostos por Henri Wallon caminham conjuntamente e a afetividade, a cognição e o ato motor constituem a pessoa.

Para Diamante “[...] o afeto contribui em todos os aspectos, seja num momento de discórdia, ou num momento de integração, pois a afetividade rompe as barreiras que existe entre o educando e o educador”. De acordo com a professora, a afetividade contribui em todos os aspectos da aprendizagem, além de proporcionar uma aproximação maior entre educador e educando. Percebemos ao longo desta pesquisa que, embora a criança tenha um comportamento diferenciado, em sala de aula, é possível que o/a professor/a consiga, por meio das suas ações, ajudá-la a superar algo que lhe aflige ou até mesmo que atrapalhe seu desenvolvimento cognitivo.

Na mesma linha de pensamento e de uma forma bem sucinta, mas com clareza, a professora Rubi diz que a “[...] afetividade contribui em tudo, principalmente no momento das atividades e brincadeiras”. Quando a docente compreende os movimentos da criança, seja ele qual for, como maneiras de interagir com o meio e como forma de crescimento, significa que a criança poderá se sentir protegida e construir uma aprendizagem significativa. Para Mahoney:

A aprendizagem, como um dos motores do processo de desenvolvimento, também é processo contínuo, constante, em aberto. Ao se relacionar com o



meio humano e físico, a criança está sempre aprendendo (ALMEIDA; MAHONEY, 2004, p. 19).

À medida que aprende um conteúdo novo, a se movimentar, a se socializar com as demais crianças e a manter laços mais próximos com o/a professor/a e/ou a se posicionar em sala de aula, a criança vivencia momentos em que é possível que o/a professor/a perceba que o desenvolvimento infantil é contínuo, mas que não é vivenciado de forma linear e sem conflitos.

De acordo com o entendimento da professora Safira, considerar a afetividade como primordial no processo ensino-aprendizagem favorecerá a resolução de problemas, bem como será um caminho para que o próprio professor sinta-se competente e diz:

O afeto contribui em todos os momentos e o principal é na hora de resolver um conflito onde este deve ser primordial para se chegar numa boa solução. Isso contribui muito para um bom profissional competente e eficaz.

A visão de Safira é que para se obter um resultado positivo em meio a um conflito vivenciado em sala de aula, a consideração da afetividade como propulsora do bem estar é fundamental. Dessa forma, considerar vivências agradáveis em sala de aula produz grandes contribuições. Assim, podemos

[...] entender a afetividade e ato motor como constitutivos da aprendizagem, tanto quanto o conhecimento, significa considerar a pessoa do aluno; acolher a afetividade, sentimentos e emoções manifestos e latentes; reconhecer a necessidade de movimentos e as manifestações corpóreas dos sentimentos e emoções como atitudes provocadas e mobilizadas pelo processo de ensino aprendizagem; e, a partir daí, considerar a possibilidade de canalizá-los a fim de colaborarem na construção do conhecimento, na aprendizagem (PRANDINI, 2004, p.37).

É preciso que o docente, no exercício da sua função, possa compreender e conduzir os movimentos da criança de forma que esses possam trazer benefícios para a aprendizagem. Realizar essa ação implica em valorizar a criança em variadas situações que ocorrem na sala de aula.

Mediante os questionamentos elencados e as respostas obtidas, foi possível

percebermos que as docentes compreendem o papel da afetividade no processo ensino aprendizagem, visto que defendem que a afetividade é determinante tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para a construção das boas relações na sala de aula, e na instituição escolar.

À medida que as professoras se posicionam acerca da relação afetividade, cognição e ato motor, podemos afirmar que embora esta não seja uma discussão simples, pois em muitos casos caímos na armadilha de pensarmos a afetividade apenas pelo lado do contato epidérmico e/ou dos elogios, o posicionamento das professoras nos mostra que é possível repensarmos e refletirmos este conceito, levando em consideração a maneira de enxergar a educação de crianças da Ensino Infantil, bem como a função do/a professor/a nessa fase de escolaridade.

É possível pontuarmos que as respostas das docentes nos possibilitaram um olhar diferenciado para a sala de aula e para a relação professor-aluno, pois, muitas vezes, observamos apenas o que é de nosso interesse e as participantes da pesquisa nos mostraram que é possível falar sobre afetividade considerando, especialmente, o respeito que ambos devem ter para que haja uma boa convivência no âmbito educacional.

A teoria Walloniana nos oportunizou uma reflexão voltada para a compreensão do desenvolvimento integral de crianças, considerando a relação afetividade – motricidade – cognição presente no meio educacional.

Na comparação das respostas obtidas, é possível afirmarmos que as concepções que as professoras têm da importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem são parecidas, pois a defendem como fundamental não só para a aprendizagem de conteúdos, mas também, para as relações que são estabelecidas no meio escolar e fora dele. Do contrário, se não for levado em conta uma relação agradável entre todos os envolvidos no processo educativo, poderemos ter problemas também na parte pedagógica.

Pudemos observar que as entrevistadas mesclam opiniões parecidas quando relatam que a educação acontece por meio de uma dinâmica de troca, onde tanto o aluno quanto o professor aprende quando as relações estabelecidas na sala de aula são boas. Além disso, as docentes defendem que atividades pedagógicas bem elaboradas e experienciadas, exercem um papel imprescindível para se construir boas relações na sala de aula.



Um dos aspectos que podemos pontuar, mediante as informações, e que para nós foi um problema encontrado, é a falta da família na escola, dificultando, por vezes, o trabalho pedagógico. É fundamental a parceria da família com a escola, pois, muitas vezes, o desvio de comportamento que acontece no ambiente escolar é percebido pelo professor, porém só pode ser respondido pelos pais, visto que essas crianças passam maior parte do seu tempo em casa e o comportamento inadequado pode ser proveniente de situações vivenciadas no meio familiar.

Quanto à relação professor-aluno é importante destacar que as respostas corresponderam às expectativas iniciais da pesquisa, pois as docentes se relacionam bem com seus alunos, uma vez que compreendem a importante influência da afetividade não só para o bem das crianças e dela própria, mas também para o bom andamento das atividades. Felizmente, confirmamos nossa hipótese quando constatamos que essas docentes se relacionam bem com seus alunos e que essa boa relação traz resultados positivos para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

CONCLUSÃO

Este trabalho revela a importância de considerarmos que a afetividade exerce um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças da Educação Infantil. Nesse sentido, faz-se necessário desafiar a escola e o educador a ter um olhar atencioso para as necessidades de cada educando, e que esses possam analisar o trabalho desempenhado na escola, levando em consideração os aspectos afetivos, cognitivos e motores, para que o processo de ensino aprendizagem de fato se concretize.

Esta pesquisa vem instigar as escolas e os docentes a irem além, a buscarem meios que não deixem brechas entre as relações estabelecidas no meio escolar, relações de caráter pedagógico, pessoais e sociais, tanto na sala de aula, quanto na instituição como um todo, visto que a escola tem como um dos seus objetivos oportunizar um crescimento e amadurecimento da criança de forma completa. É importante que essa instituição tenha a responsabilidade de trazer para o meio educacional as oportunidades necessárias que a criança necessita para mediar às fases de desenvolvimentos vivenciadas a cada idade, com a busca de novos conhecimentos.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEITE, S. A. da S. Afetividade e práticas pedagógicas. In: *Afetividade e práticas pedagógicas*. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

TASSONI, E. C. M. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Afetividade e práticas pedagógicas*. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.



JUVENTUDE ESTUDANTIL E A CRISE DA ESCOLA DISCIPLINAR EM TEMPOS DE MUTAÇÕES SOCIAIS

Dorgival Gonçalves Fernandes⁴⁶

RESUMO

Este estudo objetiva problematizar a vivência escolar de jovens estudantes. Fundamentado teoricamente no pensamento de Michel Foucault, foi elaborado a partir de análise discursiva sobre fragmentos de discursos juvenis acerca da vivência escolar postos em artigos acadêmicos nacionais da área da educação. Os resultados apontam a insatisfação dos jovens estudantes com o excesso de disciplinarização escolar, a dificuldade de serem ativos no processo de escolarização e a pouca qualidade do ensino. Reivindicam autonomia no processo de escolarização e preparação para atender demandas de empregabilidade e consumo.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens estudantes; Escola; Governamentalidade.

STUDENT YOUTH AND THE CRISIS OF DISCIPLINARY SCHOOL IN TIMES OF SOCIAL MUTATIONS

ABSTRACT

This study aims to problematize the school experience of young students of public schools. Its theoretical basis is the thinking of Michel Foucault and the methodology consists in the analysis of student discourses about the school. The results show subjects dissatisfied with excessive discipline, difficulty to be active in the schooling process and low quality of education, requiring autonomy and preparation to meet the demands of employability and consumption.

KEYWORDS: Young students; School; Governmentality.

JUVENTUD ESTUDIANTIL Y LA CRISIS DE LA ESCUELA DISCIPLINAR EN TIEMPOS DE MUTACIONES SOCIALES

RESUMEN

El estudio problematiza la experiencia escolar de jóvenes estudiantes de escuelas públicas. Su base teórica es el pensamiento de Michel Foucault y la metodología consiste en el análisis de discursos discentes sobre la escuela. Los resultados muestran sujetos insatisfechos con la disciplina excesiva,

⁴⁶ Professor Associado IV da UFCG. Pedagogo e Mestre em Educação pela UFPB. Doutor em Educação Pela UFSCar. Pós-doutor em Educação pela USP. Professor de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação/CFP/UFCG. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais, GIEPELPS.



dificultad para ser activos en el proceso de escolarización y baja calidad de la enseñanza, exigiendo autonomía y preparación para atender a las demandas de empleabilidad y consumo.

PALABRAS CLAVES: Jóvenes estudiantes; La escuela; Gubernamentalidad.

INTRODUÇÃO

Na Modernidade a juventude foi produzida a partir de regimes de hierarquia configuradores de processos de governo e de normalização do sujeito juvenil ativados por tecnologias de governo do outro, objetivando a formação do sujeito para a vida adulta a partir de referenciais sociais, políticos e econômicos pré-estabelecidos. Assim, o governo dos jovens foi protagonizado por indivíduos adultos, como pais e professores, e instituições, como a família, a igreja e a escola.

Nessa perspectiva, seria considerado normal o jovem que vivenciasse essa fase aceitando a condição de menoridade diante do sujeito adulto, sujeitando-se aos processos de disciplinarização promovidos pelos sujeitos e instituições encarregados da sua formação, desenvolvendo-se na conformidade com padrões culturais previamente estabelecidos. Nesse caso, as circunstâncias sociais e os modos de governamentalidade operavam para produzir essa conformidade, fazendo coincidir com a condição de aluno, a condição juvenil.

Na atual crise da Modernidade percebe-se certa resistência de diversos jovens estudantes para se constituírem na coincidência entre tal papel e condição. Assim, este estudo objetiva problematizar a vivência escolar de jovens estudantes de escolas públicas urbanas, tendo por fundamento teórico o pensamento de Michel Foucault (1987, 2004, 2010), a partir das noções de disciplina, constituição do sujeito, subjetivação e governamentalidade. Metodologicamente se realiza a partir da análise discursiva de fragmentos de discursos juvenis sobre a vivência escolar postos em 39 artigos acadêmicos nacionais da área da educação, publicados entre 2004 a 2013, que abordam a questão juventude e escola na contemporaneidade. Este texto constitui nosso trabalho de Pós-doutorado: “A Constituição Da Juventude Estudantil Na Contemporaneidade Brasileira: Intersecções entre disciplinamento e agenciamento discente”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, entre 2014 e 2015.

Jovens Estudantes E A Crise Da Escola Disciplinar

A educação escolar dos jovens no tempo presente, pautada na disciplinarização visando à formação de sujeitos assujeitados e obedientes aos ditames e referenciais estabelecidos na Modernidade parece operar em descompasso com as características e demandas do tempo presente. Desse maneira, a contraposição e o descompasso entre a educação escolar moderna e as demandas educacionais do tempo presente têm sido pensados por diversos autores. Dubet (1998, p. 33), analisando o processo de desinstitucionalização e as mudanças sofridas pela escola atual, afirma: “Os indivíduos são, atualmente, ‘obrigados’ a ser livres e a construir o sentido de sua experiência”, e acrescenta:

Espera-se da escola que cada um se aperceba, pouco a pouco, como o autor de seus estudos. Ora, é preciso admitir, sem que a escola seja sempre responsável, que estamos quase sempre longe disso, porque o equilíbrio sutil das finalidades da educação não é fácil de se realizar. (Ibid, p.33).

O exercício de autoria de seus estudos, negado pela escola disciplinar, estaria produzindo para muitos estudantes uma relação de confronto com as autoridades escolares, principalmente os seus professores. A demanda dos estudantes pelo exercício de autoria, em seus discursos, faz-se notar pela necessidade de co-participação nas aulas, rejeitando o papel de sujeito passivo. Assim, a necessidade de exercer protagonismo no processo de ensino e aprendizagem como prerrogativa do sujeito que aprende se institui como ponto importante na produção discursiva dos jovens estudantes sobre si mesmo.

Peralva (2007, p 25), comentando acerca das mudanças na configuração da juventude e do seu papel na produção e compreensão da sociedade a partir do final do século passado, assinalou que

enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação.

Nesse contexto de mutações sociais que estariam desestabilizando finalidades e procedimentos escolares, Ramos do Ó (2007, p. 110) evidencia que “o modelo de educação que nós temos está mais perto do século XIX do que do século atual. E os alunos que nós temos, evidentemente, são mais do século XXI do que do século XIX”. Albuquerque Junior (2010, p. 58), sobre esse descompasso entre escola e alunos, assinalou:

Os sistemas classificatórios que imperavam na escola, apanágio de toda instituição moderna, seus códigos internos de funcionamento, seus códigos que marcavam fronteiras, que instituía hierarquias, que definiam excomunhões e comunhões, parecem entrar em ruínas. A escola, uma instituição voltada a reproduzir e ensinar a ordem, se vê tomada pela desordem.

Navegando confusamente entre perspectivas paralelas de escola – escola tradicional, disciplinar e liberal *versus* escola contemporânea, pós-disciplinar e neoliberal, muitos jovens estudantes, segundo os seus discursos, organizam a condução de suas condutas sob o signo da contestação e confronto em função da produção de uma escola que atenda os seus desejos, anseios e necessidades forjados nas incertezas do presente e futuro. Assim, estão em concordância com as prescrições neoliberais produzidas pelas instâncias governamentais, meios de comunicação e pelas mutações sociais em curso.

Parece-nos que para a maioria dos jovens estudantes, a confrontação com professores e gestores é instituída como a tecnologia de governo a constituí-los como jovens estudantes. Essa confrontação marca a luta pelo reconhecimento de si diante do outro, um si que quer compartilhar o governo de si, a autoridade sobre si e as decisões sobre si. É possível pensar tal confrontação como exercício do cuidado de si no presente, em vista ao governo de si para si no futuro.

O discurso da juventude estudantil sobre si não é unitário, homogêneo e conciso, todavia apresenta um elemento de unidade: a demanda por uma “escola de qualidade”, indicando um cuidado consigo comum a todos. Porém, conforme Foucault (2004b, p. 329) assinalou, “assim como há muitas formas de cuidado, há diferentes formas de si”, o discurso desses jovens é produzido de modo redimensionado e diversificado a partir dos agrupamentos aos quais pertencem: classe social, escola na qual estudam, morador de centro ou periferia, da zona urbana ou rural. O pertencimento a grupos étnicos e à condição de gênero não apareceu

como um demarcador de diferença na produção discursiva dos jovens estudantes.

A escola, na maioria das vezes, principalmente entre jovens pobres urbanos, apareceu como chata, aborrecida, autoritária, deficiente e monótona. Porém, ainda que adjetivada na negatividade, foi na condição de instituição necessária à sobrevivência, ao discernimento e à possibilidade de favorecer a construção de um futuro produtivo, bom e rentável que a escola é reconhecida pelos jovens. Entretanto, reconhecer o valor e a necessidade da escola, no plano da abstração, não significa validá-la na sua concretude cotidiana.

Para os jovens urbanos de classe média, estudantes de escolas públicas com qualidade aferida socialmente, ou privadas, o caminho da escolarização se apresenta de modo linear e quase sem obstáculos a transpor, configurando, à primeira vista, um fluxo contínuo e ordenado. O caminho da vida estudantil desses jovens seria concluir o ensino fundamental e médio, continuar a formação numa universidade e, então, procurar alocação adequada no mercado de trabalho. Nesse percurso, afora alguma dificuldade com a aprendizagem de um ou outro conteúdo escolar, duas preocupações atravessam a vida escolar: na escola básica, driblar o excesso de autoridade de professores e gestores, autoridade considerada por eles necessária, mas descabido o seu excesso; na universidade, a escolha errada do curso, preocupação essa de fácil compreensão, pois a maioria desses jovens, com 16 ou 17 anos, está a escolher um curso superior e uma carreira profissional.

Esses jovens subjetivam-se, possivelmente com certa tranquilidade, no exemplo dos pais, em sua maioria, profissionais liberais, e na perspectiva do capital humano, tomando escolarização e apreensão de conhecimentos como investimento social e econômico. Aliás, esses jovens, ao descreverem os processos de ensino e aprendizagem que vivenciam não contrapõem sua escola a outro modelo.

Os jovens pobres, estudantes de escola pública, se subjetivam na luta para conquistar uma escolarização de qualidade com um ensino que sustente a condição de aprendizagem dos saberes escolares necessários à vida e à empregabilidade, como assinalou uma aluna de escola pública paulistana: “Os problemas que teremos pela vida e que acontecem na escola a gente aprende a se virar: preconceito, discriminação, violência, drogas. O único problema que, se a escola não resolver, em nenhum outro lugar resolveremos, será o ensino”. Assim, a luta por um ensino que valha à pena, a luta pela apropriação de saberes que possam lhes aferir perspectivas de futuro pessoal e profissional são tomadas como modos de cuidado de si.

Tal luta, no caso dos estudantes pobres, seria pela perspectiva de poder acessar a um ensino de qualidade que possibilite desenvolvimento pessoal e inserção no mercado de trabalho. Perspectiva, não certeza, pois para muitos estudantes, ao considerarem as suas condições materiais e pedagógicas de estudo, se subjetivam como jovens estudantes sobre a corda bamba entremeada por desejo e dificuldade, conforme declarou um jovem estudante de escola pública carioca:

Eu venho para a escola por duas razões: uma é porque com estudo muita gente não está arrumando emprego. Imagine sem? Aí, no mínimo, quero terminar o ensino fundamental. Eu venho para a escola pra poder terminar o ensino médio, só. Faculdade e vestibular é bobeira para mim. Não vou conseguir nada mesmo! Ensino médio, se conseguir!

Outro estudante de escola pública carioca evidenciou com mais intensidade a associação entre estudo e emprego, e o fato de que não é qualquer estudo/saber que funcionaria como capital empregatício. É interessante assinalar, nesse caso, o emprego da metaforização da função de gari, pontuada por diversos estudantes como exemplo da emergência fundamental do estudo como condição de capital humano e elemento de referência para as suas lutas por um ensino/aprendizagem que os qualifique para o mercado de trabalho. Se antes essa função era destinada a quem não estudou, nos dias atuais nem mesmo para ser gari “um estudo pouco e fraco” serviria.

Até para ser gari tem que ter ensino médio. Até para ser bandido no morro tem que ter estudo. Hoje em dia, em todos os empregos precisa de ensino médio. Você tem que saber inglês, tem de saber mexer com computador... Especialização, por causa que hoje em dia eles não querem qualquer um com uma faculdadezinha qualquer e se eu tiver curso de inglês, informática, isto e aquilo, claro, eu vou receber bem mais que uma pessoa comum.

“Pessoa comum” seriam todos/as que fazem parte do grupo de estudantes de escola pública, principalmente as localizadas nas periferias das cidades, que funcionam com deficiência de professores e de condições físicas e pedagógicas, como relatou um estudante de escola pública carioca, afirmando que passara a metade do ano letivo apenas com professores de História e Matemática e que o professor de Português chegou no início do segundo semestre do ano letivo. Além da carência de professores, muitos estudantes lidam com

professores sem formação adequada e com a falta de acesso à biblioteca da escola, mesmo quando se trata de curso de formação de professores, como descreveram alunos de um Curso Normal de Nível Médio.

Embora desenvolvimento profissional e empregabilidade não sejam a única demanda, essa é a mais assinalada pelos jovens estudantes, inclusive aqueles já inseridos no mercado de trabalho reconhecem as vantagens intelectuais oferecidas pela escolarização. É o caso de um jovem operário do ABC paulista que retornou à escola por imposição da fábrica na qual trabalhava: “Eu voltei a estudar porque foi uma exigência da fábrica. Eu voltei e continuo aqui, mesmo salário, mesma função. Mas eu cresci muito com a escola, também, mas fora daqui, né? Sei mais das coisas, um pouco mais”.

A luta por uma escolarização que tenha validade social e seja convertida em capital profissional consubstancia uma tecnologia de governo de si para os jovens estudantes. Todavia, batalhada no confronto com a escola na qual estudam, muitas vezes se faz permeada pelo desencanto e pelo desengano, essa seria uma luta cruel, sem espaço para muitas ilusões, mas suscita reações diversas, como o confronto direto e ofensivo, no caso, as agressões ao patrimônio escolar ou aos sujeitos escolares, a apatia, a evasão e a minimização da importância e validade social da escola, conforme assinalou um jovem estudante:

A escola serve para estudar e ser alguém na vida, mas muitas vezes ela não é tão importante, porque existem pessoas que não estudaram e hoje estão bem de vida. Como exemplos têm o Romário, Silvio Santos, entre muitas outras pessoas. A escola serve para ensinar, mas hoje em dia não sei se ela está podendo fazer isso. Serve para ensinar para as pessoas poderem ter um trabalho melhor, uma situação financeira boa, mas hoje ela não oferece tudo isso.

A educação extraescolar, alinhada à escolarização e sustentada numa posição crítica à escola, tem sido um instrumento de incrementação da consciência desses estudantes acerca da deficiência da sua escolarização, servindo de caminho para a superação dessas deficiências, em sentido objetivo, buscando suprimir a deficiência na aprendizagem dos saberes escolares e no sentido subjetivo, relacionado ao favorecimento da autoestima desses jovens, à ancoragem realista dos seus projetos de futuro e às suas relações com os saberes.

Neste caso destacamos as experiências positivas vivenciadas pelos jovens que

frequentaram cursos pré-vestibulares comunitários, populares e solidários, promovidos por universidades, Igreja Católica, movimento negro, movimento estudantil, movimento sindical e movimento comunitário, e projetos diversos que associavam arte, cultura e política, a exemplo das oficinas de artes e os projetos de Hip Hop.

No caso dos cursos pré-vestibulares, os seus objetivos centrados na noção de cidadania, as dinâmicas dos processos de ensino e aprendizagem, as metodologias centradas nas necessidades e dificuldades discentes e a parceria entre professores e alunos teriam produzido resultados positivos na vida dos estudantes. Para muitos, a participação nesses cursos fora colocada como um “divisor de águas” na sua vida estudantil, ajudando-os a enfrentar as dificuldades na escolarização formal e possibilitando a construção de projetos para o futuro em bases realistas.

Ao comparar a sua experiência na escola pública e no Curso pré-vestibular Cidadania, em Florianópolis, uma estudante assim se posicionou: “Na escola pública, eles [os professores] não te preparam como deveria. Os conteúdos que foram dados, na maioria das vezes são incompletos e também tem muitas greves. Por isso o pré-vestibular Cidadania é muito importante”. Sobre o curso pré-vestibular “Programa Pró-Universitário”, da USP, no discurso estudantil foram destacadas mudanças positivas operadas no sujeito estudante, produzindo-se processos de subjetivação discente calcados na positividade do presente e nas perspectivas de futuro, evidenciados por diversos alunos.

Contribuiu muito com meu aprendizado e para melhorar minhas expectativas, ajudou-me a superar meus medos e me deu muita confiança e coragem para enfrentar o que a vida nos mostra. Nunca pensei que em poucos meses poderia aprender tantas coisas que não foram ensinadas no ensino médio... Não havia frequentado nenhum cursinho antes e estou adorando este. O curso me proporcionou grande aprendizado, experiências sociais, políticas, e fez com que eu voltasse a confiar em mim e na capacidade de realização de meus sonhos e objetivos. Mesmo se não conseguirmos passar em um vestibular, levamos conosco a lição, que acima de tudo aprendemos, que é nunca desistir, e se sentir capaz.

Outros programas foram evidenciados no discurso estudantil, embora sem vinculação direta à educação escolar. Centrados na questão da arte, cultura e política, ou na questão da profissionalização, tais programas favoreceram o empenho dos jovens rumo à escolarização, acentuando o sentido de cidadania, a curiosidade pelo saber e a importância da escolarização e

do assumir posição ativa nesta. Entre esses programas, nos grupos de Hip Hop e nas experiências desenvolvidas no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, essa perspectiva foi acentuada pelos participantes. Segundo afirmou um participante do Hip Hop:

Aprendi muita coisa, tipo sair da rua, ficar mais em casa, estudar mais. Quando eu não conhecia o break eu gazeava muita aula, não estudava, mas, depois que eu conheci o break, as pessoas sempre falavam que tem que terminar os estudos pra botar pra frente, e é isso aí.

Sobre os jovens do MST, a dimensão política do movimento seria o fundamento organizador da educação geral do sujeito, pensada com forte sentido de coletividade objetivando a construção de uma sociedade organizada diferente do atual modelo. Seria com esse sentido que, nos assentamentos, os jovens ensejam práticas de educação extraescolar, mas aferindo valor à escola formal. Assim descreveu um jovem militante:

Pensar e desenvolver práticas coletivas que aos poucos vão se tornando cultura dentro do MST, que modifique o nosso jeito de pensar/agir é na minha concepção a saída para os grandes problemas que enfrentamos hoje. Além dessa coisa bonita que o MST cria na gente que é a valorização do ser humano. Essa idéia de que todos nós temos uma tarefa a cumprir e que a mudança depende de cada um nós. Esse sentir-se responsável pelo outro, pelo coletivo é uma maneira muito bonita de organizar a vida coletiva. O MST mesmo com todas as suas dificuldades tem sido para mim esse movimento coletivo da mudança. Tornar possível o impossível alimenta nosso desejo de contribuir com a história. A história que a gente acredita que é a história da resistência a esse modelo de dominação e da experiência de ser/fazer diferente.

Observando mais diretamente como tem acontecido o processo de ensino e as relações entre docentes e discentes na ótica discente, percebe-se a inadequação da escola diante das mutações do presente. Exceto em casos isolados, a escola pública destinada à população pobre estaria a operar sustentando, de modo precário, tecnologias de governo pautadas na disciplinarização, centrada numa perspectiva de atualidade em desconstrução

Na escola, parece-nos que o sujeito jovem estudante estaria sendo dividido ao meio, como na fábula “O visconde partido ao meio”, de Ítalo Calvino (1996). Porém, com uma diferença. Se o visconde partido ao meio, de um lado representa o bem, e do outro o mal, na fotografia dos jovens estudantes feita por si sobre si, na escola, o jovem aparece como um

lado do sujeito e o estudante como o outro lado, e em nenhum dos lados a visão de si é boa. Duas considerações a esse respeito: na primeira, uma estudante afirmou: “A escola vê a gente como animais, como alunos, e nada mais. Inferiores a eles”. Outro destacou:

Para mim a escola parece um castelo onde tudo é muito perfeito. Dá a impressão que é a casa dos professores, e não o lugar dos alunos. As salas parecem uma cela de prisão, tudo fechado, enfeitada do jeito da professora. Elas são a polícia e os caras [os alunos], o marginal.

Usando também a imagem do castelo, mas poderia ser de qualquer instituição, disse um jovem estudante:

Eu percebo a escola como um grande castelo fechado para o mundo. Só entra lá quem tem uma senha. Ai, todo mundo tem, dizem que tem direitos para todos, mas para ficar lá tem que ter um saldo na conta, senão vai ficar com o nome sujo. Assim, se tu tiver um bom comportamento e aceitar tudo, a tua conta fica grande, a professora vai fazer o possível para tu ficar.

Essa comparação entre alunos a animais indica um sentido intenso da disciplinarização escolar, suscitando a perspectiva de que se animais são domesticáveis, na condição de domesticável, o sujeito seria constituído pela escola como aluno. Neste sentido, a escola seria lugar de se fazer aluno, mas não o lugar do aluno, pois a sua condição é de inferioridade e submissão em relação ao professor, sujeito imbuído da autoridade da maturidade e da sabedoria. Assim, se o aluno aceitar tudo o que a escola impõe, ficará bem. Desse modo, no discurso estudantil, são três as condições de operação de tecnologias de dominação: a domesticação, a negação de direitos e a condição de subalterno.

Nesse caso, a condição de juventude dos alunos é refreada, ignorada pela escola no emprego da tecnologia disciplinar, tomando o aluno como um sujeito de deveres, não de direitos. Nos estudos sobre juventude, a distinção ainda operada pela escola entre o aluno e o jovem é evidenciada, demonstrando que a sua condição contemporânea de sujeito de direitos nem sempre é materializada. Se no século XIX até meados do século XX, com exceções, a governamentalidade da juventude estudantil era assegurada através de tecnologias de dominação, possibilitando no contexto sociopolítico a convergência entre governo dos outros e governo de si, no tempo presente a condição de aluno dos jovens é reclamada pelos jovens a



partir de tecnologias de si ancoradas na afirmação de si como sujeito de direitos à participação, ao protagonismo e à autonomia.

Neste sentido, o aluno se pensa não como sujeito dividido, mas cindido na condição de jovem estudante, porém, priorizando a condição de jovem nos seus processos de subjetivação, como asseverado pelo Relatório da UNESCO para a Educação no Século XXI (1999) e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2013): o estudante jovem é o jovem que estuda, o trabalhador jovem é o jovem que trabalha. Esta é a perspectiva assumida pelos jovens na luta pela afirmação de si enquanto sujeito de direito ao pensamento, ao questionamento e à participação nas decisões que lhes atinge, e na escola, participar das dinâmicas e metodologias de ensino referentes a sua aprendizagem.

Sobre os conteúdos de ensino, os jovens apresentaram um discurso crítico, demonstrando insatisfação com a inadequação percebida entre o que a escola ensina e o que julgam necessário aprender. Assim, se há fé na escola quanto à formação do indivíduo, há discordância com o que a escola ensina, pois os estudantes desejam um estudo que ajude-os a sobreviver e a sair do lugar onde estão para um lugar e uma condição melhor na sociedade, como descrito no discurso abaixo:

Que o estudo melhora o futuro, a gente sabe. Para muitas coisas precisa de estudo. Mas penso que o ensinamento poderia ser diferente, o que está nos livros poderia ser mais parecido com a vida da gente, mais real, mais brilhante. As professoras e o governo poderiam pensar como as coisas acontecem na vida. Tem umas coisas que a gente nunca vai usar na vida. Parece que é só para dificultar as coisas. Eu não queria aprender só o ba, be, bi, bo, bu, ou abcd. Eu queria o ba, be, bi, bo, bu do mundo... que ajuda o cara a sair do lugar e ter futuro. Esse jeito de ensinar a escrever e ler só ajuda o cara a sobreviver, mais nada.

Sobre a dicotomia entre o estudante e o jovem na escola pública, percebe-se no discurso juvenil um jovem nem sempre cindido com a condição de estudante, produzindo sentimentos e comportamentos contrapostos ao se pensar como jovem e estudante. Por um lado, na condição de jovem que estuda, parece constituir-se na discrepância entre jovem e estudante. Vários sujeitos abordaram a contraposição dessa condição, atribuindo ao estudante uma negatividade e à juventude uma positividade. Ser aluno significaria estar uniformizado, estável, inadequado, rotinizado. Ser jovem seria viver um tempo de experimentações e de necessidade de afirmação como sujeito pensante. “Jovem é você fazer as coisas tudo errado e

certo ao mesmo tempo. É você sempre... cai aqui, depois se levanta e vê que aquilo não é o certo. É quebrar a cara pra aprender”. Para a maioria dos sujeitos, ser jovem é ser feliz. Este enunciado é intensamente aventado como contraposição a ser aluno: “Como jovem eu sou feliz”.

Todavia, parece haver, principalmente entre os jovens com menos dificuldades de sobrevivência, certa assimilação discursiva do senso comum que naturaliza e generaliza o que ser jovem. Para os outros jovens estudantes, ao pensarem nas suas condições de vida e de estudos no presente e nas suas perspectivas para o futuro, a juventude é também um tempo de preocupação e de certas frustrações, ainda que de sonhos.

Na minha opinião ser jovem é frustração porque você olha pra frente e não vê nada, é só sonho. Todo mundo sonha em ter um futuro, de chegar lá na frente e ter uma profissão boa, de você ser estabilizado, só que você olha ao redor e você fica boiando e você fala “meu Deus do céu, como é que eu vou conseguir isso?” Ser jovem tá difícil, ainda mais quando você é um jovem pobre.

A constituição da juventude estudantil de escola pública se dá no confronto e enfrentamento em sala de aula com os conhecimentos escolares e os professores: expressão de modos de cuidado de si sobre a sua aprendizagem. Esse cuidado se coaduna à lógica neoliberal na qual o capital intelectual é instrumento importante no processo de empresariamento de si. Para os jovens estudantes pobres, empresariar a si seria buscar os meios para garantir a sua sobrevivência por meio da empregabilidade. Daí elaboram a crítica às condições de aprendizagem, ao ensino e a determinados tipos de professores que não se preocupam com a contemporaneidade do ensino que ministram e da aprendizagem dos alunos. “A escola pública é difícil de contribuir para o mercado de trabalho porque tem cursos sem professor, não tem livros. O professor, ele mesmo pensa que como é escola pública, pode ensinar de qualquer jeito. Como pode nos preparar para o trabalho?”

Os estudantes anseiam por uma formação escolar imbuída de conhecimentos pragmáticos, úteis, atualizados. Assim, não será qualquer conhecimento escolar que será útil, esse precisará ser rentável e aferir competitividade ao aluno da escola pública em relação ao aluno de escola particular: “Mas eu ainda acredito que o ensino médio precisa ser melhorado, para que o aluno da escola pública consiga competir com os alunos das escolas particulares”.

Assim, à escola pública não basta favorecer a progressão do aluno de todo jeito e nem expedir um diploma qualquer: “Eu vou me formar no quê? Formação geral de quê? O governo pensa que o jovem é besta, idiota em relação à escola? Não interessa que o jovem saiba e aprenda alguma coisa, mas que passe rápido de ano. E eu saio do colégio sem saber de nada?”. Esse embate travado pelos jovens estudantes refere-se à validade e à atualidade dos conhecimentos que precisam adquirir, pautando-se na relação entre conhecimento e seu proveito visando sobrevivência material no tempo presente e futuro e empregabilidade num mercado competitivo e incerto.

No discurso juvenil, em referência à objetividade da aprendizagem estudantil, o professor aparece como o sujeito imediato a mediar os seus dilemas. É de acordo com os comportamentos e posturas assumidas pelos docentes em relação aos estudantes que os jovens estudantes fazem operar determinadas tecnologias de si, visando o seu governo e a sua constituição enquanto estudantes. Esses identificaram diversas modalidades de professor, destacando-se quatro: o autoritário, o incompetente, o “bobo” ou “sem moral” e o parceiro.

Quanto ao professor autoritário, os estudantes apontaram a exigência por respeito a sua capacidade de pensamento, consideração a sua pessoa e atenção as suas necessidades. O professor autoritário seria respeitado quanto ao seu saber, mas desaprovado quanto a maneira de tratar os alunos na aula, pautada na humilhação e quanto à metodologia de ensino, ancorada na transmissão e sem envolver o aluno no processo. No discurso estudantil, autoritarismo, desrespeito e humilhação foram postos da seguinte maneira:

Todo aluno quer um professor que seja exigente, mas que respeite o aluno. Às vezes acontece de o professor não perceber que está humilhando o aluno. A diferença entre o professor tratar sem respeito e humilhar é a intenção. Quando o professor fala com o aluno, manda calar a boca, é falta de respeito, chamar de burro é humilhar. Uma professora humilhou uma aluna, ela fez uma pergunta e a professora respondeu que ela deveria pintar o cabelo de loiro. Teve um caso de uma colega que enfrentou a professora falando muitas coisas feias para ela. O professor não aceita que o aluno o ofenda, o aluno fica marcado, enquanto o aluno tem que aceitar as ofensas do professor.

Sobre os professores considerados “bobos”, os sem moral e autoridade para organizar a turma e realizar o ensino, o discurso estudantil colocou em evidência práticas de desinvestimento pelos estudantes na aprendizagem e demonstração de desdém ou piedade



para com esses professores, invertendo a relação de poder e exercendo práticas de autoritarismo sobre esses professores, reproduzindo o que condenam no professor autoritário.

É porque alguns professores, às vezes, são bobos, porque a turma tá conversando, fala que vai parar de dar a matéria e o aluno que conversa muito dentro da sala de aula não liga, por não entender a matéria. Aí, se a professora ficar parada até o aluno parar, o aluno nunca vai parar. Já aconteceu várias vezes, aí o professor só fala que vai chamar o diretor, sabe? Porque o aluno só conversa na aula de professor que ele chama de bobo, que fala que vai chamar o diretor, supervisor, chamar todo mundo e não chama, fala que vai dar advertência e não dá. Aí, o professor não tem muita autoridade sobre a gente e quando a gente sabe que é aquele professor que não consegue controlar a gente, nós conversamos, porque a gente sabe que ele não vai fazer nada.

Essas também são as práticas desenvolvidas pelos alunos quanto aos professores considerados incompetentes e despreparados. Nesse caso, desaparece a ocupação consigo pautada no enfrentamento e na exigência com o ensino e a sua aprendizagem, parecendo colocar, diante da percepção do despreparo docente, o limite da força de reação discente à adversidade na sua formação, ou a produção de deslocamentos em função de outras possibilidades formativas.

A aula era bem chata e continua sendo porque é a mesma professora. Eu perguntava, só que ela não sabia responder pra que servia, mas ela é uma boa professora, só que não está também bem qualificada pra dar aulas. A gente tem uma professora, ela escreveu shampoo com ch. Pelo amor de Deus, professora de português! A gente falou: “Professora, tá errado.” E ela: “Ah! Calma aí.” Botou outro “o”, ficou com três “os”: champooo. Todos riram. Sério, tiraram até foto!

Em oposição ao autoritarismo, à falta de autoridade e o despreparo docente os estudantes produzem a sua compreensão do que seria um bom professor. No discurso estudantil, considera-se o professor como sujeito fundamental nos processos de aprendizagens e desenvolvimento cognitivo, pessoal e social da juventude, mas para realizar a contento a sua função e favorecer o desenvolvimento juvenil, seria necessário se colocar como parceiro do aluno, como guia bem preparado e amigo nesse processo. Não amigo pessoal, mas um camarada adulto que possui conhecimentos que os alunos não têm e que sabe ensinar considerando e valorizando os conhecimentos discentes, a sua capacidade de pensar, a sua



cultura e as suas dificuldades.

O bom professor, segundo os estudantes, sabe que sabe, é um estudioso; sabe por que sabe, é capaz de explicar a utilidade do que ensina e relacionar os saberes transmitidos com os acontecimentos atuais; sabe onde se encontra e aonde quer chegar como professor, incentivando os alunos a se desenvolverem. Para tanto, se atualiza e se aperfeiçoa, gosta da sua profissão, envolve e desafia os alunos nas aulas, que são dinâmicas.

O discurso dos estudantes aponta que o governo de si preconiza o esforço de adequação positiva ao modelo socioeconômico, a crítica à violência e certo saudosismo quanto ao passado, no qual, creem, havia paz e altruísmo. Assim, não há questionamentos acerca do individualismo, do autoempreendedorismo e da competitividade reinantes em nosso tempo, marcas da governamentalidade neoliberal, sendo principalmente na competitividade que se assenta o governo de si desses sujeitos: estudar como preparação para atender as demandas do mercado de trabalho e de consumo.

Nesse sentido os estudantes tomam como referência o ensino ministrado nas escolas particulares “que preparam bem” para o nível superior e o mercado de trabalho. Sob o efeito de um sentimento de déficit e da constatação da precariedade das suas condições de vida e estudo, esforço e esperança sem vigor sustêm as tecnologias de si dos jovens estudantes pobres. O enunciado produzido por um estudante simboliza essa questão: “A gente quer o que todo mundo quer, que é fazer uma faculdade, mas o problema é fazer...”.

CONCLUSÃO

O estudo possibilitou a construção de uma visão geral sobre os modos como os jovens estudantes percebem a escola em que estudam e como se percebem nesta e vivenciam o seu processo de escolarização. Esses sujeitos vivenciam a escola e a escolarização de modo tencionado entre o desejo de estudar, as suas perspectivas de presente e futuro e as condições concretas adversas em que vivem e estudam. Se veem insatisfeitos com o disciplinarização escolar que desatualizam a escola e dificultam a sua condição de sujeito de direitos. São críticos quanto à pouca qualidade do ensino ministrado, pois dificultam a sua preparação para atender as demandas do mercado de trabalho e de consumo.



Assim, autonomia, competitividade e empregabilidade são tecnologias de governo demandadas pelos jovens estudantes na sua escolarização, pautadas na ótica da governamentalidade neoliberal. Sobre esta, não há críticas, questionamentos, mas sim, a necessidade e o desejo de inclusão, por parte dos estudantes pesquisados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In. PINHEIRO, Á. Paz.; PEREGRINO, S. C. A. (Org.). *Tempo, memória e patrimônio cultural*. Terezina: EdUFPI, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

CALVINO, Í. *O visconde partido ao meio*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: A desinstitucionalização. In: *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol. 3, p. 27-33, 1998.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Tecnologias de si. Tradução de Andre Degenszajn. *Verve*, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004.

_____. *O Governo de Si e dos Outros*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, O. et al (Orgs.) *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 13-27.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ª ed. – São Paulo: Cortez: Brasília: UNESCO, 1999.



REFLEXÕES SOBRE A TEORIA QUEER: CONHECENDO PARA DESCONSTRUIR QUESTÕES ELEMENTARES

Elizângela Vieira Pessoa - UFCG
Rozenilda Temoteo Maciel - UFCG
Maria Thaís de Oliveira Batista - UFCG ⁴⁷

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a Teoria Queer, começando pelas razões de seu surgimento, quais argumentações seus teóricos usam na construção de conceitos e definições, assim como da sua importância para suscitar o respeito, a inclusão e compreensão por parte da sociedade em relação aos sujeitos desviados da heterossexualidade. Para a realização da referida pesquisa e sua análise, busca-se base teórica através de artigos e obras de autores que discorrem sobre o tema. Inserido nesta discussão está o ser humano quando se relaciona com questões referentes à sexualidade, à dualidade sexo/gênero e a não aceitação e imposição de outra parte da sociedade. Desse modo, o debate envolve uma problemática bastante relevante por tratar-se de uma abordagem que trata do direito de ser ou apresentar-se da pessoa enquanto homossexual e bissexual. Das análises, a pesquisa constatou que de uma maneira geral, a discussão ainda gira em torno do preconceito ético-moral e religioso, mas com grande avanço por parte de movimentos realizados por esses sujeitos em busca de igualdade de direitos para afirmação de suas identidades na nossa sociedade e no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Queer. Sexualidade. Gênero. Diferente.

REFLECTIONS ON THE QUEER THEORY: KNOWING TO DECONSTRUCT ELEMENTARY ISSUES

ABSTRACT

This article presents a reflection on the Queer Theory, starting with the reasons for its emergence, what arguments its theorists uses in the construction of concepts and definitions, as well as its importance to raise respect, inclusion and understanding on the part of society in relation to the deviant subjects of heterosexuality. In order to carry out this research and its analysis, a theoretical basis is sought through articles and works by authors who discuss the theme. Inserted in this discussion is the human being when it relates to issues related to sexuality, the duality of sex / gender and the non-acceptance and imposition of another part of society. Thus, the debate involves a very relevant problem because it is an approach that deals with the right to be or present the person as homosexual and bisexual. From the analysis, the research found that, in a general way, the discussion still revolves around ethical-moral and religious prejudice, but with great advance on the part of the movements made by these subjects in search of equal rights for affirmation of their identities in our society and the world.

KEYWORDS: Queer Theory. Sexuality. Genre. Different.

⁴⁷ Universidade Federal de Cmapina Grande - UFCG



REFLEXIONES SOBRE LA TEORÍA QUEER: CONOCIENDO PARA DESCONSTRUIR CUESTIONES ELEMENTALES

RESUMEN

El presente artículo presenta una reflexión sobre la Teoría Queer, empezando por las razones de su surgimiento, cuáles argumentaciones sus teóricos usan en la construcción de conceptos y definiciones, así como de su importancia para suscitar el respeto, la inclusión y comprensión por parte de la sociedad en relación a los sujetos desviados de la heterosexualidad. Para la realización de la referida investigación y su análisis, se busca base teórica a través de artículos y obras de autores que discurren sobre el tema. Insertado en esta discusión está el ser humano cuando se relaciona con cuestiones referentes a la sexualidad, a la dualidad sexo / género y la no aceptación e imposición de otra parte de la sociedad. De este modo, el debate involucra una problemática bastante relevante por tratarse de un enfoque que trata del derecho de ser o presentarse de la persona como homosexual y bisexual. De los análisis, la investigación constató que de manera general, la discusión aún gira en torno al prejuicio ético-moral y religioso, pero con gran avance por parte de movimientos realizados por esos sujetos en busca de igualdad de derechos para afirmación de sus identidades en la sociedad nuestra sociedad y en el mundo.

PALABRAS CLAVES: Teoría Queer. La sexualidad. Género. Diferente.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é trazermos uma reflexão sobre a Teoria Queer, tema relevante e bastante discutido atualmente, porém desconhecido de muitas pessoas, incluindo aí acadêmicos e profissionais de todas as áreas e, ainda, não aceito por outros, provocando preconceito contra àqueles que querem ser e/ou se sentem diferentes do conhecido como normal, o que traz várias implicações e embates entre esses grupos e outra parte da sociedade, no que diz respeito à sexualidade.

Sobre isso, Weeks (2000) ao responder questionamentos sobre a relação existente entre o corpo e os desejos, afirma que a sexualidade é mais do que o corpo, apesar dele ser o local para tal produção, sendo nosso órgão mais importante aquele que está entre as orelhas, indicando ser a nossa cabeça, a nossa mente; e que a sexualidade tanto tem relação com nossas crenças e o que delas vêm, como também com o nosso corpo. Para o autor, a sexualidade é “um fenômeno social e histórico” (p.36).

Isso nos leva a pensar em definições para os termos heterossexualidade e homossexualidade, o que direciona a princípio para a normalidade do primeiro, como forma de induzir o outro a um conceito de anormalidade da sexualidade, pois o ato sexual entre pessoas do mesmo sexo era tido como pecado (WEEKS, 2000).

Quanto à metodologia, este estudo se utiliza de revisão bibliográfica, com consulta a artigos que abordam a temática proposta para discussão, levantamento de dados e análise. Segundo a natureza de dados, esta pesquisa é qualitativa, porque “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.269).

Estruturado em três partes, este artigo visa, na primeira parte, trazer um diálogo com os autores que versam sobre a temática, partindo com Miskolci (2009), que se refere ao surgimento e ao por que da Teoria Queer, seguindo com Louro (2017), ao conceituar Queer como “estranho, raro, esquisito” e ainda como “sujeito da sexualidade desviante”. E por último, Butler (2003), que trata sobre a dualidade sexo/gênero e a desconstrução do gênero, e Weeks (2000) tratando sobre a sexualidade e também sexo/gênero. A segunda parte é destinada à discussão e análise, partindo-se da abordagem dos autores; e a terceira visa apresentar uma conclusão de acordo com os dados do diálogo e opinião deste autor.

Sobre A Teoria Queer

A Teoria *Queer* surge nos Estados Unidos no final da década de 1980, como crítica a estudos da sociologia que tratavam “sobre minorias sexuais e gênero”. Esse projeto passou a ter reconhecimento a partir de palestras dadas em Universidades, que tratavam sobre a dinamicidade da sexualidade (MISKOLCI, 2009, p.150).

Nesse sentido:

Teórica e metodologicamente, os estudos queer surgiram de um encontro entre uma corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês, que problematizou concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação [...] Ainda que haja variações entre os diversos autores, é possível afirmar que o sujeito no pós-



estruturalismo é sempre encarado como provisório, circunstancial e cindido (MISKOLCI, 2009, p.152).

Já o diálogo com as ciências sociais foi composto por estranhamento e afinidade em prol da compreensão da sexualidade no contexto social e histórico, porque até 1990, a sociologia considerava a ordem social a partir da heterossexualidade. Desse modo, ao rejeitarem o pensamento sociológico, teóricos *queer* usaram o termo como xingamento e ao mesmo tempo como compromisso no desenvolvimento de uma “analítica da normalização” centrada na questão da sexualidade (MISKOLCI, 2009, p.150, 151).

Com base nos estudos de Foucault (2005), o autor afirma “que a sexualidade não é proibida, antes produzida por meio de discursos”, porque a forma de organização e de produção do conhecimento está centrada por parte de quem domina os saberes, tornando a sexualidade objeto de análise de vários estudiosos (MISKOLCI, 2009, p. 153).

Louro (2015), ao tratar sobre o tema em questão, traz alguns conceitos para a expressão *Queer*, como:

Queer é estranho, raro, esquisito. [...] o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ e muito menos ‘tolerado’. [...] é um jeito de pensar e de ser [...]. Queer é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2015, p. 7-8).

Nesse sentido, podemos compreender que as pessoas inseridas nesses grupos citados pela autora podem ser consideradas estranhas, excêntricas, provocantes, fascinantes pelo fato de não estarem em grupos considerados normais pela ordem social, ou seja, pelo sexo ou gênero masculino e feminino, como tradicionalmente se conhece.

A expressão *queer* também é usada para reconhecer pessoas homossexuais e usada por elas em oposição e contestação contra a heteronormatividade (LOURO, 2015).

Sujeitos Da Sexualidade

Sobre esses sujeitos, importa saber o que representam os termos atribuídos a eles na nossa sociedade, para que possamos nos situar neste estudo e tratá-lo com respeito. Assim:

Transexual refere-se ao indivíduo que nasce com determinado sexo, mas se reconhece como de outro; em relação à pessoa travesti, a diferença entre este e aquele está na autoidentificação e no valor socioeconômico. Já a pessoa homossexual é aquela que tem uma identidade de gênero e se interessa por alguém que tem a mesma identidade, diferente da pessoa bissexual que se interessa pelos dois gêneros. As pessoas drags queens referem-se a artistas que se vestem para apresentações, o que não depende de sua identidade de gênero (VIEIRA, 2014).

Sobre a construção de identidades, formação de consciência e caráter; transformação do corpo, o modo de ser e estar, Louro (2015) recorre a dois filmes de Cacá Diegues que tratam de personagens viajantes, os quais encontram outras pessoas, percorrem lugares e culturas diferentes, pelo interior do Brasil, passando por diversas experiências, o que lhes dar condições de prosseguir, sem destino, importando mesmo o movimento que a viagem provoca.

Nessa perspectiva, a autora associa a viagem exterior ao processo de viagem interior que percorre o íntimo do ser humano, porque é possível pensar que o “sujeito também se lança numa viagem, ao longo de sua vida, na qual o que importa é o andar, e não o chegar”, pois o mais importante é o que acontece durante o percurso, porque o ato de movimentar-se em busca de objetivos é o que lhe garante o equilíbrio (LOURO, 2015, p. 13).

A autora ainda usa o recurso da viagem para mostrar a questão do gênero e da sexualidade, quando se declara ou se define que a criança é menina ou menino ao nascer, com base nas características físicas, implicando que o “‘dado’ sexo vai determinar o gênero e induzir uma única forma de desejo”. Isso implica em se seguir uma ordem já estabelecida, fazendo com que o sujeito se comprometa ao “processo de masculinização ou feminização” (LOURO, 2015, p.15-16).

Entretanto, em meio às regras haverá sempre os que as transgridem e que se tornam alvos para punições, correções, recuperações e exclusão da sociedade, havendo em ato contínuo um trabalho pedagógico no sentido de mostrar ao sujeito qual o gênero a que pertence. Por outro lado, “os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos”, mesmo sob constrangimentos porque o grupo da heterossexualidade aponta os padrões que devem ser vividos (LOURO, 2015, p. 17).

E nessa construção de “sujeitos de gênero e de sexualidade”, é impossível não percebê-los, pois eles não se conformam com as regras de um sistema mais amplo e se

desviam da direção planejada para todos, se afastam e ao mesmo tempo são criativos, gerando oportunidades de se posicionarem, quando as suas opções, o seu modo de ser e seus objetivos marcam limite e espaço (LOURO, 2015, p18).

Após tantos desafios desses sujeitos e de acordo com a autora citada, a sexualidade torna-se alvo de vários estudiosos, órgãos e instituições através de uma política pós-identitária com o objetivo de ser explicada, regulada, normatizada, dentre outros argumentos.

Sexo E Gênero

Para Butler (2003), a dicotomia sexo/gênero se apresenta como alicerce de fundação da política feminista, partindo da ideia de que sexo é algo natural e gênero é produto da construção social. Para a autora, o sexo natural não é o determinante de se dizer que o “homem” pertença a um corpo masculino, ou que a expressão “mulher” signifique que seu corpo seja feminino.

A autora vai mais além, quando aponta para a ideia de que gênero quando considerado independente e não apresentar-se como sistema binário, reflete ou está restrito ao sexo. Por esse viés as expressões “homem” e “masculino” poderiam estar tanto para um corpo feminino quanto para um masculino e vice-versa.

A partir dessas premissas, a autora constrói sua argumentação sobre essa dualidade:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2003, p. 25).

Nessa perspectiva, Butler (2003) desconstrói a dicotomia sexo/gênero, ou seja, o sexo não é natural, mas pode ser também discursivo e cultural, assim como o gênero tem sido considerado. Assim, se sexo e gênero são socialmente construídos, devem ser considerados a

mesma coisa, não havendo distinção entre ambos. Dessa forma, a autora nos leva a pensar no fim da lógica de que dependendo do órgão sexual da criança, ela será menino ou menina.

Ainda nessa concepção, ao tratar o sexo como natural e o gênero como construído, é aceitar também que o gênero seja essência do sujeito. O gênero seria também “um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2003, p. 29).

ALGUNS RESULTADOS

Respondendo ao objetivo deste estudo, a partir das discussões apresentadas pelos autores consultados, compreendemos que a partir de Miskolci (2009), a Teoria Queer é um projeto que visa trazer uma compreensão sobre a sexualidade no contexto social e histórico, mostrando a sua dinamicidade. E que o seu surgimento acontece do encontro de algumas correntes filosóficas e estudos culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês, que tratavam sobre as concepções de sujeito e identidade.

Louro (2015) faz uma abordagem mais profunda e detalhista, quando usa o termo queer para se referir a “estranho”, “esquisito”, fazendo uma referência aos “sujeitos da sexualidade desviante”, aqueles que se rebelam, quebram regras e não se intimidam diante das imposições da sociedade.

Em sua sensibilidade, a autora usa aspectos de viagens para levantar sua argumentação de construção da personalidade do ser humano, pois da mesma forma que numa viagem o sujeito tem contato com outras pessoas e lugares diferentes, e adquire experiências, assim é na vida. Construimos nosso jeito de ser, personalidade e caráter ao longo do movimento de nossa vivência, o que nos dá a direção daquilo que queremos ser.

Já Butler (2003) em suas conclusões, traz questionamentos sobre a desconstrução da dualidade sexo/gênero, atribuindo à política feminista essa dicotomia, ao considerar sexo como um dado natural e gênero como sendo discursivo e cultural.

Para a autora, a ordem compulsória proveniente da nossa sociedade aponta para a coerência de o fator sexo obrigatoriamente direcionar o desejo do indivíduo. Isso quer dizer que se a criança nascer menino, ela vai sentir desejo por menina e vice-versa. Entretanto, o



sexo pode ser discursivo e cultural, assim como o gênero. Nesse sentido, ambos os elementos são a mesma coisa.

Nesse mesmo raciocínio, para Louro (2015), não é o sexo que vai determinar o gênero de uma pessoa e nem induzi-la ao desejo.

De maneira geral, detectamos alguns fatores importantes nessa análise: um esclarecimento mais profundo sobre o tema para aqueles que o desconheciam, assim como nós, gerando conhecimento sobre a natureza e comportamento humano; compreensão e respeito pelo diferente e ainda a percepção da realidade atual, na afirmação de identidade desses grupos, através de suas lutas.

CONCLUSÃO

Este trabalho proporcionou uma breve discussão sobre questões que envolvem a sexualidade, através de reflexões da Teoria Queer, que trata do tema a partir de questionamentos acerca do nascimento, quando dizemos que a criança é menino ou menina, definindo um padrão de comportamento para ela.

Sobre isso, foi possível compreender que para muitos estudiosos, a questão ser homem ou mulher não significa ser masculino ou feminino necessariamente, mas um pode assumir a identidade do outro e vice-versa ou ir mais além, pois a construção da personalidade se dá através da experiência, das relações com outras pessoas, do desejo, da vivência do dia a dia.

Percebemos que o tema é amplo e envolve muitos outros aspectos, como a posição da Igreja e o olhar de outros segmentos da sociedade, como psiquiatras, antropólogos e educadores, por exemplo; por outro lado, a atuação da militância e os movimentos homossexuais, a pluralização das lutas e a construção de uma comunidade homossexual. Essas questões nos mostram as dificuldades e preconceitos por que passam os grupos dos homossexuais e abrem espaço para manifestações desse grupo e seus apoiadores, em busca de igualdade de direitos, contrariando imposições de uma ordem social que se diz mais ampla e/ou poderosa, de uma parte da sociedade que não aceita o diferente.

Entretanto, vale ressaltar que independente da opção ou identidade de gênero que cada um deseja seguir, o importante é vislumbrar o valor do ser humano, respeitá-lo e compreendê-lo enquanto participante de uma mesma raça e sociedade, pois do contrário os que assim



desejam ser, estariam excluídos e vivendo à margem, e, diante disso, o que pensarmos da nossa inteligência humana?

Ao final deste estudo e respeitando todos os pontos de vista, ficam dados para nossa reflexão em relação aos corpos de homens e mulheres, os quais se apresentam fisicamente parecidos, mas naturalmente distintos em muitos aspectos, como na reprodução por parte das mulheres e não dos homens, na diferenciação de hormônios, mamas versus mamilos, dentre outros.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <<https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2017/04/butler-problemasdegenero-ocr.pdf>> Acesso em 26jun2018.

LOURO, Guacira Lopes. *O CORPO EDUCADO: Pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32200931/guacira_lopes_louro_-_o_corpo_educado_%28pdf%29_%28rev%29.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1530406244&Signature=Z%2FyLMgEvvAGQPxs0Wfs93MzJYAc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_CORPO_EDUCADO.pdf#page=24> Acesso em:30jun2018.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças*. 2ª edição revista e ampliada. Autêntica, 2017.

VIEIRA, Valter. *Entenda a diferença entre travesti, transexual, cross dresser e drag*. Disponível em: <<http://www.valtervieira.com.br/noticia/saude/41484/entenda-a-diferenca-entre-travesti-transexual-cross-dresser-e-drag-queen->> Acesso em: 18jun2018.

RODRIGUES, Carla. *Butler e a desconstrução do gênero*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100012>Acesso em: 26jun2018.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade In: LOURO, Guacira Lopes. *O CORPO EDUCADO: Pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível



em:< https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32200931/guacira_lopes_louro_-_o_corpo_educado_%28pdf%29_%28rev%29.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1530406244&Signature=Z%2FyLMgEvvAGQPXS0Wfs93MzJYAc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_CORPO_EDUCADO.pdf#page=24> Acesso em: 30jun2018.



PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Milena Cabral de Oliveira⁴⁸

RESUMO

O presente artigo apresenta um recorte da monografia apresentada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, de Cajazeiras/PB em agosto de 2018. O artigo tem como objetivo discutir a relevância da parceria família e escola no processo de ensino-aprendizagem diante dos desafios da atualidade. Utilizou-se inicialmente como metodologia um levantamento bibliográfico, buscando se familiarizar com o tema, a partir de autores que apontam a importância da parceria entre a escola e a família para o desenvolvimento do filho/aluno. Assim, o artigo discute a importância da relação entre escola e família; as dificuldades que ambas enfrentam para que haja a colaboração das duas instituições; e destaca algumas ações que ajudam no processo de interação. Realizou-se também a pesquisa de campo numa escola estadual, localizada no município de Sousa/PB, os dados foram coletados a partir de uma entrevista com a vice-diretora, duas professoras e enviado um roteiro de entrevista enviado para duas famílias, sendo respondido por duas mães. O resultado que se propõe através dessa parceria é favorecer o desenvolvimento das aprendizagens do filho/aluno. Para isso, a escola precisa propor estratégias para estabelecer a parceria com a família, buscando favorecer a qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Parceria Escola e Família. Ensino-Aprendizagem. Desafios Atuais.

SCHOOL AND FAMILY PARTNERSHIP IN THE TEACHING- LEARNING PROCESS

ABSTRACT

This article presents a clipping of the monograph presented in the course of Pedagogy of the Federal University of Campina Grande, Cajazeiras / PB, in August 2018. The article aims to discuss the relevance of the family and school partnership in the teaching-learning process before the current challenges. It was initially used as a methodology a bibliographical survey, seeking to familiarize itself with the theme, based on authors who point out the importance of the partnership between the school and the family for the development of the child/student. Thus, the article discusses the importance of the relationship between school and family; the difficulties they face in order for the two institutions to cooperate; and highlights some actions that help in the interaction process. Field research was also carried out at a state school, located in the municipality of Sousa / PB, data were collected from an interview with the deputy director, two teachers and an interview script sent for two families, being

⁴⁸ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB.



answered by two mothers. The result that is proposed through this partnership is to favor the development of the child/student learning. For this, the school must propose strategies to establish a partnership with the family, seeking to promote the quality of teaching.

KEYWORDS: School and Family Partnership. Teaching-Learning. Current Challenges.

PARCERIA ESCUELA Y FAMILIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

RESUMEN

El presente artículo presenta un recorte de la monografía presentada en el curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Campina Grande, de Cajazeiras / PB en agosto de 2018. El artículo tiene como objetivo discutir la relevancia de la asociación familiar y escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje frente a los desafíos de la actualidad. Se utilizó inicialmente como metodología un levantamiento bibliográfico, buscando familiarizarse con el tema, a partir de autores que apuntan la importancia de la asociación entre la escuela y la familia para el desarrollo del hijo / alumno. Así, el artículo discute la importancia de la relación entre escuela y familia; las dificultades que ambas enfrentan para que haya la colaboración de las dos instituciones; y destaca algunas acciones que ayudan en el proceso de interacción. Se realizó también la investigación de campo en una escuela estatal, ubicada en el municipio de Sousa / PB, los datos fueron recolectados a partir de una entrevista con la vicerrectora, dos profesoras y enviado un guión de entrevista para dos familias, siendo respondido por dos madres. El resultado que se propone a través de esta asociación es favorecer el desarrollo de los aprendizajes del hijo / alumno. Para ello, la escuela necesita proponer estrategias para establecer la asociación con la familia, buscando favorecer la calidad de la enseñanza.

PALABRAS CLAVES: Asociación y Familia. La enseñanza y el aprendizaje. Desafíos Actuales.

INTRODUÇÃO

A escola e a família possuem atribuições específicas na educação dos filhos/alunos. Na família são desenvolvidas as capacidades físicas, valores, comportamentos e atitudes, e a função social da escola é socializar, sistematizar e produzir conhecimentos que atenda às demandas da sociedade. Logo, é necessário que haja interação entre as duas instituições educativas, no desenvolvimento de ações conjuntas, visando melhorar a qualidade do ensino, e favorecer a formação integral do aluno.

O diálogo da escola com a família possibilita ao professor identificar os problemas e dificuldades dos alunos. Para que haja interação, a instituição deve buscar maneiras de

estabelecer contato com as famílias de acordo com as especificidades de cada uma delas.

Dessa forma, percebe-se a importância de pesquisar se há relação entre a escola e a família e como acontece essa relação nas escolas atualmente, tendo como base as dificuldades encontradas para estabelecer essa interação.

Para a realização deste artigo, teve-se como embasamento teórico, as ideias de alguns autores, entre eles: Campos (2011), Araújo e Oliveira (2010), Carvalho (2004), Paro (1992). Também consultou-se algumas leis que regulamentam a colaboração entre a escola e a família: Estatuto da Criança e do Adolescente (2004), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Realizou-se também uma pesquisa de campo numa escola estadual, localizada no município de Sousa/PB, para conhecer como acontece a interação entre família e escola atualmente. Para coletar os dados foi realizada uma entrevista com a vice-diretora, duas professoras e foi enviado um roteiro de entrevista para duas famílias, sendo respondido por duas mães.

Por fim, algumas considerações a respeito dos resultados, em que se faz necessária uma reflexão sobre as formas de participação da família na escola atualmente, uma vez que, as participações das famílias nas escolas têm se baseado em reuniões e festividades, sendo momentos de poucas contribuições dos pais. Assim, é preciso um maior engajamento de toda a equipe pedagógica da instituição em se unir, abrir espaço de diálogo com a família, buscando melhorar a qualidade do ensino e desenvolver a formação integral do educando.

Breve Histórico Da Relação Família E Escola

A escola e a família possuem atribuições específicas distintas em relação ao desenvolvimento da aprendizagem da criança, sendo que, o meio familiar promove uma educação não formal, enquanto que, a escola possibilita uma educação formal e intencional. Embora essas duas instituições assumam funções específicas, precisam está unidas pelo desenvolvimento da aprendizagem dos filhos/alunos.

A aproximação entre a família e a escola é uma discussão antiga que surgiu desde o movimento escolanovista e higienista. Essa relação começou a acontecer por meio da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada por Heitor Lyra da Silva, em 1924, no Rio de Janeiro, em que tinha a Seção de Cooperação da Família administrada pela presidente



Armanda Álvaro Alberto, na qual eram realizadas atividades para levar a família a se aproximar da escola. Ainda foi criado em escolas públicas e privadas, o Círculo de Pais e Professores, que tinha como objetivo a parceria de pais e professores para juntos promoverem melhor o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A família era considerada contribuinte do processo educativo, mesmo sem compreender os métodos adotados pela Escola Nova, por isso surgiram críticas às metodologias utilizadas pelos escolanovistas. Os professores eram responsáveis por esclarecer aos pais sobre a importância dos novos métodos utilizados buscando melhores formas de educar.

A colaboração entre a família e a escola no processo educativo, é uma discussão antiga. Entretanto, surgiu não só pelo melhor desenvolvimento do aluno, mas principalmente para o progresso e civilização do Brasil em questões sanitárias e higienista, em virtude de que no final da década de 1910, várias crianças morreram. Havia uma epidemia da gripe espanhola, contudo, as pessoas viviam em péssimas condições de moradia e faltava saneamento básico.

[...] na década de 1920, o movimento higienista, tendo com um de seus representantes o médico Miguel Couto, se difundiu nos diversos setores sociais, penetrando principalmente no campo educacional, ao lado do crescimento das ideias escolanovistas. A educação passou a ser vista como artífice para a propagação dos bons hábitos e costumes que as famílias deveriam adotar no interior dos lares. A prática empreendida pelos médicos higienistas, além de elaborar políticas públicas para resolver questões sanitárias, penetrava largamente nas escolas e nas atividades educativas. O movimento higienista adentrou no campo educacional, elaborando atividades e programas destinados aos alunos das escolas primárias (CAMPOS, 2011, p. 8).

As famílias e a escola eram instruídas sobre questões para se prevenirem de doenças, porque acreditavam que a falta de bons hábitos higiênicos provinham da escola e da família. Com o movimento higienista, as crianças começaram desde cedo a aprender sobre cuidados higiênicos.

A RELEVÂNCIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A parceria entre as duas instituições contribui significativamente para minimizar problemas e dificuldades dos alunos, e ainda favorece o desenvolvimento da aprendizagem uma vez que, a escola necessita conhecer a realidade do aluno, para isso a família deve estar presente. Além disso, os pais precisam saber como está o desempenho de seu filho, além de poder participar de diversas atividades da escola.

Dessa maneira:

Se as duas estabelecerem uma linguagem comum e estratégias definidas colaborativamente no trato de alguns aspectos do desenvolvimento e da escolarização dos estudantes, é possível que as crianças consigam ter um percurso acadêmico mais significativo (REALI; TANCREDI, 2005, p. 241).

Entretanto, existem diversos fatores que impedem muitas vezes de manterem essa parceria, tanto a escola quanto a família têm enfatizado essas dificuldades. A família permanece desmotivada a ir até à escola por muitas vezes ser chamada apenas para reuniões, sendo que na reunião é feito comparativos entre melhores e piores alunos. Normalmente os diálogos que acontecem entre professores e pais são nos horários de entrada ou saída, para reclamações de seus filhos. Além de serem convidados para arrecadação de dinheiro através de rifas e bingos para manutenção do prédio ou de recursos da escola e para festinhas de comemoração.

Em outros casos, a família não conhece as formas de participação e a importância da interação entre família e escola no desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos. Acreditam que a educação escolar é responsabilidade apenas da escola, que seu papel é educar em casa, ou que seu dever é ajudar nas atividades de “para casa”. Ainda existem casos de famílias que não aceitam o diálogo com o professor sobre a vida do aluno, sendo que vive muitas vezes com sérios problemas pessoais, seja por não ter condições de moradia, fome, pais usuários de drogas lícitas ou ilícitas, violência doméstica, etc.

No que se refere à escola, algumas vezes não reconhece a importância da parceria, por isso não busca interagir com a família. Já outras reconhecem a relevância da relação, do seu papel de instruir os pais e da necessidade da família participar de atividades da escola, mas não contribuem para que haja a parceria. Existem famílias que expressam interesse em participar das atividades da escola, mas a escola não dialoga com a família e não mostra as

formas de participação na escola. Há diretores e professores que sentem sua competência profissional ameaçada ou compreendem que esse diálogo pode levar a confrontos.

Segundo Carvalho (2004), as famílias são heterogêneas, desse modo, haverá conflitos não só entre as famílias, mas entre o corpo pedagógico da escola, dado que, todos são diferentes e não comportam pensamentos iguais. Ainda há outros profissionais da educação que acreditam que por não estudarem sobre a educação e por alguns sujeitos das famílias serem analfabetos, eles não têm nada a contribuir.

Embora não sejam formados em Pedagogia, em Matemática ou Geografia, parece que os pais têm sim conhecimentos suficientes para exercer certa fiscalização e contribuir, pelo menos em parte, na tomada de decisões a respeito do funcionamento pedagógico da escola. Aqui não parece ser fundamental um conhecimento didático-pedagógico específico e especializado. O pai ou a mãe têm condições de saber que uma sala de 25 alunos é mais produtiva (*ceteris paribus*) do que uma de 40, como é capaz de entender que a falta de merenda atrapalha o desempenho dos alunos em seu dia de aula e que a ausência de professor é nociva ao desenvolvimento do currículo escolar (PARO, 1992, p. 269).

Em alguns casos é perceptível que a escola não tem buscado estabelecer a interação adequada com a família, de modo que, suas ações têm mantido a família cada vez mais afastada. Por exemplo, a escola pede para que a família ajude seus filhos em atividades de “para casa”. Existem problemas que impedem a execução dessas atividades, posto que, alguns pais podem ser analfabetos, não terem condições de pagar reforço ou por trabalharem muito não ser possível a realização dessas atividades.

[...] toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos (PIAGET, 2007 apud SOUZA, 2009, p. 4).

É pertinente destacar que a escola é elemento chave desse processo de interação e que os professores são os principais responsáveis por isso, sendo que, os docentes são os que possuem o aprofundamento de conhecimentos sobre a educação escolar e o processo de aprendizagem. Por terem maior conhecimento sobre a educação devem saber da importância da relação e promover meios para a integração da família, uma vez que, os pais não são



especialistas em educação, mas conhecem muito bem seus filhos e o conhecimento prévio que eles têm, por os alunos conviverem maior tempo com a família do que com os professores.

Assim, os professores e o gestor precisam desenvolver meios para interagir com a família. Conhecer a família é a fase inicial, para através disso, saber como se relacionar e ajudar a desenvolver melhor aprendizagem do filho/aluno.

Portanto, é notório a relevância da parceria entre a família e a escola, de modo que, juntos com suas especificidades e com a colaboração de ambos no ensino do filho/aluno, poderão trazer mais contribuições para a aprendizagem da criança.

Processo De Interação Escola E Família

Os educadores são importantes no processo de interação entre a família e a escola. Dessa forma, é primordial que o gestor esteja junto aos professores buscando promover essa colaboração, sendo que o primeiro passo deve partir da escola, fazendo com que a família se sinta acolhida e entenda seu papel dentro da instituição escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) instituem que o sistema de ensino deve está articulado com as famílias e a comunidade, havendo a integração da escola com a sociedade. O Artigo 13, Inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases determina que os professores devem “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Assim, é determinado que deve haver a relação entre a escola e a família, sendo os docentes colaboradores desse processo. Porém, a escola precisa criar métodos que chame a família para o âmbito escolar, esses não devem ser únicos e limitados, por existir uma pluralidade de famílias, de realidades e contextos diferentes, a qual a escola presta serviço. A escola de uma periferia, por exemplo, não pode utilizar os mesmos meios que uma escola de bairro nobre utiliza para interagir com as famílias, por serem realidades diferentes. Assim, é necessário ter em vista cada contexto específico.

Para que a família participe da escola, a instituição precisa abrir espaço. Sendo assim, não deve haver autoritarismo, precisando estabelecer um ambiente democrático, em que todos possam expressar suas opiniões, permitindo aos pais, participarem da educação dos filhos/alunos.



Nesse sentido Araújo (2016, p. 370) aponta que:

A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola podendo influenciar na democratização da gestão e, inclusive, na melhoria da qualidade de ensino.

A avaliação não somente da família, mas de toda a comunidade em que a criança está inserida, é importante para que os professores e a gestão possam rever seu trabalho pedagógico, o que não está dando certo, o que precisa ser repensado e o que falta melhorar na escola. A partir dessa avaliação também é possível rever o Projeto Político Pedagógico (PPP) refletir se estão sendo atingidos os objetivos propostos e atualizá-los.

A escola compreendendo a sociedade atual e que em cada comunidade habita famílias de realidades diferentes, precisa estar mais próxima da família para entender em que configuração familiar, realidade e cultura os alunos vivem. Tendo em vista que a instituição deve trabalhar de acordo com a realidade dessas famílias para obter resultados satisfatórios na educação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser elaborado de acordo com a realidade da comunidade em que a escola está inserida, estando próximo do cotidiano desses alunos, para isso, é necessário que a escola convide os pais para juntos construirmos o PPP, envolvendo os conhecimentos e valores das famílias das crianças.

A comunicação entre escola e família passa pela intermediação da criança, sendo esta comunicação aparentemente de mão única, por haver pouco espaço institucional para a manifestação das famílias. A ação das famílias é limitada e determinada de acordo com os interesses da escola (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2010, p. 104).

A família não deve ser convocada apenas para reuniões ou para reclamações, a instituição deve chamar a família para participar ativamente da escola: em planejamentos; para tomar decisões; para dialogar sobre investimentos; para avaliar as práticas pedagógicas; para conversar sobre o desempenho do aluno/filho, ou ao notar dificuldades ou problema com o aluno; para participar do Conselho de pais; para elaborar o PPP, entre outros.

Muitos pais têm dificuldades de estarem ativamente na escola, seja por motivos de

trabalho, por não saberem como participar ou por outras razões. A escola erra quando não busca conhecer os motivos que interferem no envolvimento dos pais com a escola e com a aprendizagem dos alunos.

No que se refere ao ensino, a escola:

[...] divide essa responsabilidade com as famílias, quando prescreve tarefas para casa e espera que os pais as acompanhem. Em um contexto de pais pouco escolarizados, com jornadas de trabalho extensas e com pouco tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos, essa divisão pode mostrar-se ineficaz. Por isso, da mesma forma como procura diagnosticar as dificuldades pedagógicas dos alunos para atendê-los de acordo com suas necessidades individuais, a escola deve identificar as condições de cada família, para então negociar, de acordo com seus limites e possibilidades, a melhor forma de ação conjunta (UNESCO, 2009, p. 32).

A instituição precisa elaborar estratégias para promover a interação com a família, um meio que podia ser utilizado inicialmente, seria a recepção dos pais, após a realização da matrícula, poderia ser apresentado à família a estrutura física da escola, funcionários, como é organizada a escola, para que eles se sentissem mais acolhidos pela instituição. Também poderia ser feito com os pais no ato da matrícula um questionário ou uma entrevista com questões que ajudassem a escola a chegar mais próxima da realidade da família, ajudando os professores em sua prática docente e a na elaboração do PPP.

Outra questão que precisa ser discutida é a falta de tempo dos pais para ir às reuniões ou a recusa por ser sempre para reclamações de seus filhos, para o primeiro caso, propõe-se reuniões em horário em que maior parte dos pais estejam disponíveis. Para o segundo caso, propõe-se reuniões com pauta antecipada, que mostrem os objetivos da escola, que discutam as formas que a escola atende os alunos e que conversem sobre o desempenho do aluno.

Além disso, pode ser criado o Conselho de pais; as atividades dos alunos podem ser compartilhadas com os pais; ainda pode se estabelecer contato e disponibilizar avisos da escola pelas redes sociais.

Diante disso, é importante destacar que devem existir o diálogo e as discussões entre escola e família sobre diversos aspectos da escola, não se limitando apenas a reclamações, mas envolvendo os pais em todas as questões da instituição, posto que, eles têm muito a contribuir no desempenho de todo essa instituição. Além de ser necessário que haja

democracia na escola, mesmo que não concordem com opiniões uns dos outros, é preciso que não deixe de promover essa interação, buscando oportunizar uma instituição que inclua a sociedade.

Reflexões Acerca Da Relação Entre Família E Escola Numa Instituição De Sousa-PB

Para conhecer como acontece a relação entre a família e a escola atualmente, realizou-se uma pesquisa de campo numa escola estadual, localizada no município de Sousa/PB, na qual procedeu-se uma entrevista com a vice-diretora graduada em História, a professora do 2º ano denominada de professora 1, graduada em Geografia e Pedagogia, a professora do 4º ano denominada de professora 2, graduada em Pedagogia. E enviou-se um roteiro de entrevista para duas famílias, que foi respondido pela mãe de um discente do 2º ano que será chamada de mãe 1, possui o ensino médio incompleto e a mãe de um discente do 4º ano que será chamada de mãe 2, possui o ensino médio completo, ambas são dona de casa.

Indagou-se inicialmente a vice-diretora: Em que momento a família procura a escola?

[...] a gente é que ta sempre em busca, dessa parceria, desse contato com a família. Como eu disse anteriormente, é a responsabilidade da educação, está sendo transferida literalmente pra a escola, então assim, os pais, eu não sei se, é em virtude de todo mundo hoje ter uma correria muito grande, pra poder dá de conta de tudo ou também pelo fator irresponsabilidade. Ninguém hoje se preocupa. Se você hoje for fazer uma pesquisa, conversar informalmente com os alunos, eu acho que de uma sala de 20 alunos, eu acredito, estourando 5 vai dizer a você que a mãe ou o pai, ou alguém da família senta pra perguntar como foi o dia dele na escola, o que foi que ele aprendeu, ta entendendo? (Vice-diretora).

De acordo com a vice-diretora, a família não procura a escola, mas a escola está sempre buscando entrar em contato com a família. Ainda explicita não saber se isso ocorre devido à correria do dia a dia ou por irresponsabilidade por parte da família, repetindo que a educação está sendo transferida para a escola e, ainda afirma que poucos pais se preocupam em perguntar aos seus filhos sobre a escola.

É importante salientar, que a escola precisa oportunizar a interação entre a família e a escola, reconhecendo também que parte desses pais, não estão sempre presentes por questão

de trabalho ou por falta de conhecimento das suas formas de participação. O excesso de trabalho também pode ser o fator que leva os pais a não procurarem saber da educação escolar dos filhos em casa, sendo que, em alguns casos os pais se mantêm estressados e cansados.

Quanto à expressão dos pais citada pela vice-diretora, essa pode não ser a melhor palavra para se utilizar sobre o fato que leva a família a se ausentar da educação da criança, podendo ser devido aos problemas que ocorrem no meio familiar. Assim, não é que a família não se preocupe com a educação de seus filhos, mas diante da diversidade de modelos de famílias, cada meio familiar tem algo próprio que interfere na sua presença na educação escolar das crianças, podendo ser devido ao trabalho, violência, baixo nível de escolaridade, drogas, entre outros fatores, que pode afetar a relação da família com o desenvolvimento escolar de seus filhos.

No que diz respeito aos momentos que a família procura a escola, a professora 1 respondeu:

Sempre a família vem procurar, saber do filho, como é que tá a escola, o que está acontecendo [...] (Professora 1).

Essa resposta diverge a fala da vice-diretora, na qual a professora 1 afirma que a família sempre busca saber da escola. No entanto, a vice-diretora diz que a família está ausente do convívio escolar dos filhos e que a instituição é que procura estabelecer o contato com os pais.

Apesar dessa contradição, sabe-se que muito(s) pai(s) e/ou mãe(s) não podem estar sempre presente na escola, isso pode decorrer da falta de tempo, por muitos pais trabalharem atualmente. A instituição pode utilizar diversos meios que facilite a interação com a família, como por exemplo, as redes sociais para estabelecer a comunicação com os pais, dialogando sobre o desenvolvimento das aprendizagens e possíveis dificuldades do filho/aluno, passando informações, etc.

Além disso, os pais podem não procurar a escola pela falta de conhecimento sobre suas formas de participação dentro da instituição, uma vez que a escola precisa mostrar como a família pode participar da vida escolar de seus filhos e ainda estabelecer meios de contato de acordo com o contexto familiar que a escola atende.

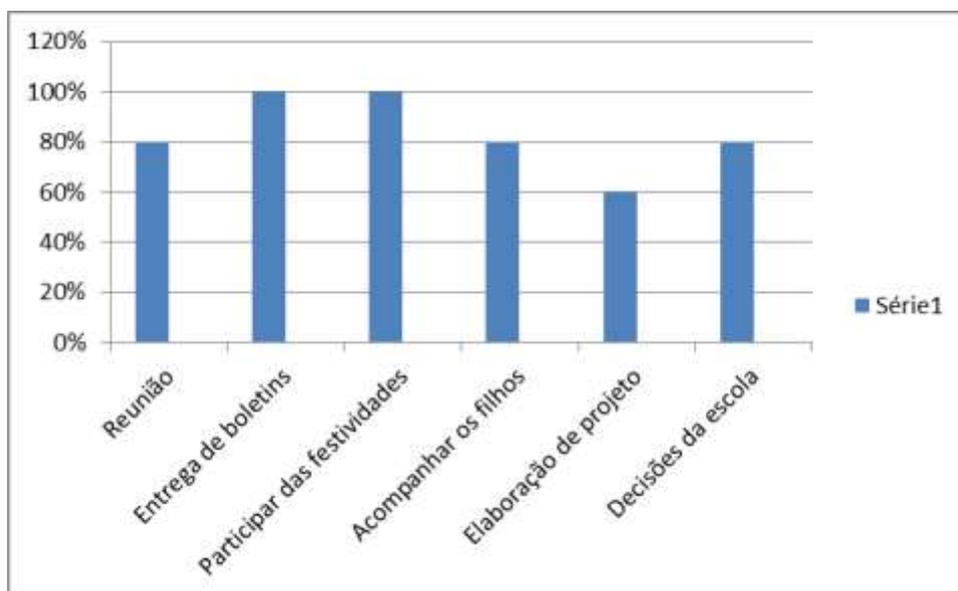
De acordo com Araújo e Oliveira (2010, p. 103):

[...] a construção da parceria entre escola e família é função inicial dos professores, pois eles são elementos-chave no processo de aprendizagem. Dada a formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola [...].

A partir disso, pode-se destacar que o primeiro passo para que haja a parceria entre a escola e a família, deve ser da instituição, por possuir profissionais capacitados, com domínio no assunto educação escolar, e compreenderem a importância da participação da família na instituição e o quanto essa ligação com a família ajuda no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Apresenta a seguir às concepções sobre “em que momentos a família é convidada para ir à escola?” em forma de gráfico, uma vez que a mesma pergunta foi realizada para todos os sujeitos, sendo uma questão objetiva, na qual podiam marcar mais de uma opção.

Gráfico 1: Momentos em que a família é convidada para ir a escola.



Fonte: Dados de pesquisa de campo, 2018.

Com base no gráfico 1, a maioria das vezes, os pais frequentam a escola na entrega de boletins e participa das festividades. No que se refere à elaboração de projeto, apenas 60% dos sujeitos responderam que são convidados.

Assim, percebe-se que é mínima a participação direta da família em atividades de colaboração na aprendizagem dos alunos, como é o caso da elaboração de projetos da escola, estando restrita à participação em reuniões e festividades. Entretanto, sabe-se a importância da participação direta da família na elaboração de projetos, dado que, nele estarão explícitas algumas ações da escola, que contribuirão na qualidade do ensino da instituição.

A participação da família nas atividades da escola possibilita um trabalho coletivo e democrático, que busca desenvolver meios para atender às necessidades dos educandos. A interação entre a escola e a família na tomada de decisões, na elaboração de projetos, principalmente do Projeto Político Pedagógico (PPP), possibilita conhecer e orientar o trabalho pedagógico de acordo com a realidade em que os alunos estão inseridos.

Existem casos de escolas que não abrem espaço para a família devido ao baixo nível de escolaridade dos pais, com isso acham que eles não têm o que contribuir de forma efetiva em atividades da escola. Porém, esse não é o caso das mães entrevistadas.

Segundo Paro (1992, p. 269):

Trata-se da pretensão de negar legitimidade à participação dos usuários na gestão do pedagógico, por conta do aludido baixo nível de escolaridade e da ignorância dos pais a respeito das questões pedagógicas, ao mesmo tempo em que exige que os mesmos pais participem (em casa, no auxílio e assessoramento a seus filhos) da execução do pedagógico, quando o inverso nos pareceria o razoável.

A família tem muito que contribuir com a instituição, além de saberem muito sobre os seus filhos, o que ajuda o professor a ter conhecimento sobre a realidade em que o aluno vive e suas dificuldades de aprendizagem. Eles também sabem sobre questões específicas da escola que interferem na aprendizagem do aluno, como por exemplo, que uma sala com muitos alunos, que a ausência de merenda na escola, que falta de recursos materiais e que a infraestrutura inadequada afetam a aprendizagem do aluno. Essas e outras questões podem ser facilmente observadas pelas famílias com qualquer grau de escolaridade.



Para reforçar esse pensamento, Reali e Tancredi (2005, p. 241) afirmam que os pais:

Difícilmente são convidadas a participar da elaboração e do desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas, pois são consideradas como dispostas de poucos conhecimentos para colaborar construtivamente com esse tipo de ação escolar.

Dessa forma, a família normalmente tem sido instruída na escola a participar da educação dos seus filhos através de reuniões e é solicitado aos pais que ajudem seus filhos em atividades “para casa”. Porém, essas não são as únicas formas de colaboração dos pais na instituição, além de não serem as formas de participação da família na escola que mais contribuem no ensino-aprendizagem e na formação do filho/aluno.

Interrogou-se a vice-diretora: Quais são as maiores dificuldades que a escola encontra para trabalhar juntamente com a família?

As maiores dificuldades, a falta de compromisso, de alguns. Muitos não participam porque realmente não querem né, aí já tem outros que tem a questão de trabalho, a desestrutura familiar também é enorme, eu acho que é um ponto importantíssimo né, porque a nossa escola ela é ao seu entorno, é o que, são bairros periféricos, são pessoas que não tem uma estrutura familiar legal (Vice-diretora).

Na visão da vice-diretora, as maiores dificuldades que a escola enfrenta para trabalhar com a família são a falta de compromisso de alguns pais, o trabalho e a desestrutura familiar. Ainda aborda que os arredores da escola são constituídos por bairros periféricos, havendo crianças que vivem em lares que não possuem uma boa estrutura familiar.

Talvez não seja devido à falta de compromisso da família, uma vez que, a escola é circundada por bairros periféricos, podendo haver lares com problemas (violência, drogas, divórcio, etc.) que assolam o meio familiar, ocasionando a ausência dos pais na educação escolar de seus filhos. Diante disso, a escola se sente impossibilitada de estabelecer uma relação com essas famílias, pela dificuldade de contato.

Também foi questionado às docentes e às mães, sobre as dificuldades que impedem de trabalharem juntas, a escola e a família. Responderam-nos:



O trabalho né (Professora 1).

As vezes o horário (Mãe 2).

A professora 1 e a mãe 2 foram bem sucintas em suas respostas em relação à dificuldade que enfrentam para trabalharem juntas, escola e família. Na fala da professora destacou a questão do trabalho, assim como foi um dos pontos afirmado pela vice-diretora. Já na opinião da mãe, a maior dificuldade é o horário, porém, não aprofundou sua resposta. Subentende-se então, que pode ser devido ao horário em que as atividades da escola são realizadas.

Diante das falas, a principal dificuldade para estabelecer a relação entre a família e a escola tem sido o trabalho, na qual a maioria dos pais das crianças de escola pública trabalham o dia inteiro para garantir a sua renda, tornando impossível participar de atividades da escola, por causa do horário, como é enfatizado pela mãe 2.

O que tem acontecido muito na educação escolar das crianças é a divisão de papéis da escola e da família, em que é limitada as formas dos pais participarem na escola. Sendo que, na maioria das vezes a família é instruída apenas a participar ajudando em tarefas de casa, além de ser convidada para reuniões que normalmente são realizadas no mesmo turno de aula do filho/aluno.

Assim, a UNESCO (2009, p. 32) aponta que:

Em um contexto de pais pouco escolarizados, com jornadas de trabalho extensas e com pouco tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos, essa divisão pode mostrar-se ineficaz. Por isso, da mesma forma como procura diagnosticar as dificuldades pedagógicas dos alunos para atendê-los de acordo com suas necessidades individuais, a escola deve identificar as condições de cada família, para então negociar, de acordo com seus limites e possibilidades, a melhor forma de ação conjunta. Assim como não é produtivo exigir que um aluno com dificuldades de aprendizagem cumpra o mesmo plano de trabalho escolar dos que não têm dificuldades, não se deve exigir das famílias mais vulneráveis aquilo que elas não têm para dar.

Dessa forma, a participação dos pais em reuniões e auxiliando seus filhos em tarefas de casa são meios ineficazes de parceria, uma vez que, muitos pais trabalham e alguns são analfabetos ou possuem baixo nível de escolaridade, impossibilitando que realizem as



atividades de “para casa”. Uma proposta para os encontros com as famílias, seria organizar as atividades da escola em um turno no qual a maioria dos pais pudessem participar.

Entretanto, tendo em vista as dificuldades que os pais enfrentam para participar da escola. A instituição precisa conhecer qual tipo de família a escola atende e observar a diversidade familiar que a escola abrange para criar meios que facilitem a relação entre as duas instituições educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria entre família e escola é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Logo, essa participação não deve ser limitada apenas a reuniões, datas comemorativas ou ajudar seus filhos em atividades de “para casa”. A família deve participar de atividades que contribuam diretamente na escola, como participar da tomada de decisões, elaboração de projetos, principalmente do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para isso, a escola precisa favorecer um espaço de conversa para os pais.

O docente poderá conhecer um pouco da realidade do aluno a partir dos pais. Assim, o professor saberá como lidar com o aluno diante das suas dificuldades, poderá levar questões da realidade para sala de aula, propiciando melhores meios do ensino-aprendizagem.

A escola precisa dar o passo inicial para estabelecer a parceria, convidando a família para atividades efetivas da escola, mostrar como os pais podem participar e ajudar na educação escolar do filho, e estabelecer meios para está mais próxima da família. As redes sociais podem ser utilizadas para prestar informações da escola e receber opiniões dos pais sobre questões da escola. Além disso, é necessário que a escola procure saber qual o horário que a maioria dos pais estão disponíveis para realizar eventos e reuniões.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho; OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista. *A relação família-escola: intersecções e desafios*. 2010, vol.27, n.1, pp.99-108. ISSN 1982-0275. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>> Acesso em: 16 de agosto de 2017.



ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz Araújo. Gestão democrática e participação da família: relação necessárias no contexto escolar. In: *Gestão escolar no percurso formativo: da docência à organização do trabalho pedagógico*. LOPES, Wiama de Jesus Freitas; SOUSA, Nadiel Cavalcante (orgs.) – Fortaleza: Imprece, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 8069/90. Brasília. MEC. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 22 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 22 de agosto de 2017.

CAMPOS, Alexandra Resende. *Família e Escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro*. 2011. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf> Acesso em: 24 de agosto de 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>> Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão da escola pública: a participação da comunidade*. R. bras. Est. pedag., Brasília. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2016/06/gstescpblc-tp% C3% A7dacmd.pdf>> Acesso em: 11 de fevereiro de 2018.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. *A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva*. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200011> Acesso em: 23 de agosto de 2017.

SOUZA, Maria Ester do Prado. *Relação família/escola e o desempenho escolar*. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-6.pdf>> Acesso em: 28 de agosto de 2017.

UNESCO. *Interação escola família: subsídios para práticas escolares*. CASRTO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (org). Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192> Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.



INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO NOVAS COMPREENSÕES

Kaliane Kelly Batista - UFCG

Zildene Francisca Pereira - UFCG

RESUMO

O presente artigo é fruto de reflexões teóricas voltadas para o entendimento da(s) infância(s) na Educação Infantil, a partir de um trabalho monográfico, apresentado ao Curso de Pedagogia, campus Cajazeiras-PB. Para tanto, nosso principal objetivo, foi apresentar algumas reflexões, iniciais, acerca da temática em estudo. Desse modo, vimos que discutir sobre as infâncias, é pensar em uma multiplicidade de sujeitos que vivem em culturas plurais, que nos conduzem a reflexões em que a criança é construtora da sua cultura e conhecimento. Indagações que nos fazem perceber como a criança precisa ser tratada e respeitada nas suas particularidades, tanto socialmente, quanto culturalmente e que tem suas especificidades, advindas de contextos sociais, políticos e culturais diversos e precisa ser respeitada em suas diversidades no contexto da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Infâncias; Educação Infantil; Pluralidade

INFANCIES IN CHILDREN EDUCATION: MAKING NEW UNDERSTANDINGS

ABSTRACT

This article is the result of theoretical reflections aimed at understanding the childhood (s) in early childhood education, based on a monographic work, presented to the pedagogy course, Cajazeiras-PB campus. Therefore, our main objective was to present some initial reflections on the subject under study. In this way, we have seen that discussing childhoods is to think of a multiplicity of subjects who live in plural cultures, which lead us to reflections in which the child is the constructor of their culture and knowledge. Inquiries that make us realize how the child needs to be treated and respected in its particularities, both socially and culturally and that has its specificities, coming from diverse social, political and cultural contexts and needs to be respected in its diversity in the context of early childhood education.

KEY WORDS: Childhood; Child Education; Plurality.



INFANCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: TECENDO NUEVAS COMPROMISOS

RESUMEN

El presente artículo es fruto de reflexiones teóricas orientadas hacia el entendimiento de las infancias en la educación infantil, a partir de un trabajo monográfico, presentado al curso de pedagogía, campus Cajazeiras-PB. Para ello, nuestro principal objetivo, fue presentar algunas reflexiones, iniciales, acerca de la temática en estudio. De este modo, vimos que discurrir sobre las infancias, es pensar en una multiplicidad de sujetos que viven en culturas plurales, que nos conduce a reflexiones en que el niño es constructor de su cultura y conocimiento. Indagaciones que nos hacen percibir cómo el niño necesita ser tratada y respetada en sus particularidades, tanto socialmente, como culturalmente y que tiene sus especificidades, provenientes de contextos sociales, políticos y culturales diversos y necesita ser respetada en sus diversidades en el contexto de la educación infantil.

PALABRAS CLAVE: Infancias; Educación Infantil; La pluralidad.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal, apresentar um capítulo da monografia que tem como título “Infâncias na Educação Infantil: tecendo novas compreensões” apresentada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, de modo que buscou-se estudar de forma mais aprofundada acerca das concepções de infâncias, apresentando, inicialmente, essas concepções e como elas vão se transformando ao longo do século XVI até o século XXI.

A partir disso, o interesse em estudar e pesquisar acerca do tema, foi mediante as discussões possibilitadas na disciplina de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil, bem como a participação na monitoria nesta mesma disciplina. Assim, para compreender o processo de institucionalização da infância, o que é criança, trazendo discussões entre infância e infâncias, a presença de autores como: Larrosa (1998), Kramer (2006), Silva (2009), Lustig (2014) e Moss (2002), fizeram-se necessárias, pois, estes articulam a concepção de criança, infância e infâncias, buscando discutir como ocorre o desenvolvimento da criança, e como esta é vista pela sociedade, bem também o processo percorrido para que a criança passasse a ser vista como sujeito social. Para este artigo, apresentamos o(s) conceito de infância(s), como estas, se apresentam e como são percebidas até os dias atuais.



Infância: Uma Perspectiva Histórica

Abordaremos, neste tópico, questões voltadas para a compreensão sobre crianças e infâncias, como essas foram percebidas e compreendidas ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, até os dias atuais. Para que possamos compreender a temática da infância é preciso entendermos, inicialmente, que se faz necessário voltarmos um pouco na história para compreendermos a concepção de criança, como esta era vista e percebida pela sociedade há algumas décadas.

Na medida em que compreendemos a educação e seus processos de evolução, temos a oportunidade de conhecer o que é a criança, não que isso venha a ser uma tarefa fácil, mas é importante questionarmos a sua existência e suas peculiaridades. Nessa linha de pensamento, percebemos que o surgimento da criança traz posteriormente inúmeras questões acerca das infâncias que poderão auxiliar-nos no entendimento desta reflexão inicial.

Deste modo, tomando como base algumas percepções e compreensões a respeito da criança ao longo da história quando Larrosa (1998, p. 223), contextualiza que a partir da existência da criança, de como ela vai se relacionando com o meio, ela é compreendida como aquela que: “[...] expõe-se completamente ao nosso olhar, se oferece absolutamente às nossas mãos e se submete, sem resistência, para que a cubramos com nossas ideias, nossos sonhos e nossos delírios [...].”

A criança, mediante o relacionamento que constrói com o adulto, começa a depositar nele tudo o que necessita, ou seja, enquanto criança carece do auxílio deste para que possa desenvolver suas atividades primordiais, como hábitos de higiene, alimentação, assim, ela está sujeita ao olhar do adulto, que estará durante o processo de desenvolvimento contribuindo para a sua evolução e amadurecimento, já que ainda não tem autonomia, nem compreende com clareza o meio que a rodeia.

Não se trata de algo que a criança nasce, e dará sequência a tudo o que é feito e vivido pelos adultos, pelo contrário, aqui a criança encontra no mundo a si próprio, iniciando sua vivência como criança, mesmo que, muitas vezes, não seja respeitada na sua integralidade. Isso, nos confirma Larrosa (1998, p. 234), destacando que: “[...] o nascimento não é um

momento que se possa se situar numa cronologia, mas aquilo que interrompe toda cronologia”. Sendo assim, a criança surge e por meio disso, ela começa a viver de forma que a conduzirá a ser um sujeito único, não levando-a a uma sequência cronológica da vida, mas será um momento de construção inicial de sua história, pois a criança dará sentido diferente para tudo o que ela vivenciar no seu dia a dia.

O papel da criança, quem ela era e o que seria, passaram por muito tempo a ser decididos pelo adulto, que por sua vez, trazia para a criança a função de seguir suas escolhas, pois, ela era vista como um adulto em miniatura e precisaria desenvolver atividades que submetessem a suas denominações de menino e de menina.

Desse modo, passamos então, a compreender como se dava a compreensão da criança, pois de acordo com Ariès (1981), a criança sempre esteve presente na sociedade, só que o sentimento de infância, apesar de ausente em meados do século o XVI, surgiu a partir dos séculos XVII e XVIII.

Ao longo dos estudos, nos questionamos inúmeras vezes sobre o que é realmente a infância. Foucault (1979, p. 235) “[...] se pergunta se infância não constituiria justamente a liberdade de não ser adulto, de não depender da lei e de poder estabelecer relações polimorfos com as coisas, com as pessoas e com o corpo.” Nessa linha de pensamento, podemos pensar a infância como um período onde se caminha contrário da vida adulta, sem grandes expectativas e ou comprometimento com situações e pessoas.

Discorremos por meio de Àries (1981), três momentos em que podemos localizar a compreensão em relação à criança. Nesta primeira compreensão vemos o entendimento da criança por volta do século XII, na qual havia uma indiferença com o ser criança, esta não tinha sua vida voltada para essa etapa, mas era vista como um adulto e miniatura, sua forma de vestir e se comportar eram condizentes com essa etapa da vida.

Em meados do século XIII, as crianças passam a ser representadas em pinturas, a religiosidade e maternidade santifica, diferenciando-a do adulto, caracterizado pela arte, pois vai comparar com Maria, que, nesta época, contribuía significativamente com a relação das mães com as crianças que até então não existia.

Por volta dos séculos XV ao XVII, foi o período no qual passou a surgir novas representações da criança, tendo foco em temas voltados para novos trajes para a criança.

Nesse momento a criança não usava roupas que representassem os adultos, agora ela passava a ter trajés voltados para a sua idade, haja vista que passou a ter uma diferenciação da criança e do adulto, fazendo parte da vida agora as brincadeiras e os jogos, atividades que se remetem a diferenciá-la do adulto.

Por um longo período, a criança esteve sobre o poder do adulto, para fazer tarefas designadas por este, praticamente não sabia o que era ser criança, viver a sua infância, pois eram expostas a diversas situações de violências, trabalhos que eram de adultos, mas que tinham que fazer para aprender desde cedo o adulto que se tornaria.

Assim, a descoberta da infância passou por vários processos, dilemas, discussões, que trazem a compreensão de dois sentimentos de infâncias, sendo que estes retratam a criança como um ser específico, diferenciando-a do adulto. Kramer (2006, p. 18) nos apresenta que o sentimento de infância vai corresponder de duas formas, a primeira “[...] considera a criança como ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” [...]”, sendo assim, a criança é vista como aquela que é um recipiente vazio e a partir disso, é tratada como se estivesse ali para passar o tempo do adulto, fazendo graça para divertir o momento e assim, ser mimada.

Nessa perspectiva, Abramowicz e Moruzzi (2013), após essa questão de a criança ser vista como inocente, as orientações religiosas tiveram uma grande contribuição na questão de trazer novas ações dos adultos para ela. Por meio disso, a criança foi sendo tirada do ambiente do adulto, proibindo que esta estivesse presente nas conversas, que dormissem com estes, proibindo brincadeiras que voltassem para a sexualidade. A criança era tida como um ser ingênuo e, conseqüentemente, muitas mudanças ocorreram para que esta fosse resguardada e protegida.

Em contrapartida, o segundo sentimento de infância, diferente do primeiro, pois traz uma noção sobre infância trazido por Kramer (2006, p. 18) quando enfatiza que “[...] a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de “moralização” e da educação feita pelo adulto.” A criança é vista como alguém, que precisa de todos os cuidados do adulto, para moldá-la e torna-la um indivíduo moralizado, que estará sendo conduzida em um aspecto de ser preservada do meio e educada pela família, para seguir os valores morais impostos.

Aos poucos a infância vai sendo discutida, estudada e conseqüentemente as mudanças vão acontecendo. Assim, Kramer (2006, p. 18) traz que: “O sentimento de infância resulta,

pois, numa dupla atitude com relação com a criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalece-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão [...].” Essas questões são percebidas e vão se complementando para a construção da criança, trazendo, muitas vezes, uma noção de que as crianças são iguais, e que estas por vez são universalizadas vista como vazio e que também deve ser resguardada do meio adulto.

Nesse sentido, faz-se necessário refletirmos um pouco sobre a imagem da infância na Pedagogia, que segundo Kramer (2006) são elaboradas representações por meio de noções pedagógicas que traz a ideia da relação da criança com o adulto, bem como, com a sociedade. O adulto constitui uma imagem sobre a criança que leva a características voltada para a natureza infantil, este exerce sobre ela uma relação de poder que tornar-se social em vez de natural.

Kramer (2006), traz em um segundo momento que a criança, ainda, é vista como um ser que não é social, conseqüentemente, não tem nenhuma função na sociedade. Apenas está ali para desempenhar algumas atividades que lhes são impostas, mas passa, muitas vezes, por situações de desigualdade social e dificuldades de sobrevivência.

Ao longo do que foi discutido, que a infância surge na idade moderna e com isso, inicia-se os interesses e questionamentos em compreender, aprofundar-se nessa forma de conceber a criança. A partir disso, Silva (2009, p. 22-23) afirma que:

[...] a infância nasce na idade moderna e que isso significou relevância do papel da criança, além de ter sido um ponto positivo dessa nova concepção de infância, pois foi por meio desse reconhecimento que sua integridade passou a ser preservada.

A criança por vezes não é compreendida como um sujeito que desenvolve um papel social, não sendo respeitado na sua essência, mas, é percebida como alguém que, necessariamente, precisa ser educada e cuidada pelo adulto, para que permaneça no seu mundo. Sendo assim, esta, só terá voz e vez quando tornar-se um adulto que venha a desenvolver atividades comprometidas com a sociedade.

A concepção de infância se voltou para as pedagogias tradicional e nova. Dessa forma, apresentamos a compreensão de Kramer (2006) que nos diz que a educação tradicional tem o papel de disciplinar e impor regras, vendo a criança como um depósito que, apenas, recebe os

conhecimentos e o adulto intervém na sua aprendizagem, busca moldá-la para que, esta, se enquadre no modelo de educação tradicionalista, a partir da utilização de técnicas autoritárias e imposição de regras. Já a educação nova compreende a criança como um ser inocente, que traz consigo sua pureza, e devido a isso, necessita ser cuidada de forma que a preserve da sociedade para que não se deixe corromper pelo meio social. A educação nova traz característica de perceber os direitos da criança, respeitando-a para que possa se expressar e obtenha uma maior valorização das suas ideias.

Nessa perspectiva, Kramer (2006, p. 22) discute que a criança é dependente do adulto, pelo fato de estar ligada ao meio social, em vista disso, a ideia tida como natural é desconstruída por essas ligações tornarem-se aspectos que são construídos socialmente. Assim, a autora enfatiza que,

A dependência da criança frente ao adulto é uma característica social da infância que está presente, de uma forma ou de outra, nas diversas classes sociais qualquer que seja a organização da sociedade. Trata-se, no entanto, de um fato social, e não de um fato natural.

Essa relação do adulto com a criança, é estabelecida pelo fato de acreditar que ela está ligada a ele pela produção, tornando-se definido que a criança não consegue ser produtiva para a economia, mas vai trazer gastos e será dependente do adulto para todos os aspectos em sua sobrevivência.

A partir do pensamento de Kramer (2006), para a sociedade a criança não tem a possibilidade de se comunicar com o meio social, de gerar lucro. Diante disso, a visão que é construída socialmente é que esse sujeito só dará esse retorno em produtividade por meio da educação, pois passará a ser vista com uma forma de produção de economia, bem como da criança contribuir financeiramente, agora o que antes era perda para o adulto se torna ganho.

De Infância A Infâncias: Novas Percepções

A partir do que vem sendo discorrido neste trabalho, percebemos a infância na sua totalidade e suas significações. Nessa construção sobre a infância, Nascimento (2008, p. 9) ressalta, que “Apenas com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa

lentamente a ser alterado, através da escolarização das crianças [...].” É por meio da escola, que a construção da infância começa a ser pensada.

A concepção de infância vai se construindo, sendo diferenciada por vários aspectos, tomando uma diversidade de proporção, pois ela passa por vários progressos de ganhar espaço nas discussões teóricas e em outros momentos retrocessos por muitos estudiosos acabarem se remetendo a infância a uma singularidade e mediante a isso, essa concepção não vai existir de forma exata, mas cada estudioso e pesquisador, busca a partir dos seus estudos definir como a infância se apresenta na sua percepção.

Tendo em vista essa discussão de infância a infâncias, que será discorrido é relevante destacarmos, neste trabalho, e abrir um parêntese para dar enfoque para a sociologia da infância, mediante as suas perspectivas que muito contribuiu para o desenvolvimento e compreensão de como a criança se localizaria socialmente. Diante disso, Abramowicz; Moruzzi (2013, p. 106) retrata explicitamente como a infância começou a surgir, quais os seus primeiros passos para que a criança seja percebida como sujeito que tem um papel social e assim é capaz de construir sua própria infância, afirma ainda que,

A sociologia da infância surgiu na década de 90 para disputar esse campo teórico: a criança e a infância, abandonado pela própria sociologia, apesar de encontrarmos pistas e pressupostos desse campo desde a década de 1920. Aquilo que virá a ser chamado de sociologia da infância apareceu na Europa a partir da inflexão da concepção de socialização, que vinha sendo pensada até então segundo os aportes durkheimianos.

As autoras discutem que esses sociólogos dão enfoque acerca da socialização que interfere diretamente na construção do sujeito, no caso as crianças, no qual havia uma grande relação de poder que se sobressai nas crianças, em vista disso, os adultos tinham total poder sobre elas, sendo inferiorizada, marginalizada e desconsiderada.

Com isso, a criança e a infância ganham uma nova visibilidade no aspecto da sociologia da infância, passando a ser discutida também no Brasil a partir da década de 90, segundo Abramowicz; Moruzzi (2013) essa discussão que se inicia por meio do movimento europeu e logo se iniciou no Brasil toma iniciativa dando ênfase as questões de classes sociais, etnias, pensando em todo um contexto social a qual a criança encontra inserida e visível aos olhos da sociedade.



A partir desse contexto, é que a criança passa a ser notada como sujeito social, promovedora de múltiplas relações, deixando de ser percebida como uma criança passiva, guiada pelo adulto. Diante disso, para melhor compreender essas questões de que a criança é um sujeito social, Sarmiento (2007) retrata a infância como sendo uma categoria social, em que essas crianças são formadoras de opiniões e, ao mesmo tempo, compreendem as questões que vivenciam no seu dia a dia são promovedoras de novas ações culturais, interações que são perceptíveis aos olhos da sociedade.

Kramer (2006, p. 13) compreende que “[...] a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”, a autora enfatiza que é preciso reconhecer que à criança traz consigo aquilo que é específico e voltada para sua idade, para o seu momento de ser criança, de viver a sua infância a partir da realidade que é propiciada a ela, nisso, não são as realizações dos desejos e vontades dos adultos que devem predominar, mas entendermos que a criança sabe se expressar, consegue intervir no espaço em que está situada, mas é necessário que o adulto reconheça as representações que são desenvolvidas pela criança e que expressem mensagens significativas.

Ao referir-se a infância, Abramowicz et al (2009, p. 180), discorre que essa infância não estará interligada a uma determinada etapa que a criança deve seguir e finalizar, mas,

O que se quer dizer é que podemos pensar a experiência da infância não vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade.

As autoras nos conduzem a observar e compreender que a experiência da vivência da infância, não restringe ao fato da idade, ou pelo fato de que há um determinado tempo para dizer que a essa experiência vai ser vivida e depois passará. Mas essa experiência vai além, do tempo, da idade, pois está diretamente ligada aquilo que o sujeito irá ser, viver, imaginar, criar, estará conectado com a realidade, a partir do modo de como irá fazer as coisas acontecerem e das vivências que serão construídas.

A partir do que discutimos até aqui, mediante a leituras e estudos realizados, nota-se que, muitas vezes, a criança e por sua vez a infância são tratadas de forma única, universalizando deste modo, tanto a infância, quanto a criança. Nesse momento o que trazemos nesta ocasião é uma discussão voltada para essas desconstruções que traz a criança e a(s) infância(s) como se fosse singular, mas a partir do que detalhamos, percebemos que diversos estudiosos percebem a infância não como única, mas que cada criança tem sua infância, sendo percebida afinal como infâncias.

Barbosa e Horn (2004, p. 24) trazem a discussão voltada para a universalização da infância comentando que: “Podemos identificar, por um lado, uma tendência à visão de uma imagem universal, que naturaliza a infância, como se o que existisse fosse uma única infância [...]” Essa questão é muito recorrente na sociedade, já que esta, muitas vezes, não leva em consideração aspectos que podem diferenciá-las, como o contexto histórico, social, em que a criança está inserida. No que diz respeito a isso, é necessário entender que cada criança tem uma vivência, está em um ambiente, com uma família, cultura, aspectos esses que são diferentes, então podemos notar que tudo isso vai contribuir para que essas crianças sejam vistas como aquelas que tem experiências diferenciadas bem como, infâncias distintas.

Vemos que os estudos sobre a infância tendem por vezes a levá-la a ser vista como algo que a criança não tem, ou que se têm é de forma generalizada Arroyo (2008, p. 11) indaga que “Os estudos da infância destacam de um lado a construção de um estatuto e de um perfil de infância que pretende ser único, universal. Reconstroem as estratégias e as instituições que pretendem configurar esse estatuto e esse perfil universais [...]” Diante desse pensamento, o estudo da infância passa por construções que tendem a mencionar como algo único, alguns autores concordam outros não, o fato é que na sociedade em que se vive, é visível as diferenças, as desigualdades e não podemos enxergar como universal, igualitária. Para Lustig (2003, p. 10), não há condições de tratar as infâncias como única, pois

Frente ao exposto percebemos que não é mais possível concebermos um conceito estático para infância. Se temos culturas, religiões, estratos sociais, capital cultural diferentes em cada família, se as crianças estão em contextos diferentes e as variáveis de classe social, econômica, política e religiosa que envolve cada criança é diferente, então como é que podemos falar e aceitar a ideia de que existe uma única infância?

Dessa maneira, as infâncias são distintas, justamente por haver tantos aspectos que divergem a criança em sua totalidade, percebemos que não há como dizer que existe uma única infância, se quando olhamos para todo o contexto notamos a disparidade que existe na vida de cada uma delas, em todas as relações que integram a sua vida e as tornam sujeitos diferentes, não podendo ser medida e generalizada para todas. A partir desse contexto, Lustig (2003, p. 10) retrata a infância destacando que:

[...] acreditamos que ao nos referirmos à infância seja mais coerente falarmos em infâncias, no sentido de pluralidade, demonstrando assim a nossa visão de que a infância está relacionada ao contexto ao qual a criança está inserida, pois como vivemos em contextos diferentes, não nos é possível restringirmos a infância a um universo singular.

Dessa maneira, as infâncias passam por etapas, algumas parecidas, mas não significa que devido a isso as crianças necessariamente vivam em contexto de vida igual, pois seria bastante contraditório afirmar que cada uma possui a mesma condição de vida, vivem no mesmo contexto social e tem os mesmos padrões de vida, mas é importante destacar que mesmo com essas diferenças, estas crianças têm necessidades, características que se fazem necessárias para sua vivência cotidiana e deve ser consideradas. De acordo com Silva (2009, p. 13) ressalva que

A criança passa a ser notada numa perspectiva diferente, pois lhe são atribuídas características peculiares que não haviam sido percebidas anteriormente e, assim, dando início à noção de infância. Este olhar voltado à especificidade diz respeito a um olhar que entende a criança em suas particularidades, pois nem sempre a criança foi vista diferentemente do adulto.

A criança e a infância trazem significações diferenciadas e, por muito tempo, vivemos a ideia de que essa criança era tida como um adulto em miniatura, não tinha vida de qualidade, com educação que respeitasse tudo que ela trazia consigo, estas proporções, eram e, ainda, são realidades presentes socialmente. Moss (2002, p. 242) ao discutir acerca da infância e de como ela é retratada na vida da criança, bem como, na sua vida adulta, traz que:

[...] A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores. Não estamos preocupados apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo.

Com isso, podemos perceber que a vivência das infâncias nem sempre é vivida e, muitas vezes, a criança é vista de imediato como alguém que se tornará um adulto, mas que não é dada a sua devida importância com relação às suas experiências. Kuhlmann (2010, p. 30) comunica acerca das infâncias trazendo um pouco para refletirmos que

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.

As vivências das infâncias é uma ocasião única da vida das crianças, na qual elas passam a ser vista de forma peculiar, sendo atribuídas características que, anteriormente, não eram vistas como especificidade, como traz o próprio autor, são momentos de pura experiência do que é ser criança, na qual, este tempo terá um conjunto de ações efetuadas, de construção em que o autor será a criança e não o adulto.

Por isso, essa compreensão deve ser voltada para o que representará essas infâncias que poderão ser vividas sem estarmos habituados a sufocar a criança com preocupações adultas, que muitas vezes acabam abafando e reprimindo a criança, tendo, portanto, de passar por essa infância de forma frustrada. Desse modo, Sarmiento, (2008, p. 15) pontua sobre as manifestações e expressões que a criança traz consigo quando afirma que

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas.

Essa construção da sua própria história, das modificações, é algo específico nas infâncias das crianças, que se volta para tudo aquilo que envolverá um período de imaginação, curiosidade, descobertas, que faz jus a essa etapa das infâncias. Partindo, desse pressuposto, o trabalho docente frente à infância contemporânea precisa contemplar as dimensões sociais, cognitiva, culturais, lúdicas que envolvem a criança em sua totalidade para estarmos atentos aos saberes pedagógicos no ato de cuidar e educar.

Assim, Arroyo (2008, p. 11) afirma que há uma grande necessidade de perceber que existem inúmeros debates tanto na questão de reconhecer as infâncias como também na distinção que o sujeito vive essas infâncias. Com isso, é preciso que “Reconheçam que as diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um protótipo único. Há coincidências em que falar em infância única é um equívoco.” Diante do exposto, o autor nos instiga a repensar acerca das práticas educativas que ocorrem nas instituições, sendo que estas, por vezes são seguidas de políticas que envolvem um trabalho generalizado mediante a diversidade de infâncias, de tal modo que, não viabiliza trabalhar de acordo com as especificidades de cada criança que se encontra nesse espaço.

Por isso, é importante gerar discussões voltadas para essas peculiaridades que trazem relevância para a criança nesse contexto em que ela se encontra e nem sempre é assistida naquilo que lhe é de direito, bem como discutir sobre as infâncias propicia uma visão mais ampla de como esta deve ser percebida mediante a contextos sociais e culturais. Moss (2002, p. 240), corrobora com a ideia de que, muitas vezes, a infância é vista pela educação como um meio do adulto conduzir as crianças a fazerem aquilo ele anseia. Assim,

Nessa conceitualização, os programas para a primeira infância tornam-se mais uma tecnologia humana. Sua finalidade é moldar e conduzir para constituir um produto final que deverá se encaixar em um ideal social, econômico e político já determinado, com uma ênfase na mesmice e previsibilidade.

De muitas maneiras, as políticas de ensino, os programas para as infâncias têm se tornando um meio para fazer com que estas crianças sejam adaptadas ao mundo do adulto, de modo que são vistas como o futuro da nação, para progredir, porém, as condições são

precárias, dando ênfase, a um ensino que predomine moldar o sujeito, com o intuito de que este seja resposta aos investimentos que são agregados as práticas educativas.

As crianças por anos foram vistas no espaço de educar como um ser, que estaria para ser depositado conhecimentos, inibindo-as de expressar suas opiniões e suas visões de mundo mediante a realidade de cada uma. O entendimento da criança ser considerada como ator social não era discutida, somente quando a surge a sociologia da infância é que a criança começa a ser entendida como esse sujeito ativo, e suas ações começam a ser levada em conta nos espaços sociais educativos.

Moss, (2002, p. 245-246), retrata as instituições para a infância, como um espaço que possa propagar as culturas, de modo que contribua para que as crianças tenham liberdade de ser quem são e de viver como autoras de suas próprias histórias. Assim,

As instituições para a primeira infância como lugar para a cultura da própria criança, principalmente brincadeiras, exemplifica a ideia dos espaços sociais para a infância, como parte da vida e não apenas como preparação para a vida, oferecendo oportunidades para as crianças fazerem sua própria agenda ao invés de simplesmente copiar aquela da sociedade adulta.

Estas questões precisam ser pensadas, para que assim como a educação na infância não venham a reprimir as crianças. Até onde a Educação Infantil tem propiciado esse espaço para que a criança tenha as experiências de infâncias no contexto educativo? É necessário estarmos atentos as práticas educacionais, para que venham a contemplar a pluralidade, tendo em vista que a criança tem suas formas de expressar-se que não podem ser descartadas, contudo, o que ocorre, muitas vezes, é uma busca constante para moldar e disciplinar a criança.

Desta maneira, as creches e pré-escolas como espaço público, devem propiciar uma gama de trabalho diversificados, trabalhando em espaços, tempos, materiais pedagógicos que estejam articulados com as experiências das crianças, para que haja uma constante dialógicidade em meio a realidade dessas infâncias e com esses espaços educativos. Nisso, a criança passa a exercitar os seus pensamentos, a indagar e a confrontar. Com base a essas ideias, Moss (2002, p. 246) reitera afirmando que

[...] as instituições para a primeira infância, como aqui conceitualizadas, devem ser locais para provocações e confrontação, discordâncias e indocilidade, complexidade e diversidade, incerteza e ambivalência, mantendo o pensamento crítico aberto, o deslumbramento e assombro, a curiosidade e diversão, aprendendo com adultos e também com crianças sobre perguntas para as quais as respostas não são conhecidas.

Essa forma de entender essas instituições, trazida pelo autor, nos possibilita compreender as instituições, como forma de desenvolver as atividades educativas mediante a diversidade existente nesse espaço, assim, haverá uma construção de saberes provocativos e diversos, levando em consideração que as crianças terão autonomia para lidar com as situações desafiadoras no processo de aprendizagem infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todas as discussões até aqui realizadas para a construção desse trabalho, o qual apresenta uma relevância significativa para a necessidade de perceber e compreender a criança na sua pluralidade, vimos que esse estudo, mesmo que, ainda, incipiente, nos mostra a importância de estudar mais sobre as crianças e a(s) infância(s).

Assim, percebemos que a diversidade de infâncias ainda não são valorizadas na sua completude na sociedade atual, de tal modo, que a criança em si, ainda é muito negligenciada e que esse significado da(s) criança(s) e infância(s) precisa ser bastante discutido, para que haja essas discussões nos próprios espaços da Educação Infantil, já que essas construções sobre criança e infância(s) são diárias. Contudo, é preciso ter cuidado para que essas construções não estejam associadas à um discurso tradicionalista e dominante que venha a inferiorizar a criança, desconsiderando seu papel social.

Sendo assim, evidenciamos a importância desse trabalho sobre a(s) infância(s), tanto para nós que fizemos todo o percurso, como para o curso de Pedagogia e outros cursos e sujeitos que dialogam e trabalham nos diversos espaços com a criança.



REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.
- ARROYO, M. G. *A infância interroga a pedagogia*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ABRAMOVICH e MORUZZI. *As ciências humanas e a(s) criança(s) em infância(s)*. Cuiabá, 2013.
- _____, et al. *Infâncias em Educação Infantil Campinas*, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: < file:///G:/%C2%A0/TCC-%20INF%C3%82NCIAS/Artigos%20usados%20no%20TCC/Inf%C3%A2ncias%202009.pdf >. Acesso em: 24 maio. 2018.
- BARBOSA, C; HORN, M. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: BARBOSA, S. N. F. *A infância, a criança e a educação infantil: encontros possíveis*. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Educação, 2004. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/5394/5394_3.PDF>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. vol. 1. A vontade de saber. 3ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KUHLMAN, J. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LARROSA, J. O Enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J; L, N. P. *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- LUSTIG, A. L. et al. *Criança E Infância: Contexto Histórico Social*. Cáceres-MT 2003.
- MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NASCIMENTO, C. et al. *A Construção Social Do Conceito De Infância: Uma Tentativa De Reconstrução Historiografica*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04 -18, jan. / jun. 2008. Disponível em: < file:///C:/Users/usuario/Downloads/1394-2317-1-PB.pdf >. Acesso em: 01 fev. 2018.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. *Infância (In)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.



SILVA. A. B. *Múltiplas Faces Da Infância: Concepções Que Se Constroem No Mundo Contemporâneo*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/AMANDA%20BERTOLA%20DA%20SILVA%20.pdf>>. Acesso em: 02 fev.2018.



INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Marcus Alexandre de Pádua Cavalcanti⁴⁹

Eliane Cristina Tenório Cavalcanti⁵⁰

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo problematizar aspectos da perspectiva interdisciplinar para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Ambiental, no sentido de propor que saberes práticos e teóricos podem habitar um mesmo espaço, influenciando-se mutuamente. O intuito é demonstrar que o fenômeno, que a princípio parece objeto de estudo de uma única disciplina, pode também ser estudado por outras, evidenciando que, quando diferentes modalidades de conhecimentos convivem em um mesmo trabalho, essas se modificam de acordo com o tipo de encontro que realizam. Para atingir tal propósito, será utilizada a noção de pensamento complexo, proposto por Edgar Morin, que valoriza e restabelece as relações entre os diversos saberes. O potencial teórico da complexidade para o campo de pesquisa em educação ambiental é um importante instrumento teórico para a educação ambiental. Pretende-se fazer, ainda, uma aproximação do conceito de rizoma de Deleuze e Guattari com o campo da Filosofia da Educação a partir dos deslocamentos efetuados por Sílvio Gallo para discutir a questão da interdisciplinaridade no ensino da educação ambiental. Desse modo, acreditamos que esse estudo poderá trazer considerações que contribuirão para uma compreensão mais complexa e multidimensional do problema ambiental, acrescentando a essa compreensão elementos até então considerados disjuntos na visão de mundo tradicional e disciplinar cartesiana.

Palavras-chave: Educação, Ensino-Aprendizagem, Interdisciplinaridade

INTERDISCIPLINARITY AND ENVIRONMENTAL EDUCATION AND TEACHING-LEARNING PROCESSES

ABSTRACT

The present article aims to problematize aspects of the interdisciplinary perspective for the teaching-learning process in Basic Education, in the sense of proposing that practical and theoretical knowledge can inhabit the same space, influencing each other. The aim is to demonstrate that the phenomenon, which at first seems the object of study of a single discipline, can also be studied by others, showing that when different modalities of knowledge coexist in the same work, these modify according to the type of Meeting they hold. To achieve this purpose, the notion of complex thinking, proposed by

⁴⁹ Doutorando em Educação em Ciência e Saúde - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ Núcleo de Tecnologia Educacional para a Ciência e Saúde. Email marcus_nathan1203@hotmail.com

⁵⁰ Doutoranda em Educação em Ciência e Saúde - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ Núcleo de Tecnologia Educacional para a Ciência e Saúde. Email eliane.cavalcanti@hotmail.com



Edgar Morin, will be used to valorize and reestablish the relations between the different knowledges. It is also intended to make an approximation of the concept of rhizome of Deleuze and Guattari with the field of Philosophy of Education from the displacements made by Silvio Gallo. The research methodology used in this article is based on poststructuralism.

Keywords: Basic Education, Teaching-Learning, Interdisciplinarity

INTERDISCIPLINARIDAD Y EDUCACIÓN AMBIENTAL Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo problematizar aspectos de la perspectiva interdisciplinaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Ambiental, en el sentido de proponer que saberes prácticos y teóricos pueden habitar un mismo espacio, influenciándose mutuamente. La intención es demostrar que el fenómeno, que al principio parece objeto de estudio de una única disciplina, puede también ser estudiado por otras, evidenciando que, cuando diferentes modalidades de conocimientos conviven en un mismo trabajo, éstas se modifican de acuerdo con el tipo de conocimiento encuentro que realizan. Para alcanzar tal propósito, se utilizará la noción de pensamiento complejo, propuesto por Edgar Morin, que valora y restablece las relaciones entre los diversos saberes. El potencial teórico de la complejidad para el campo de investigación en educación ambiental es un importante instrumento teórico para la educación ambiental. Se pretende hacer, además, una aproximación del concepto de rizoma de Deleuze y Guattari con el campo de la Filosofía de la Educación a partir de los desplazamientos efectuados por Sílvia Gallo para discutir la cuestión de la interdisciplinaria en la enseñanza de la educación ambiental. De este modo, creemos que este estudio puede traer consideraciones que contribuir a una comprensión más compleja y multidimensional del problema ambiental, añadiendo a esa comprensión elementos hasta entonces considerados disjuntos en la visión del mundo tradicional y disciplinario cartesiano.

Palabras clave: Educación, Enseñanza-Aprendizaje, Interdisciplinaria

INTRODUÇÃO

O paradigma mecanicista, que surgiu na modernidade com René Descartes, tem seu início nos meados do século XVII e promoveu o que entendemos, hoje, por fragmentação do conhecimento, em que o conteúdo é separado da complexidade da realidade. Isso deu origem à especialização do conhecimento e, conseqüentemente, ao formato disciplinar da educação que conhecemos.

No interior do modelo de Educação, é marcante a presença do saber fragmentado. As disciplinas não se conectam umas às outras e são apresentadas aos estudantes como



conhecimentos apartados uns dos outros, criando barreiras para que os discentes experimentem uma concepção do conhecimento como um todo no processo ensino-aprendizagem.

A contemporaneidade tem motivado o surgimento de teorias educacionais que privilegiam uma abordagem direcionada para a interconexão de saberes oriundos de diversas esferas do conhecimento, desenvolvendo-se, assim, um processo educacional voltado para a chamada interdisciplinaridade. Esse constante diálogo entre as disciplinas pode ser encarado sob diversos níveis, que se diferenciam no modo e na intensidade com que determinados conhecimentos irão traçar sua linha de relação e interação.

A educação interdisciplinar tem sido a medida mais corrente para superar essa fragmentação do saber no processo ensino-aprendizagem. Como resposta a tal problema, apresentaremos a proposta de uma pedagogia rizomática, a partir dos deslocamentos efetuados por Sílvio Gallo.com o campo da Filosofia da Educação, principalmente ao criticar o modelo de conhecimento disciplinar baseado no pensamento cartesiano. Destacaremos, também, as contribuições de Edgar Morin e sua contribuição para a educação ambiental com base no pensamento complexo, como propósito, a religação dos saberes disjuntos pelo modelo hegemônico da racionalidade moderna. Ao adotarmos, no presente trabalho a noção de um pensamento complexo, objetivamos pensar em uma mudança de paradigmas, passando de um paradigma de fragmentação, classificação e hierarquização para um paradigma de cooperação, que valoriza e restabelece as relações entre os diversos saberes.

A Modernidade E O Pensamento Fragmentado

O fenômeno da hiperespecialização faz com que um verdadeiro mosaico de objetos, cerrados, fechados, disciplinares não possam se comunicar uns com os outros nessa especialização produz-se outro fenômeno, que é a fragmentação, que leva à perda de visão da realidade como um todo complexo (MORIN, 2000, p. 23).

No decorrer da história do Ocidente, é possível vislumbrar a subordinação do múltiplo pelo uno como uma característica marcante, onde o uno sempre esteve contido no múltiplo. Além disso, muitas vezes, na história, o múltiplo só foi admitido para garantir o uno por

oposição dialética. O pensamento binário produziu a metafísica, colocando a transcendência em um lugar privilegiado em relação à imanência. Desde os tempos da Grécia antiga, vivemos pensando por oposição, por separação, por conceituação e por classificação. Dentro dessa perspectiva, o esquema arborescente de Platão é até hoje utilizado como “paradigma” em diversas áreas do saber (MORIN, 2000).

Stengers (2001) afirma que, no período moderno, com o surgimento da ciência, passa-se a priorizar a purificação dos saberes. Tudo o que pode ganhar estatuto de verdade deve ser quantificado e classificado dentro de um campo determinado do saber. As polarizações que advêm desse movimento (sujeito-objeto, homem- natureza) se dão por uma sobreposição do racional ao corpóreo, assim como pela cientificização e objetivação da compreensão do mundo. Essa característica ocidental de separação e de compartimentarização se estendeu a todas as instâncias das vidas, estando presente, portanto, desde a organização arquitetônica de uma casa, até a organização do pensamento. A lógica central, tanto da árvore quanto da radícula, foi sempre remeter-se a uma unidade conceitual, classificatória e reducionista. A própria noção de indivíduo é uma idéia segmentada, assim como a divisão entre sujeito e objeto.

Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõe. Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacialmente e socialmente. A casa é segmentarizada conforme a destinação de seus cômodos; as ruas, conforme a ordem da cidade; a fábrica, conforme a natureza dos trabalhos e das operações (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 84)

Morin (2000) afirma que a crença de que esse modelo produziria maior objetividade às análises fez com que a ciência fosse altamente valorizada na modernidade, por se crer em sua neutralidade, gerando uma crença correlata em seu descompromisso político. A purificação do mundo foi um empreendimento da modernidade que, até hoje, tem reflexos em nossos corpos e em nossas vidas. Da modernidade, herdamos a fé de que somos independentes das coisas que produzimos e que os juízos científicos são realmente verdadeiros, pois sua objetividade faz com que um fato venha à tona. A maioria dos métodos de pesquisas, nessa época, tem um caráter quantitativo que visava justamente à classificação (e a hierarquização), a conceituação

(logo a busca da identidade), reforçando a crença de que o pesquisador pode ser neutro em relação ao estudo que realiza.

Gallo (2008) afirma que o conhecimento é colocado, classicamente, sob a metáfora da árvore. Sob o modelo arbóreo, as certezas de onde devem partir todo o conhecimento (inclusive no sentido propriamente cartesiano) são identificadas às raízes, de onde se ergue o tronco (portanto, o próprio conhecimento). Um tronco precisa ser firme, pois se ergue sobre premissas irrefutáveis; daí se ramifica todas as áreas do conhecimento, todos os “galhos”. O autor nos oferece uma problemática dessa metáfora, demonstrando como o processo arborescente do conhecimento leva, da raiz ao galho, às especializações do conhecimento:

O tronco da ‘árvore do saber’ seria a própria Filosofia, que originalmente reuniria em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da árvore, adubada intensamente pela curiosidade e pela sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas ‘especializações’ que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco – nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação – apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação história de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu ‘tronco comum’ – pelo menos no aspecto formal e potencialmente -, embora não consigam, no contexto desse paradigma, relacionar-se entre si (GALLO, 2008, p.73).

Se desejamos pensar a possibilidade de uma educação não-disciplinar, é necessário que tentemos visualizar o conhecimento e seu processo de construção de outra maneira. Tradicionalmente, usamos a metáfora da árvore para compreender o campo dos vários saberes. O paradigma arbóreo implica uma hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento. A frondosa árvore que representa os saberes apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados (os galhos) e hierarquizados (os galhos ramificam-se e não se comunicam entre si, a não ser que passem pelo tronco) (GALLO, 2008).

Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas.

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.25)

Esse modo sistemático de produção de conhecimento representa uma forma mecânica de apreensão da realidade e está ainda impregnado nas bases de grande parte das entidades científicas que ainda hoje dominam os veículos de produção e circulação de saberes. O paradigma mecanicista, que surgiu na modernidade clássica com René Descartes, promoveu o que entendemos, hoje, por compartimentarização do conhecimento, em que o conteúdo é tratado em sua forma fragmentada, dividida e separada da complexidade da realidade. Isso deu origem à especialização do conhecimento e, conseqüentemente, ao formato disciplinar da educação que conhecemos (GALLO, 2008).

Segundo Chalmers (1981), Francis Bacon foi um dos primeiros a articular o que é o método da ciência moderna. Propôs que a meta da ciência é o melhoramento da vida do homem na terra e, para isso, deveria coletar fatos com observação organizada e derivar, a partir daí, novas teorias. Bacon formulou a teoria da indução, que serve para descrever minuciosamente os cuidados, técnicas e procedimentos para a investigação dos processos naturais. A máxima baconiana é: “saber é poder”. Assim, para dominar a natureza, é preciso conhecer as leis da natureza, por meios comprovados, por intermédio de experimentos.

Descartes parte das ideias para as coisas e não das coisas para as ideias e estabelece a prioridade da metafísica como fundamento último da ciência. Para Descartes, segundo Santos (2001, p. 63), “as idéias que presidem a observação e a experimentação são as ideias claras e distintas a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza”. Essas ideias são as ideias matemáticas. A matemática forneceu, para a ciência moderna, o instrumento de análise, a lógica da investigação e o modelo de representação da própria estrutura da matéria.

O método cartesiano consiste de quatro regras básicas, que, segundo Descartes, são capazes de conduzir o espírito à verdade. Em primeiro lugar, a evidência: o objeto deve ser exposto com clareza; em segundo lugar, a decomposição: é preciso dividir em tantas partes,



em quantas forem necessárias; em terceiro, a ordenação: é fundamental partir dos problemas mais simples para os mais complexos; por fim, a revisão: é imperativo fazer as verificações para certificar-se de que nada esteja errado (CHALMERS, 1981).

O modelo explicativo filosófico cartesiano do mundo ampara-se na matemática. A valorização da matemática decorre de dois aspectos que a caracterizam. Em primeiro lugar, da idealidade pura de seus objetos, que não se confundem com as coisas percebidas subjetivamente por nós; são universais e necessárias. Em segundo lugar, a decomposição; é preciso dividir em tantas partes, em quantas forem necessárias; em terceiro, a ordenação; é fundamental partir dos problemas mais simples para os mais complexos; por fim, a revisão; é imperativo fazer as verificações para certificar-se de que nada esteja errado (CHALMERS, 1981).

O primado da individualidade tornou-se o centro de interesse dos valores e do conhecimento. Os desdobramentos do método cartesiano, baseado no princípio das ideias claras e distintas, e a proposição empírica dos fatos e das coisas, ou seja, as “ideias” e as constatações empíricas consolidam o paradigma da ciência moderna. Podemos, a partir de então, segundo Santos (2001), falar de um modelo global, isto é, ocidental, de racionalidade científica.

Mas será, de fato, que o pensamento e o conhecimento seguem a estrutura proposta por um paradigma arborescente? Não será tal paradigma um modelo composto posteriormente e sobreposto ao conhecimento já produzido, como forma de abarcá-lo, classificá-lo e, assim, facilitar o acesso a ele e seu domínio, passando mesmo a determinar a estrutura de novos conhecimentos a serem criados? Se assim for, não seria razoável conjecturar que o pensamento procede - ou possa proceder - de outra maneira, menos hierarquizada?

Transformações Contemporâneas: A Questão Da Interdisciplinaridade

Em contrapartida a esse tipo de pensamento, que desemboca em determinada prática, os teóricos Gilles Deleuze e Félix Guattari, ao criticarem as formas instituídas de que dividem o conhecimento em disciplinas, engendram um inovador ponto de vista filosófico, tratando,

com relevante afincos, acerca da construção do pensamento, da racionalidade como um todo; propõem então a perspectiva rizomática (GALLO, 2008).

O conceito de rizoma foi cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2000) como resposta à metáfora da árvore que representa o modelo clássico e os procedimentos binários e dicotômicos. Esse conceito foi deslocado da botânica, que define os sistemas de formações aéreas, ligadas à parte subterrânea de plantas flexíveis, que dão brotos e raízes na sua parte inferior. O rizoma possui bulbos e tubérculos de múltiplas ramificações. Serve para designar um modelo oposto às concepções de árvore, com hierarquia, centro e ordem de significação.

Essa proposta tem inerente, em sua concepção, a responsabilidade de explicar o mundo em toda a sua complexidade e vastidão; sugerem os autores, para tanto, que se tenha uma interpretação em rede, horizontal, dos saberes, formando assim um rizoma, uma raiz da qual e na qual se entrecruzam e se estabelecem diversas conexões, em vários pontos, dos temas e das idéias (GALLO, 2008).

O que predomina na idéia de rizoma é o descentramento que causa em relação ao modelo predominante de pensamento: o da árvore. Se o rizoma se opõe à árvore, é essencialmente sobre a impossibilidade de ligações diretas no modelo arbóreo, pois nesse modelo, toda ligação necessita de passar pelo tronco, ou seja, toda associação é determinada por um centro. A existência de centros supõe hierarquias, onde o eixo de suporte já está dado. A lógica da árvore é, portanto, a lógica do mesmo; “toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.21).

Nesse campo, sempre uma unidade superior determina as conexões – estabelecendo-as previamente e dando seu significado. Enquanto que o rizoma pode ser quebrado “em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 18). Não se justifica então, ao contrário da árvore, o assentamento em uma estrutura básica ou em um modelo gerativo. O rizoma é “estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 21).

O rizoma, diferente da árvore, não se hierarquiza como não envolve significação prévia e nem pode ser reduzido a uma unidade. O rizoma é sempre múltiplo e só atua em função de seu agenciamento com outro rizoma; pode ser acessado em múltiplos pontos,

segundo sua cartografia. O rizoma é devir, pois “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 32).

Deleuze e Guattari dão algumas pistas sobre a produção de um rizoma e fazem isso elaborando princípios, que visam justamente reafirmar a falta de uma configuração prévia.

Os princípios do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 17) são:

1 - Princípio de conexão e heterogeneidade: qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro. A metáfora de árvore ou raiz pressupõe certa ordem, enquanto o princípio aqui referido envolve cadeias semióticas de todo tipo e conectadas a diversos modos de codificação. Um rizoma conecta componentes semióticos de organização de poder que remetem às artes, às ciências e às lutas de classes. Um componente semiótico é como um tubérculo que aglomera diversos atos linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cognitivos. Não existe linguagem em si nem universalidade da linguagem. Na linguagem, contribuem vários dialetos, pois não existe locutor-auditor ideal nem comunidade linguística homogênea. As entradas de um rizoma são múltiplas, fazendo com que ele seja acentrado e que ele tome qualquer direção e forma. Não existe forma prévia, nem determinismos, as conexões são feitas por contágio ou contato.

Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muitos diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc,..., colocando em jogo não somente regime de signos diferentes, mas também estatuto de estado de coisas. Os agenciamentos coletivos de enunciação funcionam, com efeito, diretamente nos agenciamentos maquínicos, e não se pode estabelecer um corte radical entre os regimes de signos e seus objetos. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.15)

2 - Princípio de multiplicidade: (termo que os autores preferem ao de múltiplo) cuja inexistência de unidade seria sua característica principal. Assim, na instância da multiplicidade não faz sentido falarmos de sujeito ou de objeto, já que se trata aqui de grandezas e determinações que se expandem de acordo com seus agenciamentos. “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.17). As multiplicidades são linhas, nunca pontos fixos. Além disso, só existe uma unidade ou identidade na multiplicidade quando se produz, ou processos de

subjetivação, ou processos de significação (desta maneira, dissimulam-se essências). Assim, se de um lado a unidade cria uma sobrecodificação da multiplicidade, produzindo uma dimensão vazia de sentido; de outro o rizoma criaria um plano de consistência que está sempre em expansão e movimento, o que não permite que ele seja capturado pela sobrecodificação.

As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga⁵¹ ou desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. (...) As multiplicidades planas nas dimensões são a-significantes e a-subjetivas. Elas são designadas por artigos indefinidos, ou antes partitivos (DELEUZE; GUATTARI, 2000, pp.17-18)

3 - Princípio de ruptura a-significante: Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É como tentar exterminar formigas, rizomas animais: elas reconstroem-se segundo suas condições de ressurgimento. Um rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele se estratifica, territorializa, organiza, mas também compreende linhas de desterritorialização pelas quais foge sem parar. Isso não quer dizer que a ruptura se liberte, necessariamente, da dominação de um significante, da formação de um sujeito. Tudo depende das organizações que reestratificam o novo (ou velho) conjunto. É por isso que o livro não é a imagem do mundo, ele faz rizoma com o mundo, territorializando-se e desterritorializando-se mutuamente. De todo modo, é certo que os processos de desterritorialização e reterritorialização são todos relativos uns aos outros.

4 – Princípio de cartografia e de decalcomania: O método cartográfico é aquele utilizado como o instrumento que vai “fotografar” o acontecimento; tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros em seu território. O paradigma arborescente remete ao mesmo porque toda a lógica da árvore é uma lógica da cópia, da reprodução. O rizoma, porém possui regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada numa lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas. A decalcomania indica que os mapas

⁵¹ A linha de fuga marca, ao mesmo tempo, a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre o mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões. (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 17).

podem, no entanto, ser copiados, reproduzidos; colocar uma cópia sobre o mapa nem sempre garante, porém, uma sobreposição perfeita. O inverso é a novidade: colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades. Por ser da ordem da representação, o decalque precisa isolar o que lhe serve como modelo e artificialmente organizar, estabilizar, neutralizar as multiplicidades segundo as significâncias e subjetivações que já são suas.

Gallo (2008) afirma que se pensarmos o conhecimento como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam por meio de conexões, de interconexões.

Se a árvore não estimula e mesmo não permite o diálogo, o rizoma, ao contrário, estimula os encontros e as conjunções. Mas, se a imagem da árvore implica num sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica num sistema aberto e múltiplo. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros, mas, ao contrário, possibilita-os, promove-os, estimula-os (GALLO, 2008).

A Complexidade Como Uma Via Para A Prática Da Educação Ambiental

A necessidade de um pensamento complexo é consequência da especialização do conhecimento, que decompôs a multidimensionalidade dos fenômenos na modernidade. Tal complexidade tem como implicação uma reestruturação dos fundamentos do saber, por meio de uma relação circular ativa entre as várias disciplinas da ciência. A proposta epistemológica de Morin pretende a superação de um pensamento simplificador que teria sido estabelecido por toda uma era, na qual a ciência se apoderou do objeto e a filosofia do sujeito, por meio da idealização, da racionalização e da normalização dos fatos. Seu pensamento tem como ponto principal uma orientação espiral radical justificada pela crise social que a humanidade experimenta (MORIN 2003).

De acordo com Morin (2003) a fragmentação experienciada na educação é reflexo da divisão da realidade que atravessa o entendimento do homem moderno, que, por sua vez, tem seu surgimento no conceito amplamente transmitido pela ciência moderna. A ruptura com a

disciplinarização só pode acontecer com adoção de um outro paradigma de saber, significa também reconfigurar o mapa estratégico do poder na área das ciências e da educação, introduzindo as relações numa outra dimensão.

Morin (2003) considera que as formas de saber tradicional foi submetida a um processo reducionista que resultou na perda das noções de diversidade e multiplicidade.

O sistema educativo fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade... As disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem (MORIN 2003, p.22).

De acordo com Morin (2003), a simplificação está a cargo de uma falsa racionalidade que não leva em consideração as contradições que existem em todos os fenômenos e principalmente nas relações entre eles. O intelecto formado pelas disciplinas perde sua aptidão natural tanto para contextualizar os saberes, quanto para agregá-los em seus conjuntos naturais. A fragmentação das disciplinas impossibilita compreender o que está tecido junto ou o complexo, o que necessita ser repensado para que se crie a possibilidade de se conceber abordagens mais próximas da realidade social.

Uma importante discussão acerca da apropriação da teoria de Morin que permeia a área da educação ambiental no Brasil pode ser percebida em Piva (2005). No que diz respeito a esse campo de pesquisa, a autora sustenta que a referência teórica deste autor surge recorrentemente nos discursos de pesquisadores e também de movimentos sociais. A autora ainda complementa essa observação apontando que “a produção propriamente científica a respeito está ainda dando seus primeiros passos” (PIVA, 2005, p.83). Com base na análise de alguns textos acadêmicos que se fundamentam na teoria de Edgar Morin, a autora articula algumas afirmativas sobre esse aspecto:

Apesar da recorrência de falas desenvolvidas sob a referência do pensamento de Edgar Morin nos encontros de pesquisa, como o da ANPED e o da ANPPAS, possivelmente ainda é incipiente a produção científica em educação ambiental baseada na obra do autor francês. Assim, ao invés de falar em linha de pesquisa, que nos dá a sensação de haver uma produção já



bem estruturada, preferi me referir a estes trabalhos como uma tendência, que possui traços comuns, mas que ainda estão pouco articulados (PIVA, 2005, p. 20)

Piva (2005) afirma ainda ser possível notar que a teoria da complexidade de Edgar Morin na área de pesquisa da educação ambiental é uma ferramenta de grande importância para a compreensão da complexa realidade ambiental, assim, sua teoria será contributiva para a compreensão das diversas determinações que constituem e organizam o meio ambiente, reunindo o maior número possível dos elementos que o compõem, abordando dessa forma os desdobramentos desse entendimento para a consecução de importantes pressupostos da educação ambiental.

Desse modo, a Educação Ambiental explicita a sua filiação ao contexto da complexidade. É necessário observar que nem todas as pesquisas em Educação Ambiental estão fundamentadas nessa argumentação, da mesma forma que não temos a intenção de propor uma padronização à pesquisa em Educação Ambiental, mas de elucidar elementos imperceptíveis ao olhar fracionado e simplificador, pois, como bem advertiu Morin (2010, p. 189) “a complexidade é um desafio ao conhecimento, não uma solução”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar o presente trabalho, pretendemos apontar a importância que a Educação Ambiental e a Interdisciplinaridade têm em formar uma prática educacional sincronizada e sintonizada com a vida na sociedade.

Entretanto, algumas questões parecem estar sempre se repetindo: a primeira delas é como construir um conhecimento que nos possibilite ultrapassar o modelo de fragmentação do saber tradicional, baseado em disciplinas específicas que dialogam muito pouco entre si. A segunda questão que precisa ser pensada é o que fazer com a construção já realizada que passou a supervalorizar a especialidade. E, finalmente, de que forma seria possível viabilizar a construção de processos que possam ser utilizados para transpor as lacunas do conhecimento interdisciplinar. Inicialmente, a inquietação gerada por esses questionamentos parece criar uma atmosfera de resistência à mudança.



Parece que é exatamente essas inquietações que tem condições para estimular as potencialidades de transição do saber linear para o saber interdisciplinar onde o conhecimento é produzido por todos de forma colaborativa e participativa. Essa produção individual e, concomitantemente, coletiva abre caminho para uma nova percepção do saber do outro, permitindo dessa maneira uma maior valorização do coletivo em proveito do conhecimento. A compreensão do entendimento do movimento interdisciplinar no que diz respeito a educação ambiental necessita ser mais do que uma mera aproximação de diferentes disciplinas, ela deve ser uma interação em que a troca de saberes evidencie a interdependência e a importância dessas áreas do conhecimento.

Por meio de um pensamento mais totalizador, a Educação Ambiental Interdisciplinar, busca por meio de apostas metodológicas, indicar e estimular a percepção dos educadores ambientais e profissionais, de maneira a sensibilizá-los para participação em ações nas quais, em um pleno exercício de cidadania, possam encontrar soluções sustentáveis que assegurem a manutenção e promoção da qualidade de vida e da capacidade que o ser humano tem de se integrar.

REFERÊNCIAS

CHALMERS, Alan. *O que é ciência afinal?* Brasília: Editora Brasiliense, 1981.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2000.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORIN, Edgar.; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. 3ed. São Paulo: Petrópolis, 2000

MORIN, Edgar. *A Escola mata a curiosidade*. [dez., 2003]. Entrevistadora: P. Gentili. Nova Escola, São Paulo, edição 168, dez. 2003.

PIVA, A. *A apropriação do pensamento de Edgar Morin na pesquisa em educação ambiental no Brasil*. Belo Horizonte, Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da UFMG, 2005.



SANTOS, Boaventura de Sousa. *Da ciência moderna ao novo senso comum*. In: _____. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. v. 1, 3. ed. São Paulo. Cortez, 2001.

STENGERS, Isabelle . *A Invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2001.



FATORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO CONTO EM SALA DE AULA

Francisco Cleiton Limeira de Sousa- UFCG

Iago Formiga da Costa - UFCG

RESUMO

Os objetivos aos quais nos propomos atingir por meio do presente trabalho partem de discussões a respeito dos aspectos pertinentes para o ensino de língua portuguesa de maneira contextualizada, sobretudo, pautado no gênero narrativo conto. Sendo estes norteados pelos seguintes questionamentos: como os fatores de contextualização influenciam positiva ou negativamente no processo de interação entre o sujeito leitor e as ideias propostas pelo autor mediado pelo texto? Se esses fatores podem ou não auxiliar na compreensão e produção textual? São perguntas que pretendemos responder a partir do desenvolvimento da escrita deste trabalho. Para tanto, nossa fundamentação teórica está alicerçada nas contribuições sobre os gêneros textuais estabelecidas por Marcuschi (2004), também no estudo realizado por Koch (2012) sobre a contextualização, além de outros escritores que nos possibilitaram um aparato teórico, visto que, os gêneros são interdisciplinares, portanto, propostos sob variadas formas. Nessa perspectiva, discutiremos sobre os fatores de contextualização em sala de aula, levando-se em consideração o gênero conto.

Palavra Chave: Fatores de contextualização; Gênero; Ensino.

FACTORS OF CONTEXTUALIZATION IN THE PRODUCTION OF SENSES IN THE GENRE TALE IN THE CLASSROOM.

ABSTRACT

The objectives that we propose to reach through the present work are based on discussions about the pertinent aspects of Portuguese language teaching in a contextualized way, above all, guided on the narrative genre tale. These are managed by the following questions: how does factors of contextualization positively or negatively influence the process of interaction between the reader subject and the ideas proposed by the author mediated by the text? If these factors may or may not aid in textual comprehension and text production? These are questions that we intend to answer from the development of the writing of this work. Therefore, our theoretical foundation is based on the contributions on the textual genres established by Marcuschi (2004), also in the study realized by Koch (2012) about the contextualization, besides other writers that enabled us a theoretical apparatus, considering, the genres are interdisciplinary, accordingly, proposed in various forms. From this perspective, we will discuss the factors of contextualization in the classroom, taking into account the genre tale.

Keywords: Factors of contextualization; Genre; Teaching



FACTORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO EN LA PRODUCCIÓN DE SENTIDOS EN EL GÉNERO CUENTO EN SALA DE CLASE

RESUMEN

Los objetivos a los que nos proponemos alcanzar mediante este trabajo parte de discusiones sobre los aspectos pertinentes para la enseñanza de lengua portuguesa de manera contextualizada, sobre todo, basados en el género narrativo cuento. Siendo guiados por los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo los factores de contextualización influyen de manera positiva o negativamente en el proceso de interacción entre el sujeto lector y las ideas propuestas por el autor mediado por el texto? ¿Y estos factores pueden o no ayudar en la comprensión y producción textual? Son preguntas que pretendemos contestar a partir del desarrollo de la escritura de este trabajo. Para hacerlo, nuestra fundamentación teórica está basada en las contribuciones sobre géneros textuales establecidas por Marcuschi (2004), también en el estudio realizado por Koch (2012) sobre la contextualización, además de otros escritores que nos posibilitan un apoyo teórico, puesto que, los géneros son interdisciplinarios, por lo tanto, propuestos en varias formas. Desde esa perspectiva, discurriremos sobre los factores de contextualización en sala de clase, teniendo en cuenta el género cuento.

Palabras-clave: Factores de contextualización; Género; Enseñanza.

INTRODUÇÃO

Desde 1998 através dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – que novas práticas de ensino vêm sendo introduzidas na escola básica, aprimorando o estudo em sala de aula por meio dos gêneros. Dessa forma, rompem-se antigas práticas de atuação em tal ambiente escolar como, por exemplo, a utilização do texto como simples pretexto para o ensino normativo, como assinala Antunes (2009).

Tendo em vista as possíveis atuações em sala enquanto futuros docentes de língua portuguesa, esse projeto pode, por conseguinte, possibilitar um maior aprofundamento nesta linha de pesquisa sobre os gêneros. Partindo desse pressuposto, discorreremos sobre os fatores de contextualização em sala de aula, levando-se em consideração o gênero conto.

Para tanto, os objetivos que aqui nos propomos atingir partem de discussões a respeito dos aspectos pertinentes para o ensino de língua portuguesa de maneira contextualizada, sobretudo, pautado no gênero narrativo conto. Sendo estes norteados pelos

seguintes questionamentos: como os fatores de contextualização influenciam positiva ou negativamente no processo de interação entre o sujeito leitor e as ideias propostas pelo autor mediado pelo texto? Se esses fatores podem ou não auxiliar na compreensão e produção textual? São perguntas que pretendemos responder a partir do desenvolvimento da escrita deste projeto para, além disso, deixar sugestões no modo de selecionar o conto adequado, considerando os seus aspectos constituintes para o ensino em sala de aula.

Nossa fundamentação teórica está alicerçada nas contribuições a respeito dos gêneros textuais que foram estudadas por Marcuschi (2004), também no estudo realizado por Koch (2012) sobre a contextualização, além de outros escritores que nos possibilitaram um aparato para o desenvolvimento desse trabalho, pois sabemos que os gêneros são interdisciplinares, logo, são propostos sob variadas formas.

Sendo assim, destacaremos posteriormente alguns teóricos e suas respectivas contribuições: como por exemplo, Bakhtin, ao apresentar sua classificação entre gêneros primários e secundários; Marcuschi, ao introduzir o gênero como categoria fluída; Bazerman, como fatos sociais. Essas múltiplas visões nos proporcionaram rico aparato teórico, diretrizes e orientações para utilização de modo adequado dos conhecimentos acerca do assunto em pauta.

A Respeito Dos Gêneros Textuais

O estudo dos gêneros textuais vem se propagando nas últimas décadas, constituído sobre inúmeras perspectivas, portanto, apresenta caráter interdisciplinar por estar inserido nas múltiplas áreas de pesquisa e voltado para a linguagem em uso. É notável a importância de estudá-los, tendo em vista ser algo que está intrinsecamente ligado ao cotidiano social, logo, todas as nossas manifestações se dão por meio deles, assim nos aponta Marcuschi (2004).

Ainda de acordo com esse autor, os gêneros são ferramentas para as nossas interações comunicativas, caracterizando-se como entidades plásticas, não sendo enrijecidos, isto é, são adaptáveis as diversas situações e necessidades dos sujeitos, renovando-se através da “transmutação” das velhas formas, surgindo assim os novos gêneros.

Marcuschi ainda defende que é impossível fazer uma classificação dos gêneros, pois sabemos que são incontáveis, sendo instrumentos fundamentais para as múltiplas atividades sociais que envolvem a comunicação. Desde que realizemos uma interação dotada de significação, haverá no interior desta atividade um gênero específico que possibilitará essa troca de informações. Dessa forma, não nos comunicamos por tipologias textuais, construtos teóricos internos a materialização linguística, mas por meio de algo real, concreto e funcional que é o gênero.

Mesmo antes de falarmos de compreensão, deve-se entender como se dá o processo de leitura, em seu sentido mais amplo. Há níveis distintos de leitura, e utilizamo-nos destes seja de forma racional ou não em diferentes situações da nossa vida para objetivos específicos. Nessa perspectiva de acordo com Orlandi (1988), no momento em que nos propomos a ler algo, por conseguinte, atribuindo sentidos, são acionados na nossa mente os conhecimentos de mundo, sendo eles o conjunto de todas as nossas vivências, de todas as experiências e acontecimentos que ocorreram em nossas vidas, ou seja, estão relacionados às informações prévias, o que já sabemos a respeito de algum tema, assunto.

Dessa maneira, para que os sentidos sejam impostos ao texto constituindo-se este enquanto unidade significativa e relevante faz-se necessário que perpassemos a estrutura superficial, composta por um aglomerado, mas não aleatório, de elementos linguísticos que de início são palavras, passando-se a frases, orações, parágrafos e ao texto propriamente, enquanto algo mais elaborado. Em outras palavras, não basta apenas à decodificação das palavras do texto, pois este, ao restringir-se apenas a estrutura não explica todos os fenômenos que ocorrem na língua, considerando-se que, em muitos casos, o contexto é fundamental para o entendimento de um enunciado, de uma manifestação linguística na modalidade escrita.

Segundo Marcuschi (2008, p.62),

Certamente, quando estudamos o texto não podemos ignorar o funcionamento do 'sistema linguístico' com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica; neste caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base. Mas ele não é determinado de modo explícito e completo, nem é autossuficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos outros fenômenos que não têm nada a ver com a forma diretamente.

Com base em Marcuschi (2004), em nossas vidas temos e mantemos contato com os mais variados gêneros sob os mais diversos suportes, que são distribuídos nos mais distintos ambientes, constituídos por diferentes estilos e todos eles funcionam como organizadores e canal para as manifestações em sociedade. Dessa forma, de acordo com Dijk (1992), as nossas bases cognitivas devem estar “disponíveis” para a interpretação e entendimento das muitas regras internas e subjacentes nesses processos de ações para que possamos ser capazes de relacionar o que está a acontecer em um determinado momento em certo contexto e também quais são as características necessárias para tais atos.

Desse modo, ao refletirmos sobre gênero textual e sua funcionalidade deve-se levar em consideração inúmeros fatores que o constitui como algo relevante para as nossas manifestações linguísticas. Não basta apenas competência, ou a materialização lingüística em forma de texto para a apreensão de sentidos, mas outros fatores, os chamados fatores de contextualização, relevantes nesse processo.

Fatores De Contextualização

Dando continuidade ao desenvolvimento de nossa pesquisa, nessa fase abordaremos noções de contexto, sua função, seus fatores de contextualização e como esses fatores podem contribuir para a construção de sentido, além dos aspectos pertinentes à escrita. Para tanto, nos pautaremos nas contribuições que foram propostas por Koch (2012 a/b).

Como já foi dito anteriormente neste trabalho, para sermos capazes de produzir sentidos, muitos fatores além dos aspectos linguísticos tem que se levar em consideração. Aspectos sociais, históricos, culturais, bagagem cognitiva dos sujeitos presentes em uma interação, em outras palavras, “tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido”. (KOCH, 2012b, p. 77).

Koch (2012b) apresenta uma comparação para podermos ter uma ideia do que seria o contexto. A autora o compara com um iceberg, para tanto, a parte que flutua na água representaria o explícito presente em um texto, por outro lado, a parte que possibilita a interpretação será entendida como o implícito e, o iceberg como um todo seria o contexto. Dessa forma, parafraseando a autora, podemos dizer que o contexto não determina a produção de um texto, mas orienta a criação textual.

Koch (2012b) afirma que não se pode falar de texto sem levar em consideração o contexto, tendo em vista que toda forma de interação – oral ou escrita – para a sua concretização é necessário fatores sociais, históricos, linguísticos, pragmáticos e interacionais.

Dessa forma, a autora defende que um estudo da materialidade do gênero sem considerar o contexto pode prejudicar na produção do sentido. Levando esse fator em consideração, Koch (2012a) aborda que as funções do contexto para a compressão são necessárias, tendo em vista que: as ambiguidades nos discursos estão presentes em muitos enunciados, para tanto é necessário uma leitura de todas as partes, para que seja possível a construção do sentido.

Ainda seguindo essa proposta apresentada pela pesquisadora, outra função é empregada para a utilização do contexto. Agora o ele desempenha o papel de “preencher as lacunas” nas orações, isto é, não havendo a constante necessidade de ficar repetindo termos nas frases, considerando que os processos de referenciação – anáfora e catáfora – auxiliam na construção sintática, alcançando por fim, a semântica.

Em determinadas situações sociais a polissemia de leitura estará presente, haja vista que, vários fatores estão vinculados nesta produção. Em detrimento desse aspecto, algumas questões de incompreensão podem acontecer, já que o contexto também é responsável por alterar determinados entendimentos sobre algo. Uma última função desse fator atribuída pela escritora, é que este justifica e explica a utilização de determinadas palavras, isto é, as utilizações de certos vocábulos podem ocasionar incompreensão no enunciado.

Tratando da contextualização, é relevante afirmar que tal fator interfere diretamente no modo de se entender um texto. Para tanto, Koch (2004) dialogando com a proposta de Marcuschi (1983), defende que há dois tipos, sendo eles, os contextualizadores propriamente ditos e perspectivos ou prospectivos. Partindo dessa afirmativa, destacam-se: o autor do texto, elementos gráficos, assinatura, suporte, o conteúdo temático/tema, o ano em que tal texto escrito/oral foi produzido, o local.

Compreendemos assim, importantíssimo que o sujeito leitor compreenda quem são os interlocutores, sobre qual tema se trata, quando se produziu o gênero, em que local, e a partir de qual contexto histórico-cultural. Só após todo esse percurso, haverá condições propícias para a atribuição de sentidos. Logo, conhecimentos prévios sobre esses elementos, de um

modo geral, podem sugerir muito a respeito do conteúdo que será desenvolvido, revelando ainda, a competência do leitor, se com base nisso, ele terá ou não êxito na leitura.

Destacamos a focalização dentre outros tantos fatores de contextualização já mencionados, um dos mais importantes. Koch (2012b) considera que, como o próprio nome sugere, por meio dela, temos a possibilidade de fazermos um “recorte”, ou seja, selecionar o que de fato fará sentido de ser investigado, o que em determinado momento torna-se prioritário a ser focado. Algumas das vezes, em certas situações utilizamo-nos de fatores semelhantes a outro sujeito proporcionando sentidos particulares. Isso pode acontecer tratando-se não somente de frases e expressões como até mesmo de palavras cujos significados podem diversificar em situações distintas. Portanto, é necessário de forma cautelosa selecionarmos os vocábulos adequados ao nos expressarmos em nossos atos sócio-discursivos, principalmente quando se tratam da elaboração de gêneros mais complexos, sejam orais ou escritos.

O Conto

Nessa fase de nossa pesquisa apresentaremos os aspectos constituintes do gênero conto, para tanto, nosso embasamento teórico está alicerçado em Costa (2009). Não obstante, tendo em vista que o gênero em questão se trata de uma narrativa literária, alguns aspectos tem que ser levados em consideração, portanto, nos basearemos também no estudo proposto por Moisés (2004).

Em sua obra Costa (2009), apresenta uma classificação do gênero em questão. Este autor propõe que o conto seja dividido em três categorias: conto, conto popular e conto virturreal. Os três apresentam o caráter narrativo, mas a distinção proposta pelo autor para conto e conto popular está presente no fato que o segundo tem suas origens nos mitos. Por outro lado, o conto virturreal é a união de aspectos reais com elementos fictícios.

Apesar dessa distinção proposta pelo autor, alguns aspectos serão homogêneos, como por exemplo, o fato deste gênero apresentar poucos personagens, ser uma narrativa curta, limite de cenários – muitas vezes o desenvolvimento se passa em apenas um único espaço.

Essa última característica resulta em um enredo bem conciso, sua trama se desenvolve e encerra-se de maneira rápida, sem idas e vindas, ou seja, de forma linear e objetiva. Moisés (2004) propõe que o conto tem como caráter distintivo das outras narrativas literárias o fato



deste gênero apresentar uma única célula dramática, isto é, seu enredo não tem espaço para histórias secundárias.

Conto Em Sala De Aula

Rocha (1973) ao abordar o conto como um gênero que apresenta suas origens na oralidade defende que este detalhe faz com que o conto esteja mais presente no cotidiano das pessoas, por isso, sua circulação e aceitação – mesmo quando apresentam caráter fantástico – são de fácil aceitação por parte dos leitores.

A utilização desse gênero em sala de aula é justificada ao levarmos em consideração a contribuição de Schenewly e Dolz (1996) apresentada por Zavan e Araújo (2008), que defendem a ideia de um ensino voltado para a realidade do aluno, levando em consideração os gêneros que fazem parte do cotidiano destes.

Além desse fator e se também considerarmos o caráter popular do conto, este pode servir de base para a formação de leitores proficientes. Ele é caracterizado por ser uma narrativa curta, contribuindo para que seja mais aceito por parte dos alunos, incentivando-os ao desenvolvimento do hábito da leitura, para que assim possam em seguida, partir para atividades mais extensas sejam ainda de leitura ou já de produção.

Com base nessas contribuições, o professor pode optar por trabalhar esse gênero em sala de aula, mas sempre atentando-se às orientações levantadas por Koch (2012 a/b), tanto para a compreensão, como também para a produção textual. Em decorrência do que já foi exposto, analisaremos os elementos que são necessários para o entendimento de um conto, seja qual for a sua temática. O leitor deverá antes do primeiro contato com o gênero materializado, ter o conhecimento de que o ele se desenvolve sob a chamada, única célula dramática, e por isso, é considerado um texto não tão extenso, a exemplo da novela. Além disso, conhecimentos prévios sobre o autor da obra bem como a data de publicação, que pode revelar um determinado contexto – político, social, histórico – que influenciarão no resultado final.

O gênero em pauta assim como qualquer outro texto, configura-se em um contexto, apresentando um nível específico de informatividade, a intertextualidade – diálogo de ideias entre textos – contemplando até mesmo as do cotidiano. O leitor deverá está apto para aceitar os propósitos direcionados a si, tendo também intenções específicas em tal ato de leitura.



Com base em tudo que foi anteriormente explanado, compreendemos a pertinência dos fatores de contextualização, do contexto e dos mais variados conhecimentos que compõem as bases cognitivas. Tais fatores determinam e auxiliam o processo de compreensão textual assim como também a sua produção.

Nas relações que são estabelecidas entre leitores e autores mediados pelo texto, os fatores de contextualização serão imprescindíveis para que os leitores possam assim atribuir e produzir sentidos, resultando assim na efetuação de interações significativas, além da fundamentação e percepção para uma análise crítica e adequada em situações sociais.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Esta é uma preliminar tentativa de aliar teoria e prática com a lucidez de que nenhuma análise dá conta de tudo. Logo, exploramos o que foi possível, sabendo que torna-se necessário, sem dúvidas, que toda análise seja ampliada em pesquisas posteriores, não se esgotando, para tanto, toda a produção de sentidos.

É de fundamental importância para que essas informações a cerca dos gêneros textuais se propaguem em áreas afins e contribuam, dessa maneira, para o ensino-aprendizagem em sala de aula de forma contextualizada, adequada e mais interativa, pois “o ensino de língua portuguesa vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre as gerações”. (ROJO; MOURA, 2012, p.152).

Além disso, poderá auxiliar aos estudantes não somente das Letras, mas aos mais diversos leitores que se sintam contemplados com essas contribuições, tendo em vista, que o conhecimento é múltiplo e necessário para a formação intelectual dos sujeitos. É pertinente enxergar o texto e seus implícitos, o conceito de textualidade, os níveis de leitura e os critérios que a determinam. Portanto, por meio dessa pesquisa apreendemos a importância dos gêneros textuais para as práticas efetivas que envolvem a linguagem em uso, as suas características e poder de organizar a vida em sociedade em um sentido mais global.

REFERÊNCIAS



- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2º ed. ver. Ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DIJK, T. A. V. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCK, Ingedore Vilaça; Elias, Vanda Maria. Texto e Contexto. In: *Ler e Compreender: Os sentidos do Texto*. 3. Ed., 3ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012a, p.57 – 73.
- KOCH, Ingedore Vilaça; Elias, Vanda Maria. Escrita e Contextualização. In: *Ler e Escrever: Estratégias de Produção textual*. 2. Ed., São Paulo: Contexto, 2012b, p.75-99.
- MARCUSCHI, L. A. *Introdução geral à investigação dos gêneros*. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.
- MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. – 12. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cultrix, 2004.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- ROCHA, A. C. Conto. In: COELHO, J. P. (dir.) *Dicionário de literatura*. 1º volume. – 3.ed. – Porto: Figueirinhas, 1973).
- ROJO, Roxane.,MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ZAVAN, Á., ARAÚJO, N. Gêneros escritos e ensino in: *Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2008. p. 16.



NECESSIDADES FORMATIVAS PARA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO AUDIOVISUAL VOLTADO PARA O ENSINO NO YOUTUBE

Renato de Freitas Souza - UFCG

RESUMO

As novas tecnologias estão ocupando cada vez mais espaço em nossa sociedade e é de suma importância que o ensino acompanhe essas mudanças. O presente estudo tem por objetivo elencar e discutir as potencialidades e necessidades formativas para produção de conteúdo audiovisual voltado para o ensino no Youtube. Com base em um referencial teórico o trabalho discute o papel do Youtube enquanto plataforma de ensino e sua influência na renovação do processo de ensino-aprendizagem. São apresentadas ferramentas a serem utilizadas na produção e edição de uma vídeoaula e a importância de ter em mente um roteiro bem planejado. Conclui-se que o Youtube contribui significativamente para democratização do conhecimento e se bem aproveitado pelos professores pode facilitar a aprendizagem dos alunos, superando as lacunas deixadas pelo ensino tradicional.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Conhecimento; Ensino; Aprendizagem.

TRAINING NEEDS FOR THE PRODUCTION OF AUDIOVISUAL CONTENT BACKED FOR TEACHING ON YOUTUBE

ABSTRACT

New technologies are increasingly taking up space in our society and it is of the utmost importance that teaching accompany these changes. The purpose of this study is to list and discuss the potential and training needs for the production of audiovisual content aimed at teaching on YouTube. Based on a theoretical framework, the paper discussed the role of YouTube as a teaching platform and its influence on the renewal of the teaching-learning process. Tools are presented to be used in the production and editing of a video lesson and the importance of having a well-planned script in mind. It is concluded that YouTube can contribute significantly to the democratization of knowledge and if well used by teachers can facilitate the learning of students, overcoming the gaps left by traditional teaching.

KEYWORDS: Technology; Knowledge; Teaching; Learning.



NECESIDADES FORMATIVAS PARA EL PROYECTO DE CONTENIDO AUDIOVISUAL VOLTADO PARA LA ENSEÑANZA EN YOUTUBE

RESUMEN

Las nuevas tecnologías de la están ocupando cada vez más espacio en nuestra sociedad y es suma importancia que la enseñanza acompañe esos cambios. El presente estudio tiene por objetivo elencar y discutir las potencialidades y necesidades formativas para producción de contenido audiovisual orientado a la enseñanza en Youtube. Con base en un referencial teórico el trabajo discute el papel de Youtube como plataforma de enseñanza y su influencia en la renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se presentan herramientas a ser utilizadas en la producción y edición de una video aula y la importancia de tener en mente un guión bien planificado. Se concluye que Youtube contribuye significativamente a la democratización del conocimiento y si bien aprovechado por los profesores puede facilitar el aprendizaje de los alumnos, superando las lagunas dejadas por la enseñanza tradicional.

PALABRAS CLAVES: Tecnología; Conocimiento; Enseño; Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A sociedade está em uma constante mudança e a educação enquanto peça chave neste processo não pode ficar inerte a essa transformação. Nesse sentido, é preciso que a escola e o ensino se adequem as necessidades de sua época para um processo de ensino aprendizagem cada vez mais significativo.

A democratização do acesso à internet abriu uma gama de possibilidades para transformação no modo ensinar, em especial na modalidade de Educação à Distância (EAD). Dentre as diversas plataformas de ensino EAD que vêm emergindo no cenário atual, o Youtube, segundo Schmitt (2015), destaca-se por ser uma ferramenta versátil e gratuita e de grande potencial enquanto complemento a formação dos estudantes.

Nos últimos anos o Youtube tem um apresentado uma busca crescente por conteúdo de caráter educacional, evidenciando o papel desempenhado pela plataforma na formação dos estudantes. Levando, a plataforma a criar um curso para criadores de conteúdo voltado



professores, organizações e qualquer pessoa que queiram ensinar ou compartilhar conhecimento através de vídeos educativos ou de instrução (YOUTUBE, 2017a).

O presente estudo tem por objetivo elencar e discutir as potencialidades e necessidades formativas para produção de conteúdo audiovisual voltado para o ensino no Youtube. Partindo de um referencial teórico e contribuindo para popularização das tecnologias aplicadas ao ensino, em especial o Youtube que no Brasil, ainda conta com poucos estudos e, portanto, é de suma importância chamar a atenção dos pesquisadores em educação para as potencialidades da plataforma.

O Youtube Como Plataforma De Ensino-Aprendizagem

O YouTube não é apenas um lugar onde as pessoas buscam entretenimento. A plataforma possui uma comunidade de aprendizagem próspera, provendo a educação em diversas partes do mundo e com uma enorme gama de assuntos. Dados mundiais demonstram que o Youtube recebe diariamente meio bilhão de visualizações de conteúdos relacionados com a aprendizagem, além disso, em média, um milhão de vídeos educacionais são compartilhados na plataforma todos os dias (YOUTUBE, 2017b).

O Youtube apresenta particularidades que favorecem sua utilização como a visualização de vídeos online que facilita seu uso e busca de por conteúdo de maneira mais rápida. Possibilitando a interação do usuário por meio de comentários e feedbacks sobre os vídeos assistidos (SCHMITT, 2015).

Lévy (1996) fala sobre a relação entre o ciberespaço e o ensino à distância no desenvolvendo sistemas de aprendizagem cooperativa em rede, enquanto dispositivo de comunicação interativo e comunitário na construção de uma inteligência coletiva. Para o Google (2017) a missão central do YouTube é ensinar de maneira a permitir que todas as pessoas tenham voz e a chance de conhecer o mundo. Esse compromisso com o processo de ensino aprendizagem fundamenta-se em quatro valores: liberdade de expressão, democratização das oportunidades, inclusão e acesso à informação.

Se oberávamos alguns canais de educativos que já estão a certo tempo produzindo conteúdo para o Youtube, é possível perceber nítidas mudanças no formato de vídeo



produzindo, que passaram a ser mais interativos e os educadores estão explorando cada vez mais o designer de seus vídeos. Em busca de atrair a atenção do público, usam a música como recurso, muitas vezes são bem humorados e inserem memes nos vídeos para prender a atenção do estudante, sobre a questão do humor é interessante está atento para que as piadas não desviem o foco do assunto.

Atualmente, o Youtube Edu conta com diversas categorias de ensino voltadas para o ensino fundamental e médio: Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática (Ciências Exatas e da Natureza); História, Geografia, Filosofia e Sociologia (Ciências Humanas); Português, Espanhol e Inglês (Linguagem e códigos) além de dicas de estudo e correção de provas de vestibulares e do ENEM (OLIVEIRA, 2016).

Influência Do Youtube Na Renovação Do Ensino

Para Almeida et al. (2015) vem sendo um grande desafio para os professores atraírem à atenção do estudante em um modelo ensino tradicional centrado no livro didático que não mais abarca o interesse dos alunos, e desconsidera as constantes transformações sociais que interferem no cotidiano individual, independente de qual local se esteja. “Ainda muitos professores se mostram relutantes em aceitar certas mídias, principalmente a internet, enaltecendo os problemas e desprezando os benefícios gerados” (NEVES JUNIOR; SIMÕES; ALMEIDA, 2010, p. 4).

Embora a tecnologia não seja a solução do problema educacional brasileiro, ela pode contribuir para o desenvolvimento de situações de aprendizagem significativas. O Youtube por sua vez, pode criar novos espaços de atuação e interação do professor com o estudante, tornando o aprendizado mais interessante, incentiva a reflexão e compreensão, inclusive, dos conteúdos considerados difíceis (SCHMITT, 2015).

O Google (2017) reconhece a importância da escola como ponto de partida para o desenvolvimento de nossa curiosidade. Somos alunos instintivos, sempre buscando aprender mais. Os vídeos, por sua vez, são uma ótima fonte de novos assuntos para desvendar. Partindo deste pressuposto, é possível aprender o que quisermos, de quem quisermos, quando quisermos através do Youtube.

Para Oliveira (2017), os conteúdos audiovisuais podem incentivar a escola a sair da zona de conforto, integrado significativamente o virtual e o real. Contudo, para que isso ocorra é preciso aceitar e aproveitar os impactos positivos das tecnologias digitais. Conforme Silveira (2017), o conteúdo apresentado por meio dos recursos ou produção audiovisual, promove estímulos visuais e sonoros que podem fazer muita diferença em sua aprendizagem, possibilitando ao estudante compreender um assunto pelo qual teve dificuldade de entender em sala de aula, através de textos e exposição oral.

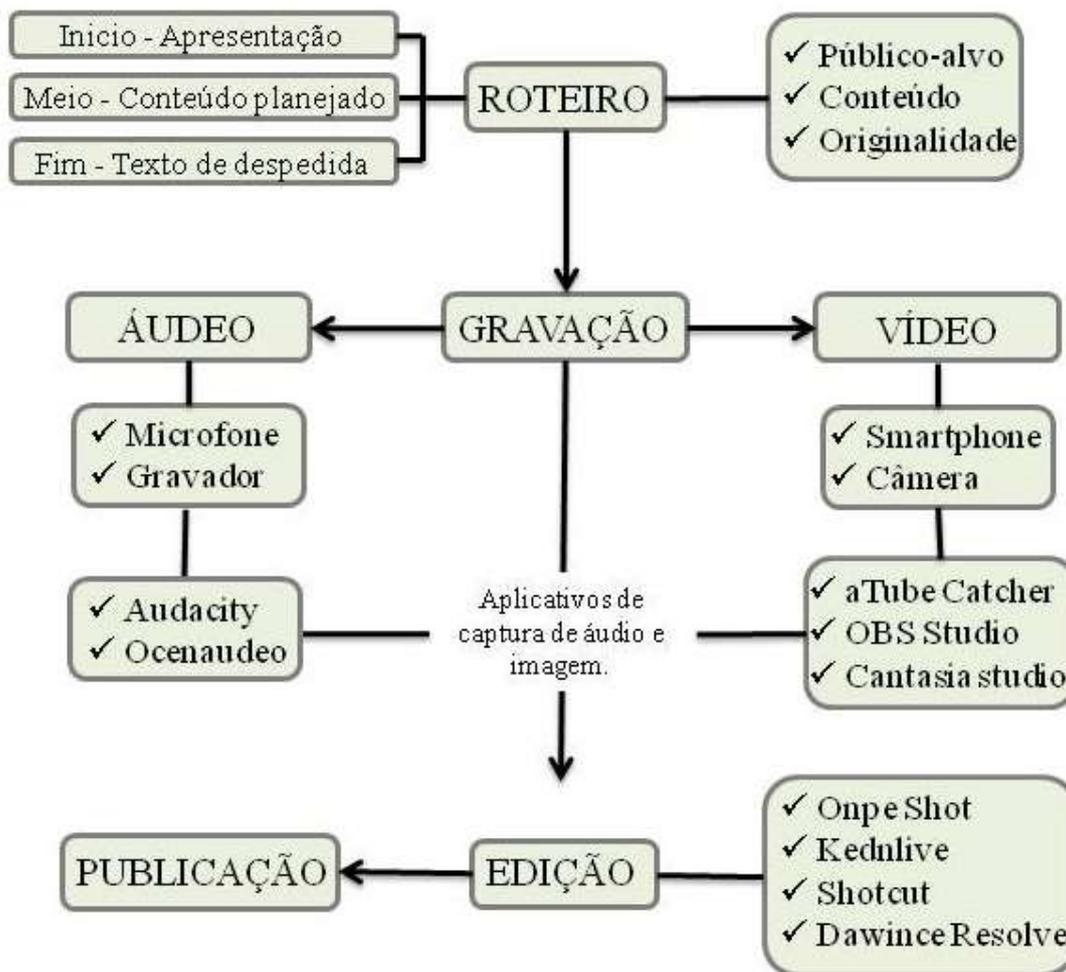
O professor pode apropriar-se das tecnologias da comunicação e informação em favor do processo de ensino aprendizagem, uma dessas formas é através da produção vídeoaulas para o Youtube, pois, o conhecimento não fica preso apenas ao ambiente de ensino ele torna-se público podendo influenciar na formação de outros indivíduos e na democratização do saber.

Processo De Produção De Vídeo Aula Para Youtube E Suas Competências Necessárias

No processo de produção de conteúdo audiovisual são necessárias uma série de competências e habilidades para atrair a atenção dos estudantes e ao mesmo tempo cumprir com seu papel na construção e democratização do conhecimento. Desse modo a criação de uma vídeoaula pode ser dividida em quatro passos (Figura 1): roteiro, gravação, edição e publicação.

Assim como uma aula tradicional requer a produção de um plano de aula, no caso da vídeoaula é necessário a criação de um roteiro previamente estruturado com início meio e fim. Segundo o Youtube (2017a), existem quatro pontos que devem ser considerados no processo de criação de uma vídeoaula são eles o Público-alvo: é preciso levar em consideração que muitas vezes as pessoas não apresentam conhecimento prévio sobre assunto abordado no vídeo; Conteúdo: deve-se questionar em meio a um grande ecossistema de vídeos educacionais, como tornar seu conteúdo original? Conhecimento: reconhecer seu nível de domínio do tema além de buscar meios para aperfeiçoamento; Apresentação: busca e testar novos formatos de vídeos, apostando na originalidade interatividade como estratégia para atrair a atenção dos estudantes.

Figura 1 – Critérios e ferramentas necessárias para produção de conteúdo de uma vídeoaula.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Outro ponto de extrema importância é que o professor produtor de conteúdo busque por fontes confiáveis como livros e artigos científicos para fundamentar suas aulas. Também é essencial disponibilizar essas referências para os estudantes na descrição do vídeo, evitando dúvidas sobre a veracidade das informações. Nas palavras de Moran (1997, p. 2) os estudantes “podem perder-se em meio a tantas conexões possíveis, tendo dificuldade em escolher o que é significativo, em fazer relações, em questionar afirmações problemáticas”. Além disso, vídeoaulas que mostram suas fontes abrem espaço para que os estudantes possam aprofundar-se no assunto aprendido.

Com relação à gravação da vídeoaula, pode-se utilizar uma câmera ou o próprio Smartphone que pode ser utilizado para gravação do vídeo e/ou áudio, é recomendado o uso

de um microfone ou se preferir gravar o áudio separado do vídeo, desse modo é possível alcançar uma melhor qualidade do áudio, evitando ruídos. De acordo com Spanhol e Spanhol (2009), o professor deve estar constantemente se atualizando, pois, a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), principalmente dos equipamentos de áudio e vídeo pode potencializar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem.

No processo de gravação também podem ser utilizados alguns programas para capturar e editar áudio como Audacity, Ocenaudio. Caso o professor deseje gravar uma apresentação de slides (com auxílio do Microsoft PowerPoint ou Libre Office Impress) podem ser utilizados programas como o aTube Catcher, OBS Studio que, inclusive, possui recurso de transmissão ao vivo, também pode ser usado Camtasia Studio que foi utilizado estudo de Raabe, Bernades e Augusto Júnior (2014) para produção de vídeo aulas mostrando-se como ferramenta fácil de utilizar e poderosa para produzir efeitos visuais e reduzir o tamanho final dos arquivos, possibilitando uma boa experiência na produção de vídeoaulas.

No processo de edição e finalização de vídeoaulas, podem ser utilizadas uma grande gama de programas de edição de vídeo. No intuito de propor algumas ferramentas úteis aos professores, pesquisou-se sobre as funcionalidades de algumas ferramentas de edição e tomando como referência o trabalho de Conde (2018) que sugere desde programas básicos aos mais avançados e que, inclusive, estão disponíveis em versões gratuitas e multiplataformas.

Dentre as ferramentas sugeridas estão o Open Short considerado básico, para intermediários são recomendados o Kdenlive e Shotcut, conforme o professor for estudando e desenvolvendo suas habilidades de produção de vídeos, pode passar utilizar ferramentas profissionais como DaVinci Resolve que pode proporcionar excelentes resultados mesmo em sua versão gratuita.

O fato de ser uma modalidade de ensino EAD não impede a interação entre o professor produtor de conteúdo e os estudantes e aprendam um com o outro gerando discussões interessantes. O Youtube (2017a) recomenda aos professores fazerem uma pergunta de teste ou discussão em seu vídeo (seja ao longo dele ou no final) e pedir para que o público use a seção de comentários para responder, ou fixar uma pergunta para o público no topo dos comentários, desse modo é possível ver a opinião do público e interagir.

Outra forma bastante eficaz de promover a interação entre o professor e estudante são as transmissões ao vivo de conteúdos educativos uma vez que o professor apresenta-se para o



público em tempo real. Conta ainda com o auxílio de uma janela de bate-papo opcional que pode ser utilizada para interagir como público durante a transmissão, é interessante que o professor ofereça um tempo para que os estudantes façam perguntas no final (YOUTUBE, 2017a). Independente da estratégia utilizada pelo professor, “o vídeo é uma mídia que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, pois trabalha com uma infinidade de informações que podem ser exploradas de diversas maneiras” (SCHNEIDER; CAETANO; RIBEIRO, 2012, p. 3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das vantagens da utilização do Youtube enquanto plataforma de ensino, o professor pode e deve apropriar-se dos benefícios da tecnologia da informação comunicação tornando o processo de ensino-aprendizagem considerando que a produção conteúdo audiovisual pode contribuir significativamente na renovação do ensino e, se bem aproveitada pelos professores pode facilitar a aprendizagem dos alunos superando as lacunas deixadas pelo ensino tradicional.

São competências indispensáveis ao professor produtor de conteúdo a capacidade de planejar suas vídeos-aula de forma a torná-la interessante e interativa, além disso, é importante estudar e dominar ferramentas de gravação e edição do conteúdo para uma produção final atrativa aos olhos dos estudantes.

Os programas sugeridos ao longo deste trabalho estão disponíveis para Windows, Linus e Mac. Ficando a critério do docente escolher o programa que melhor se adequa ao seu perfil. Vale salientar que independente do recuso utilizado pelo professor na produção de sua vídeoaula, o mais importante é que este consiga transmitir o conteúdo de forma clara, objetiva para os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Í. D. *et al.* Tecnologias e educação: o uso do YouTube da sala de aula. In: II Congresso Nacional de Educação. 2015. Campina Grande **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, 2015, v. 1, p. 1 - 6.



CONDE, L. *30 ferramentas gratuitas para criação de vídeo*. 2018. Disponível em: <<https://abcdovideo.com.br/wp-content/uploads/2018/04/30-Ferramentas-Gratuitas.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

GOOGLE. *O que as marcas podem aprender com os Edutubers?* 2017. Disponível em: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/advertising-channels/v%C3%ADdeo/o-que-marcas-podem-aprender-com-os-edutubers/>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo, 34. ed. 1996.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 1-8, mai./ago. 1997.

NEVES JUNIOR, I. J.; SIMÕES, K. C. A.; ALMEIDA, K. C. C. YouTube no ensino da contabilidade de custos: investigação empírica sobre a opinião dos aprendizes do curso de Ciências Contábeis da UCB quanto à utilização de vídeos no processo de ensino aprendizagem. In: XVII Congresso Brasileiro de Custos, 2010. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Associação Brasileira de Custos, 2010. v. 1, p. 1 - 16.

OLIVEIRA, P. P. M. O Youtube como ferramenta pedagógica. In: III Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 2016. São Carlos – SP. **Anais...** São Carlos – SP: UFSCar, 2016. v. 1, p. 1 - 14.

OLIVEIRA, J. N. YouTube como fonte de conhecimento: Análise sobre como o YouTube auxilia na construção da vida profissional e na desintermediação das práticas em grupos de camada popular. In: XL Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2017. **Anais...** Curitiba – PR: INTERCOM, 2017. v. 1, p. 1 - 15.

RAABE, A.; BERNADES, A.; AUGUSTO JÚNIOR, R. G. Produção e Avaliação de Videoaulas: Um Estudo de Caso no Ensino de Programação. In: III Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2014. Dourados – MS. **Anais...** Porto Alegre: Workshops de Informática na Educação, 2014. p. .

SCHMITT, C. M. *O Youtube como ferramenta pedagógica no ensino de geografia*. 2015. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2015.

SCHNEIDER, C. K.; CAETANO, L.; RIBEIRO, L. O. M. Análise de vídeos educacionais no Youtube: caracteres e legibilidade. *Novas Tecnologias na Educação*, v.10 n.1, jun., 2012.

SILVEIRA, S. A contribuição da produção de vídeos digitais por discentes de uma escola municipal na construção do conhecimento contextualizado no ensino de ciências. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara – SP, v.21, n. 1, p. 755-775, out. 2017.



SPANHOL, G. K.; SPANHOL, F. J. Processos de produção de vídeo-aula. *Novas Tecnologias na Educação*, v.7, n.1, jun., 2009.

YOUTUBE. *Como criar um canal educativo no Youtube*. 2017. Disponível em: <<https://creatoracademy.youtube.com/page/course/educational-channel?hl=pt-BR>>. Acesso em: 13 jun. 2018a.

YOUTUBE. *Exploring edu: creating enriching content*. 2017. Disponível em: <http://services.google.com/fh/files/misc/exploring_edu_2_external.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018b.



CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS

Adriana Moreira De Souza Corrêa⁵²

Erica Duarte Arruda⁵³

Williana Ferreira De Andrade⁵⁴

RESUMO

A pesquisa versa sobre o uso de jogos pedagógicos que estimulam o pensamento Matemático, utilizando de uma abordagem bilíngue para surdos, na qual a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa funcionam como línguas de instrução. Trata-se de um estudo abordagem qualitativa em que a coleta de dados foi realizada através de um estudo bibliográfico, em periódicos e monografias, publicadas em 2017 e 2018, disponibilizadas no Google Acadêmico e no site de busca Google.com. Após analisar os três trabalhos selecionados, verificamos que são escassas as investigações pautadas nos jogos físicos visto que, no período, predominaram estudos com jogos digitais. Com relação ao uso dos jogos físicos ressaltamos que estes favorecem o aprendizado dos conceitos matemáticos e da Libras sendo, necessária a ampliação da discussão dessa temática de modo a demonstrar a possibilidade de replicação e adaptação desses recursos para uso nas classes inclusivas, minimizando as dificuldades de acesso aos conteúdos pelos estudantes surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Jogos; Bilinguismo; Surdo;

CONTRIBUTIONS OF GAMES FOR MATHEMATICS TEACHING FOR DEAF STUDENTS

ABSTRACT

The research deals with the use of pedagogical games that stimulate Mathematical thinking, using a bilingual approach for deaf people, in which the Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese Language work as languages of instruction. This is a qualitative study in which the data collection was done through a bibliographic study, in periodicals and monographs, published in 2017 and 2018, made available in Google Scholar and in the Google.com search site. After analyzing the three papers selected, we find that there are few investigations based on physical plays since, in the period, studies with digital games predominated. With regard to the use of physical plays, we emphasize that these favor the learning of the mathematical concepts and the Libras, being necessary to broaden the discussion of this theme in order to demonstrate the possibility of replication and adaptation of these

52 Professora de Língua Brasileira de Sinais da Unidade Acadêmica de Letras.

53 Graduada em Letras-Língua Portuguesa na Universidade Federal

54 Graduada em Letras-Língua Portuguesa na Universidade Federal



resources for use in the inclusive classes, minimizing the difficulties of access to content by deaf students.

KEYWORDS: Mathematical; Games; Bilingualism; Deaf.

CONTRIBUCIONES DE LOS JUEGOS PARA LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA PARA ALUMNOS SURDOS

RESUMEN

La investigación versa sobre el uso de juegos educativos que estimulan el pensamiento matemático, utilizando un enfoque bilingüe para sordos, en el que la Lengua Brasileña de Señales (Libras) y la lengua portuguesa son usadas como lengua de enseñanza. Se trata de un estudio abordaje cualitativo en que la colecta de datos fue realizada a través de un estudio bibliográfico, en periódicos y monografías, publicadas en 2017 y 2018, disponibles en Google Académico y en la página web de búsqueda Google.com. Después de analizar los tres trabajos seleccionados, verificamos que son escasas las investigaciones pautadas en los juegos físicos ya que, en el período, predominaron estudios con juegos digitales. Con respecto al uso de los juegos físicos resaltamos que éstos favorecen el aprendizaje de los conceptos matemáticos y de la Libras siendo, necesaria la ampliación de la discusión de esa temática para demostrar la posibilidad de replicación y adaptación de esos recursos para uso en las clases inclusivas, minimizando las dificultades de acceso a los contenidos por los estudiantes sordos.

PALABRAS CLAVES: Matemática; Juegos; Bilingüismo; sordo.

INTRODUÇÃO

O ato de contar, medir, classificar entre outros são realizados pelos seres humanos há muitos séculos e ainda hoje esses conhecimentos matemáticos permeiam diferentes práticas cotidianas. Contudo, a matemática, enquanto disciplina escolar é apontada como de difícil apreensão por alunos tornando-se um desafio para os professores selecionar atividades que proporcionem o aprendizado dos educandos no que se refere a esse componente curricular.

Balmant (2011), em um artigo para o jornal Estadão, apontou a antipatia da maioria dos brasileiros ante aos conteúdos discutidos na disciplina e aponta os baixos rendimentos dos estudantes desse país nos exames ao fim do Ensino Médio e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. Para superar esta situação, a autora aponta novas estratégias de apresentação do conteúdo pautadas em atividades que utilizam-se da ludicidade e, para



utilizaá-los ressalta que a formação de professores deve voltar-se para o desenvolvimento de habilidades que favoreçam o ensino de assuntos da área do conhecimento matemático.

Neste contexto, inserimos outra variável que deve ser considerada na proposta educacional atual: o atendimento à diversidade humana. Ao utilizar este termo, referimo-nos não somente aos alunos com deficiência, mas a todos aqueles que necessitam de recursos e estratégias que permitam o acesso e a compreensão do conteúdo de maneira equânime.

Entre as diferentes estratégias existentes, selecionamos o jogo para ensinar as discussões apresentadas nesse trabalho por acreditar que o caráter lúdico desse material pode contribuir para maximizar as oportunidades de aprendizado, à medida que esse recurso, seja em situações formais ou informais dispõe de elementos que podem despertar o interesse dos estudantes/jogadores.

Comumente associamos o jogo à disputa, à criação de estratégias para que uma pessoa ou equipe se torne campeã. Além disso, estimula a imaginação, a combinação, a antecipação das jogadas do outro, a internalização e o respeito às regras tendo como recompensa a vitória. Desse modo, tratar o jogo como recurso pedagógico insere-se na percepção do conhecimento como interdisciplinar, tendo em vista que estimula a comunicação, o trabalho em equipe, a compreensão da importância das regras e a própria internalização do conteúdo que se deseja trabalhar.

Para tanto, delimitamos 3 experiências com jogos produzidos e/ou adaptados para favorecer o aprendizado dos conteúdos abordados no componente curricular de matemática. Optamos por jogos físicos, possíveis de serem replicados com materiais de baixo custo e que contribuíssem para o aprendizado de surdos e ouvintes matriculados em classes inclusivas, ou seja, turmas nas quais a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – Libras, coexistem como sistemas de comunicação.

Destacamos que os alunos surdos compreendem o mundo de modo visual e, por esta razão, necessitam que o professor, na seleção de materiais para compor o planejamento das aulas nas classes inclusivas, utilize-se de materiais que priorizem o aprendizado a partir da experiência visual.

Para a coleta dos dados realizamos uma pesquisa exploratória, pautado em uma abordagem qualitativa e na revisão da bibliografia existente. A análise dos dados foi realizada

meidante a descrição das experiências selecionadas e discutidas à luz dos autores que abordam o processo de construção do conhecimento de maneira bilíngue para surdos. Nesta perspectiva, utilizamos o conceito de interdisciplinaridade como está disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que é a prática de integração do conhecimento oriundo de diferentes ciências e que permite a compreensão múltiplas de causas ou fatores que interferem na compreensão do objeto do conhecimento e, para isso, faz uso de diferentes linguagens para a apropriação da informação, negociação dos significados, intenalização e socialização das conclusões, como também do registro e divulgação dos resultados (BRASIL, 2002).

Visando favorecer o entendimento do leitor trataremos sobre o conceito de jogo e suas relações com a educação; na sequência apresentaremos os passos da pesquisa, identificando os critérios utilizados para a seleção dos trabalhos destacados nesta investigação. No terceiro momento descreveremos os trabalhos e teceremos algumas considerações pautadas em autores que tratam dos processos de ensino e aprendizagem que serão seguidas das considerações das autoras sobre o material abordado.

Matemática E Educação

A Educação visa o desenvolvimento holístico do indivíduo para a vida em sociedade, desse modo, o conhecimento precisa estar alicerçado em práticas que aproximem as experiências vivenciadas fora da escola para a compreensão dos conteúdos privilegiados pelo currículo.

Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN que se referem à matemática, apresentam esses conhecimento como indispensável para a formação do educando e para o exercício da cidadania à medida que:

As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam uma inteligência essencialmente prática, que permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões e, portanto, desenvolver uma ampla capacidade para lidar com a atividade matemática (BRASIL, 1997, p. 25).



Diante do exposto, vemos que o conhecimento matemático objetiva possibilitar a análise e a relação entre diferentes saberes, nesse sentido, deve ser trabalhado de maneira interdisciplinar, tendo em vista que contribui para que os educandos possam:

[...] reconhecer princípios gerais, como proporcionalidade, igualdade, composição e inclusão e perceber que processos como o estabelecimento de analogias, indução e dedução estão presentes tanto no trabalho com números e operações como em espaço, forma e medidas (BRASIL, 1997, p. 25-26).

Enfatizamos que, em diferentes relações sociais, a necessidade do conhecimento sobre esses princípios gerais fazem-se presentes, ou seja, são utilizados na execução de uma receita culinária, estão presentes nas relações monetárias realizadas no dia-a-dia, nas atividades de classificação de materiais, entre outros. Assim, uma área do conhecimento com uma relação tão próxima com a atividade humana precisa ser trabalhada de forma que as habilidades descritas no PCN sejam ampliadas em diferentes espaços sociais, entre eles a escola.

Não são raros os trabalhos que apontam para a necessidade de revisão de práticas voltadas para o ensino de matemática ao discorrer sobre ela como disciplina de difícil compreensão, como destacamos Grando (2000), Lacanallo (2011) e Pacífico e Luiz (2017). Nesta progressão de investigações, vemos que, apesar de serem publicações separadas por quase duas décadas, a problemática pesquisada continua a ser apontada pelos investigadores como atual e requer um maior número de investigações com o intuito de promover a visibilidade de estratégias para minimização e posterior superação do problema apontado.

Considerando o modelo de educação disposto nos documentos legais, vemos que o cerne desta atividade educativa formal está pautada na vivência na diversidade humana, acolhendo diferentes formas de ser, viver, aprender e fazer de cada educando. Ressaltamos que, neste trabalho, abordaremos a pessoa surda brasileira, definida pelo Decreto nº 5.626/2005, como usuário da Libras, um sistema de comunicação visual-gestual pautado na visualidade.

Para estes indivíduos a Língua Portuguesa escrita configura-se como uma segunda língua e, diante dessa especificidade, requer instrumentos que abordem-na em uma perspectiva

bilíngue na sala de aula. Desta maneira, devido a este grupo ter a visão como o sentido que proporciona maior familiaridade com o conhecimento, a utilização de jogos pautados na visualidade favorece o aprendizado desses educandos.

Desde a antiguidade, Platão utilizava os jogos enquanto instrumento para ensinar a linguagem (jogos de palavras) e lógica e Comênius, na *Didática Magna*, destacava uma especial atenção aos materiais simulação/jogos bem como as situações concretas como fontes enriquecedoras de aprendizagem (GRANDO, 2000). Entretanto, foi apenas com o avanço das pesquisas no âmbito da Psicologia que a conceituação da metodologia do trabalho com os jogos pode ser definida, pois a referida ciência possibilitou a modificação da percepção do aluno do estudante no processo educativo no qual passou a “ser o dinamizador do seu próprio processo de aprendizagem e não mais um mero assimilador de conhecimentos transmitidos” (PACÍFICO; LUIZ, 2017, p. 125).

Regina Célia Grando e Tizuko Morchida Kishimoto já advertiam para a dificuldade em encontrar uma definição para o jogo, tendo em vista que, cada área do conhecimento compreendia esta atividade humana por uma perspectiva. Um ponto convergente entre os autores está pautado na ludicidade como inerente à condição humana e que é construída mediante aspectos sociais e culturais (PAULA, 1996; BROUGÉRE, 1998; GRANDO, 2000; KISHIMOTO, 2001).

Júlia Paula (1996, p. 86) diz que:

Todo ser que joga está buscando prazer, está buscando algo além do que simplesmente sobreviver. Por isso é que o jogo não tem definição. Pois se para se definir "o ser" já é necessário um empenho significativo, definir "a busca de prazer não-material do ser" torna-se uma tarefa impossível.

Diante do exposto, utilizaremos uma conceituação apresentada por Huyzinga (1999) no qual o jogo é uma atividade voluntária, lúdica, que apresenta um tempo, espaço e regras definidas em consenso pelos participantes para a sua execução. Como ludicidade, adotaremos o conceito divulgado por Luckesi (2000) ao apresentá-la como um estado da atividade na qual a mente e o corpo vivenciam uma experiência plena, exigindo uma entrega nos níveis da mente e do corpo.

Antes de discorrer sobre o uso dos jogos, faz-se necessário diferenciar o jogo e o brinquedo. Uma das primeiras semelhanças é que ambas estão ligadas à cultura de determinado povo. A segunda é que ambas as palavras, de acordo com os apontamentos do dicionário, fazem menção ao divertimento (BERTOLDO; RUSCHEL, 2018).

Além disso, têm em comum o fato de se utilizarem da ludicidade, contudo, Bueno (2010) diz que o jogo é composto por regras construídas e socializadas em determinado espaço e lugar e que desenvolvem habilidades como criação, execução e socialização. Já a brincadeira, segundo Nallin (2005, p. 13), “[...] é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. [...] Pode-se dizer que é o lúdico em ação.” Em suma, o ato de brincar pode ser entendido como um elemento contido tanto no contexto da brincadeira quanto do jogo. Desse modo, a brincadeira está mais próxima da espontaneidade e o jogo pode ser entendido pela sistematicidade das execuções das ações, sendo que ambos trazem em comum reflexos do contexto e das ações culturais humanas.

Nallin (2005) ressalta que nem todos os jogos e brincadeiras proporcionam o divertimento, pois a perda vivenciada pela atividade muitas vezes pode ocasionar sentimentos de frustração, insegurança, rebeldia e angústia. Contudo, advertimos que o processo de educação do indivíduo deve transpor o plano do conteúdo e envolver habilidades que favoreçam a vida social a fim de que essas propostas atinjam aos objetivos propostos para a educação brasileira em documentos oficiais. Nesse sentido, apresentamos o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 ao definir que a finalidade da Educação Brasileira está pautada em ações que visem “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), associando os conhecimentos às habilidades de agir diante das diferentes situações conforme é retomado nos PCNs (1997).

Nesse sentido, precisamos conhecer as características dos jogos pedagógicos e suas contribuições para a aprendizagem.

Jogo E Educação

Conforme abordamos, o uso dos jogos na educação não é um pensamento recente divulgado pelos pesquisadores/educadores. Há mais de uma década os PCNs apresentam a

necessidade de uso de diferentes recursos didáticos como mediadores do processo de aprendizado de conteúdos relativos à matemática pelos estudantes, tais como:

[...] jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática (BRASIL, 1997, p. 15, grifo nosso)

Diante disso, Grando (2000) destaca que a intervenção do professor é fundamental para a transformação do jogo espontâneo em um processo pedagógico. Para tanto, a autora se apropria do conceito de Moura (1992) para definir o jogo pedagógico como aquele pautado na intencionalidade e que visa desenvolver um conceito matemático novo, a partir dos conhecimentos prévios que o estudante já dispõe. Trata-se, portanto, de uma atividade interativa, lúdica e que desenvolve diferentes habilidades.

Retomando os PCNs, vemos que esse mostra metodologias para ensino de matemática pautadas na:

[...] criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (BRASIL, 1997, p. 26).

Associando esta orientação ao conceito de jogo, vemos que este recurso se adequa à perspectiva metodológica apresentada pelo documento. Grando (2000) afirma que o jogo instrumentaliza o professor a facilitar o processo de aprendizagem dos conceitos e da própria linguagem matemática contribuindo ainda para desenvolver habilidades que permitam a execução de outras habilidades, como a “capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender conceitos matemáticos, levantar hipóteses testá-las e avaliá-las (investigação matemática) com autonomia e cooperação” (GRANDO, 2000, p. 28).

Considerando que o sucesso no jogo pode ser favorecido pela compreensão e comunicação das regras, o uso do sistema de comunicação é importante para que haja a interação e o aprendizado. Tratando-se do surdo, o uso da visualidade e a Libras são



fundamentais para a compreensão das informações, bem como para desenvolver as habilidades apontadas por Grandó (2000). Neste sentido, descreveremos no tópico a seguir o caminho percorrido para a identificação e seleção dos trabalhos destacados nesta pesquisa.

METODOLOGIA

Esta investigação originou-se a partir das leituras desenvolvidas no projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, denominado Recursos e estratégias didáticas para ensino de surdos em classes inclusivas. Neste trabalho, buscamos identificar os artigos publicados em Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, revistas e *anais* de encontros nacionais e internacionais, elaborados em Língua Portuguesa, que envolvessem atividades de ensino de matemática pautados em uso da Libras utilizando-se de jogos.

Com o objetivo de identificar estas práticas de educacionais voltadas para o aprendizado da matemática e que envolvessem diferentes jogos, realizamos uma busca na plataforma da *Scientific Electronic Library Online - Scielo*, contudo, pelo número restrito de publicações, o procedimento foi efetivado, novamente na ferramenta de busca no *Google*. O primeiro repositório não foi produtivo para encontrar trabalhos referentes à temática, tendo em vista que, no período, foram disponibilizados jogos digitais e sem aplicação prevista com o público delimitado neste trabalho: alunos surdos e ouvintes da educação básica.

Nos demais repositórios procedemos da seguinte forma: inserimos como palavras-chave “matemática”, “Jogos”, “Libras”, “2018” e selecionando somente as publicações em português refinamos 339 ocorrências e, repetindo o procedimento com dados de 2017, chegamos a 981 entradas. Inicialmente excluímos as pesquisas que, no título ou no resumo apresentado pelo referido *site* de busca, não se enquadrasse nos critérios. Os resultados encontrados foram analisados, um a um, para identificarmos aqueles que se adequavam ao objetivo da pesquisa. Excluímos os jogos digitais ou mesmo os jogos físicos voltados para a formação de professores e, assim, 3 foram selecionados por atenderem aos seguintes critérios: jogos físicos para ensino de matemática para surdos, possíveis de serem confeccionados com material de baixo custo, sendo estes aplicados ou não e voltados para a educação básica.



Desse modo, classificamos o estudo como de abordagem qualitativa, pautada no estudo bibliográfico, porque se volta para a análise da literatura sem buscar repetí-la, mas criar novos conhecimentos (LAKATOS; MARCONI, 2001), conforme discutiremos na sequência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Selecionamos, para compor a discussão, 3 trabalhos assim intitulados: “O contexto da inclusão e o ensino de matemática na perspectiva da teoria histórico-cultural” desenvolvido por Jéferson Junio Batista da Silva e publicado em 2017 na revista Educação Cultura e Sociedade; “Matemática e inclusão: desenvolvimento de uma proposta didática de polinômios para alunos surdos”, apresentado por Clara Mello Maciel, em 2018, divulgado na revista científica multidisciplinar núcleo de conhecimento; e “A importância dos jogos pedagógicos para ensinar matemática a surdos e ouvintes”, publicado por Ângela Maria de Souza em 2018.

O Contexto Da Inclusão E O Ensino De Matemática Na Perspectiva Da Teoria Histórico-Cultural

O trabalho intitulado “o contexto da inclusão e o ensino de matemática na perspectiva da teoria histórico-cultural”, foi apresentado como TCC por um licenciando em matemática da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

A investigação relata o acompanhamento de duas crianças de uma turma do 7º ano do ensino regular, composta por doze alunos, de uma escola da rede estadual do município de Uberlândia. A pesquisa não é desenvolvida exclusivamente com alunos surdos, mas com diferentes alunos com necessidade educacionais específicas.

O autor, para a aplicação de sua pesquisa, utilizou alguns jogos e materiais pedagógicos que buscam atender às habilidades requeridas para a compreensão dos conteúdos determinados para o referido ano e que foram indicados pela professora, tais como: definição e operações com números inteiros; introdução à álgebra; correspondência biunívoca e

operações fundamentais. Para isso, foram usados três jogos, o primeiro deles foi a adaptação da proposta do livro PROMAT 655: o “ganhos e perdas”, o “pega varetas” e o “Mancala”.

O jogo “Ganhos e Perdas”, buscou introduzir a relação entre os números inteiros, no qual os ganhos representavam os números positivos e as perdas os negativos.

Para tanto, o autor iniciou o jogo com operações básicas como de adição e a definição de números opostos e neutros. Esses conhecimentos foram mediados por um tabuleiro, confeccionado pelo próprio autor, feito em papelão e pintados de tinta guache em várias faixas e cores (figura 1). Como peças do jogo, poderiam ser utilizados quaisquer objetos pequenos que pudessem ser lançados como: sementes, milho, feijão, botões, entre outros.

Figura 1 – Tabuleiro do jogo “Ganhos e Perdas”.

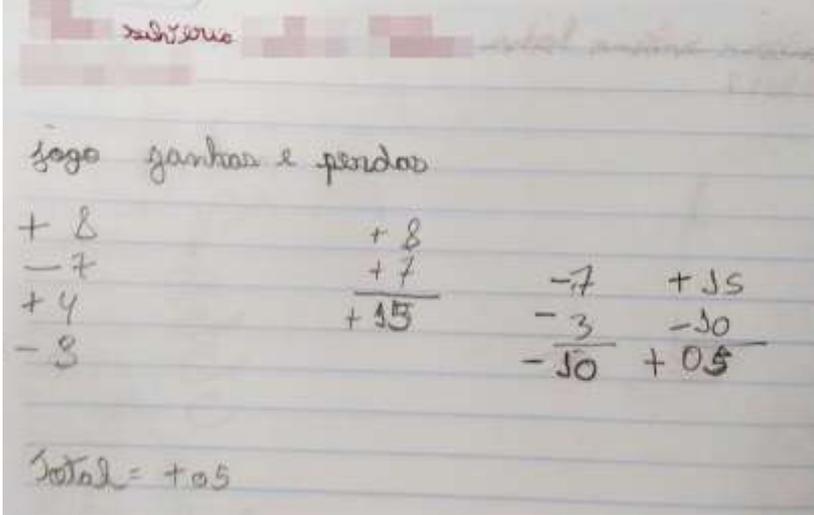


Fonte: Silva (2017)

O objetivo foi lançar as peças no tabuleiro e onde as peças caírem, os alunos deveriam registrar os números formados para em seguida, realizarem as operações para identificar quanto ganharam e quanto perderam. Para isso, cada aluno recebe uma quantidade de peças, jogam e onde cair a peça os estudantes devem registrar o número, por exemplo, se caírem 6 peças no círculo negativo, o aluno registra -6 (figura 2).

⁵⁵ GRASSESCHI, M. C. C.; ANDRETTA, M. C.; SILVA, A. B. dos S. *PROMAT: Projeto Oficina de Matemática*. v. 2. 6ª série. São Paulo: FTD, 1999.

Figura 2 – Registro do jogo “Ganhos e Perdas” realizado por um dos estudantes.



$$\begin{array}{r}
 + 8 \\
 - 7 \\
 + 4 \\
 - 3 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 + 8 \\
 + 7 \\
 \hline
 + 15 \\
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 - 7 \quad + 15 \\
 - 3 \quad - 10 \\
 \hline
 - 10 \quad + 05 \\
 \end{array}$$

Total = +05

Fonte: Silva (2017)

O segundo jogo, “Pega-Varetas”, fez introdução ao pensamento algébrico. No jogo normal das varetas, o objetivo consiste em tirar uma determinada vareta sem que as outras se movam, cada vareta possui uma cor diferente (logo valores diferentes) e quem conseguir mais pontos vence. Já no jogo adaptado para o ensino inclusivo, as varetas capturadas foram registradas como letras, mostrando a necessidade do uso das incógnitas para representar valores desconhecidos. Os alunos tiveram a oportunidade de fazerem os cálculos dos pontos por meio da representação algébrica. Tanto esse jogo como o anterior foram aplicados na Sala de Recursos Multifuncional, durante o Atendimento Educacional Especializado.

Figura 3 –Pega-Varetas.



Fonte: Silva (2017)

O terceiro e último jogo, o “mancala”, também foi reproduzido durante o AEE. Conhecido como um dos jogos de tabuleiro mais antigos do mundo e de origem africana, para sua aplicação foi necessária a explicação acerca da sua história. Os alunos passaram pelo processo de conhecimento do jogo, depois realizaram a sua confecção com caixinha de ovos (figura 3) e, em um terceiro momento, passaram à elucidação do mesmo (figura 4).

Figura 4 – Registro do raciocínio utilizado por um dos alunos pesquisados.



Fonte: Silva (2017)

O jogo consistiu na colheita de sementes do seu adversário e aquele que conseguisse colher mais sementes ganharia. Como esse jogo possui grande variedades de regras dependendo do local que seja aplicado, para essa experiência algumas regras foram convencionalizadas. Foi utilizada, para sua confecção, uma caixinha de ovos com duas fileiras de cinco a seis covas (nome dado a cada local dos ovos) e, em cada cova, haviam quatro sementes ou qualquer outro material que fosse pequeno (como um botão por exemplo). Ao

final do jogo, foi pedido que os alunos anotassem quantas sementes possuíam, sem revelar ao seu adversário. Eles tinham que fazer uma subtração a partir da quantidade de peças inicialmente e a quantidades de peças que tinha ao final do jogo (figura 5).

Figura 5 – Estudantes contando suas pontuações



Fonte: Silva (2017)

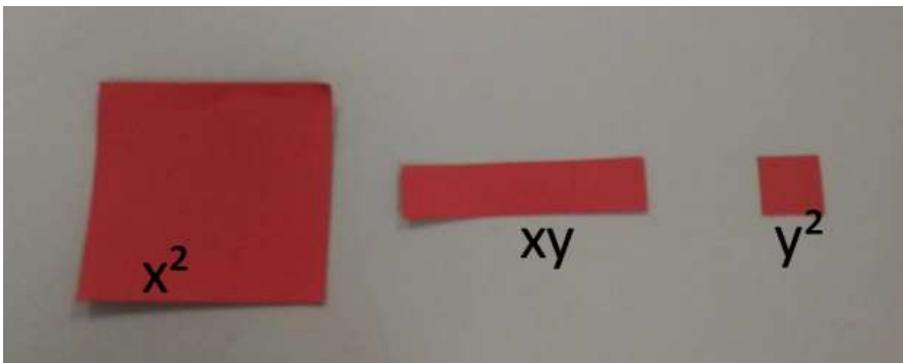
Além de trabalhar operações matemáticas, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer um pouco a cultura africana, demonstrando a natureza interdisciplinar do jogo.

Matemática E Inclusão: Desenvolvimento De Uma Proposta Didática De Polinômios Para Alunos Surdos

O presente trabalho intitulado como “Matemática e inclusão: desenvolvimento de uma proposta didática de polinômios para alunos surdos” foi desenvolvido por uma aluna do curso de matemática da Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões- URI, teve por objetivo a elaboração de uma proposta de material didático para aplicação dos polinômios com alunos surdos e ouvintes do primeiro ano do Ensino Médio a fim de desenvolver novas práticas e competências para construção dos saberes matemático. O jogo teve com o intuito de auxiliar a elucidação das operações polinomiais, ajudando na compreensão ludicamente das atividades básicas de soma e subtração.

A primeira etapa dessa proposta consistiu na identificação das peças e dimensões, essas peças poderiam ser replicadas em diversos materiais como: papelão, cartolina, papeis que tenha uma estrutura mais firme que o papel normal, sendo que as diferentes figuras foram relacionadas com letras como: X e Y (figura 6).

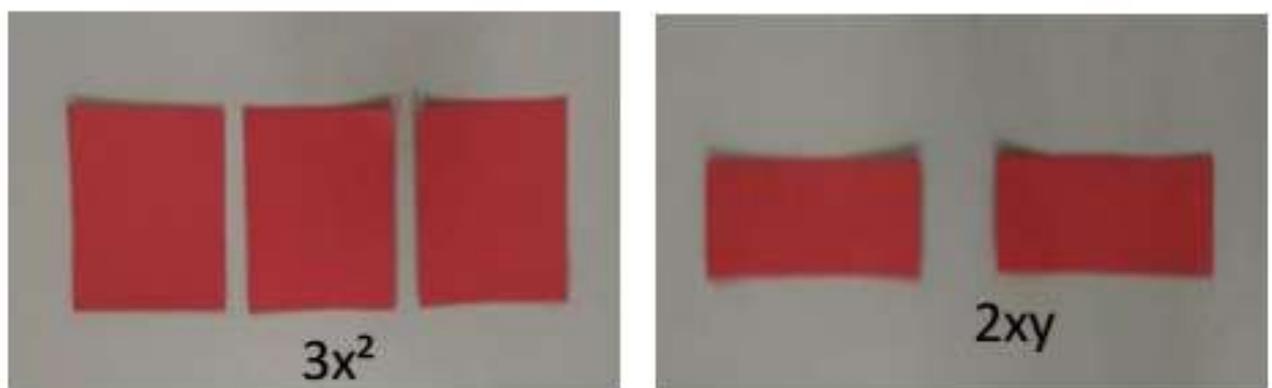
Figura 6 – Identificação



Fonte: Maciel (2018)

Após a identificação das figuras, foi necessário escrever ao lado de algumas figuras, a representação algébrica (codificação) para que, durante as operações os alunos, eles pudessem identificar as relações entre a variável e a figura com mais facilidade. Foram entregues, para cada aluno uma representação algébrica que deveria ser representada por meio das figuras (figura 7).

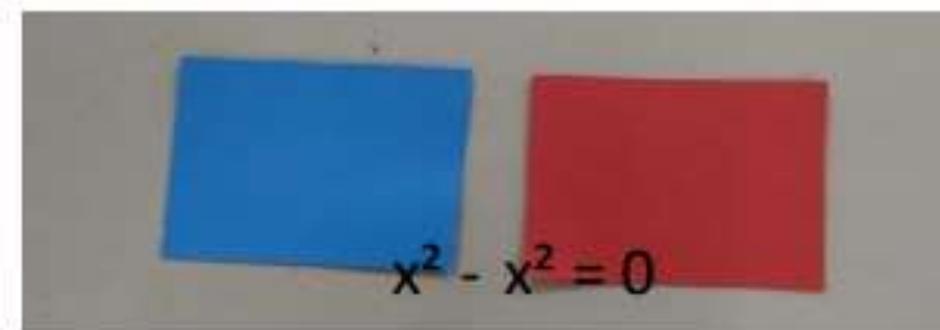
Figura 7 – Representação algébrica



Fonte: Maciel (2018)

O material se diferencia pela cor e por seu valor: o material azul será o valor negativo e o vermelho o positivo. Neste jogo pode ser aplicada a presença do zero, quando as peças forem iguais e cores diferentes, as cores diferentes acabam por se anular (figura 8).

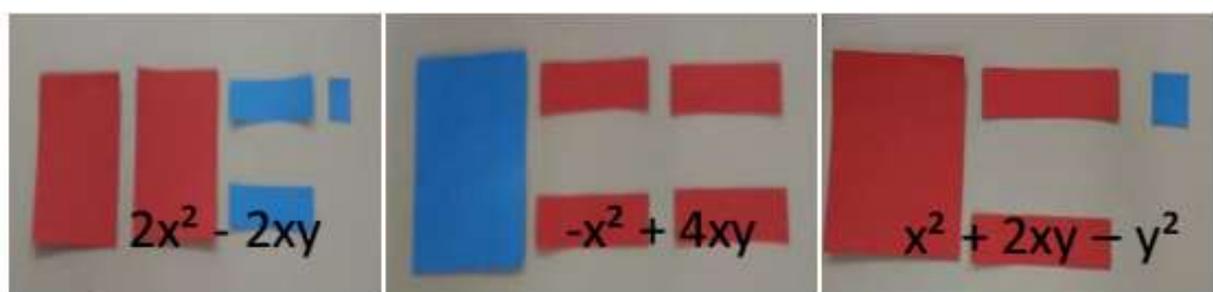
Figura 8 – Cores



Fonte: Maciel (2018)

Por meio dessa estratégia, podem ser construídos polinômios com diferentes sinais e com polinômios opostos para que a subtração e adição de polinômios seja compreendida com maior facilidade. O professor passa a ter inúmeras formas de aplicação desse jogo, propiciando um ensino diversificado e chamativo tanto para alunos surdos quanto para os alunos ouvintes. Na figura 9 vemos o trabalho soma da expressão $(2x^2 - 2xy - y^2) + (-x^2 + 4xy) = x^2 + 2xy - y^2$.

Figura 9 – Soma de polinômios



Fonte: Maciel (2018)

Pelo fato da proposta não ter sido aplicada, a autora acredita que sua pesquisa possa proporcionar o fortalecimento da relação entre professor e aluno, por meio de uma aprendizagem diversificada, utilizando diversos recursos como a proposta acima. O jogo oportuniza ao professor mostrar ao aluno o conteúdo num formato diferente, trazendo a



possibilidade de um aprendizado mais produtivo, desenvolvendo o raciocínio lógico associado às outras habilidades, tais como a criatividade e a coordenação motora.

A Importância Dos Jogos Pedagógicos Para Ensinar Matemática A Surdos E Ouvintes

No último trabalho apresentado, a autora utilizou os seguintes recursos: o material dourado, os blocos lógicos, a escala cuisinaire, o tangran e o geoplano. Essa pesquisa foi desenvolvida e aplicada numa sala regular do segundo ano do ensino fundamental, composta por quinze alunos ouvintes e um surdo.

O Material Dourado ou Montessori é formado por peças que se assemelham às figuras geométricas, cubinhos, barras, placas e cubo grande. Esse material é usado em situações de operações fundamentais, bem como, no ensino e na aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional, tornando as situações numéricas abstratas em situações concretas, o aluno tem a possibilidade de pegar, montar certas relações numéricas. Esse material foi utilizado no jogo “Vamos fazer um trem”, a ideia de montar um trem trás consigo a imagem de um próximo vagão ou peça, que trazendo para a matemática carrega a ideia de um número sucessor, após a montagem do trem, foi pedido que os alunos fizessem a escrita dos códigos de cada peça.

Com o jogo “partindo os cubinhos”, a professora buscou desenvolver a noção de unidade, dezena e centena. O jogo consiste no aluno trocar certa quantidade de cubinhos por barrinhas, e depois por plaquinhas. Ao final o estudante escrevia os números correspondentes de cada peça trocada, os representando numa tabela.

Os blocos lógicos são formados por um conjunto 48 peças geométricas pequenas, separados por formas (triângulos, quadrados, círculos e retângulos) com tamanhos (pequeno e grande) e duas diferentes em relação à espessura (grosso e fino) e cores diferentes (azul amarelo e vermelho). Sendo de fácil reprodução por ter a possibilidade de ser confeccionados em diferentes tipos de materiais como em madeira, emborrachado, plástico e papel. Com essas peças é possível desenvolver das primeiras noções de operações lógicas e suas relações como classificação e correspondência. Nesse sentido, os alunos foram divididos em grupos no intuito de empilhar as peças de modo que não caíssem. Antes do início do jogo as peças foram apresentadas para o conhecimento das formas, tamanhos e cores, os alunos fizeram desenhos



das formas como meio de sintetizarem as informações. Para a realização da atividade os alunos tiveram que usar do raciocínio, bem como a associação na junção das formas de modo que a pilha de peças não caísse.

A barrinhas de cuisenaire ou escala cuisenaire é composta por uma escala de barras de dez cores, onde cada cor tem um tamanho diferente com diferença de um centímetro. Como jogo apresenta variações, as medidas também podem sofrer alterações, mas sempre mantendo a proporção de diferença. O objetivo da utilização do jogo foi relacionar as diferentes medidas às diferentes quantidades, tornando os conceitos de difícil assimilação em conceitos concretos, facilitando assim o funcionamento das operações básicas de matemática.

O Tangram é um quebra-cabeça formado por sete peças: cinco triângulos retângulos isósceles de diferentes tamanhos, um quadrado e um paralelogramo, permitindo formar diferentes figuras e ainda pode ser replicado em diferentes materiais como madeira, plástico, EVA e papel. No intuito de trabalhar a construção de conceitos geométricos, a pesquisadora realizou uma atividade de montagem de figuras como casa, barco e gato, colocando as imagens no quadro para que os alunos fizessem a montagem das figuras. Os alunos quando desafiados tiveram que usar do raciocínio, bem como de outras habilidades apresentadas antes do início do jogo pela autora.

E o último recurso utilizado foi geoplano, um quadrado confeccionado em madeira e com pequenos pregos colocados formando um retículo que pode ser utilizado com um elástico, pedaço de borracha ou barbante. O objetivo principal foi fazer com que os alunos explorassem as figuras poligonais por meio da visualização e construção, desenvolvendo assim as habilidades de exploração espacial mais facilmente. Na atividade aplicada, o geoplano foi usado nas situações envolvendo a geometria plana.

Todos os recursos e jogos utilizados foram bem aceitos pela turma e principalmente pelo aluno surdo, os alunos participaram de maneira efetiva, trazendo bons resultados à pesquisa. Cada recurso foi usado especificamente para a assimilação dos conteúdos geométricos de maneira simples e direta, por meio da manipulação, construção e exploração das formas geométricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões discutidas anteriormente, observamos que o jogo trata-se de um elemento da vida humana com alto teor de complexidade que se reflete desde a conceituação, considerando que não é possível uma definição exata do que seja esta atividade dissociando-o dos aspectos temporais e sociais. Contudo, apesar da dificuldade de constituir uma definição, o jogo é uma importante ferramenta de ensino pela complexidade dos elementos que o compõe, bem como por favorecer a aquisição de diferentes conhecimentos, de diversas áreas do conhecimento, pelos indivíduos, utilizando-se do lúdico.

Através de propostas que envolvam o jogo, ou seja, a ação, o lúdico e a visualidade os docentes contribuem para a internalização dos conteúdos ministrados na sala de aula. Entretanto, para isso, é necessário que o docente busque novos meios e formas de favorecer o aprendizado, promovendo um ensino diversificado e positivo para todas os alunos que precisem de um ensino adaptado as suas dificuldades, não apenas aos alunos surdos, mas tantos outros que possuam dificuldades em assimilar e apreender determinados conteúdos.

O uso de estratégias diferenciadas, que atendam às necessidades de cada aluno, coaduna-se com a proposta de ensino de qualidade que visa suprir a necessidade de cada estudante e, para efetivá-lo, cabe ao professor buscar novas práticas e novos métodos de ensino.

Mediante aos dados iniciais para a seleção das pesquisas tratadas nestas identificamos que a maioria das pesquisas publicadas sobre jogos que estão dispostos na perspectiva do uso da tecnologia e foram produzidos para serem utilizados em plataformas digitais demonstrando a primazia do uso das tecnologias como objeto de estudo.

Sobre os jogos físicos apresentados, destacamos desenvolvê-los nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, como também no Ensino Médio demonstraram ser produtivos e, portanto, consideramos que esses recursos precisam dispor de um maior número de estudos e de espaços de discussão e de divulgação. Por este motivo, pretendemos, dar continuidade a estes estudos, a fim de apresentar os recursos disponíveis na literatura e, em um momento posterior, produzir os nossos próprios jogos, aplicá-los em classes inclusivas e divulgar as experiências em eventos científicos.

REFERÊNCIAS



- BALMANT, O. "Por que somos tão ruins em matemática?". *Estadão: São Paulo*. 2011. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/noticias/geral,por-que-somos-tao-ruins-em-matematica-imp-,728446>>. Acesso em: 06/08/2018.
- BERTOLDO, J. V.; RUCHEL, M. A. Jogo, brinquedo e brincadeira: uma revisão conceitual. In: *Oficina da Educação*. Bauru, SEESP Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/37/e3t1.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2018.
- BUENO, E. *Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica*. Londrina, 2010.
- BRASIL. *Lei nº 9394*, 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: 07 ago. 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- _____. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 07 ago. 2018.
- BROUGÉRE, G. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GRANDO, R. C. *O conhecimento matemático e o uso do jogo em sala de aula*. Campinas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 183p. 2000.
- HUYZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LACANALLO, L. F. *O jogo e o ensino de matemática: contribuições para o desenvolvimento do pensamento teórico*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011. 218f. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2011-Luciana-Lacanal.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos metodologia científica*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.



LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: _____. (Org.). *Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade*. Salvador: Gepel, 2000. v. 1, p. 9-41.

MACIEL, C. M. Matemática e inclusão: desenvolvimento de uma proposta didática de polinômios para alunos surdos. *Revista educação, cultura e sociedade*. vol. 8, n.1, jan/jun de 2018.p.107-117.

NALLIN, C. G. F. *Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil*. Campinas, SP : UNICAMP, 2005.

PACÍFICO, M.; LUIZ, R. S. Os jogos no ensino da matemática: contribuições aos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Tecer*. Belo Horizonte. vol. 10, nº 19, novembro de 2017. p. 127-136.

PAULA, J. Refletindo sobre o jogo. *Motriz*. Vol. 2, nº 2, dez/1996. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n2/2n2_ART05.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

SILVA, A. M. S. A Importância dos Jogos Pedagógicos para Ensinar Matemática a Surdos e Ouvintes. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Vol. 07, n. 03, jun de 2018. p. 13-33.

SILVA, J. J. B. *O contexto da inclusão e o ensino de matemática na perspectiva da teoria histórico-cultural*. 2017. 97f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20923>>. Acesso em: 06 ago. 2018.



BERNARD SHAW E A DIVISÃO DAS CLASSES SOCIAIS EM PYGMALION

Maira de Sousa Pereira - UFPB

Thayany de Oliveira Batista - UFCG

Francisco Tales da Silva - UFCG

RESUMO

O principal objetivo desse artigo é analisar a peça *Pigmaleão* (1912), pelo escritor irlandês George Bernard Shaw (1856-1950). E temos como aporte teórico os autores: Baldick (1996), Evans (1985), Szondi (2004), Roberts (1959), entre outros. Será discutida a questão de Eliza Doolittle com uma perspectiva marxista por ela ser tratada como um objeto pelo seu pai, uma vez que ele tenta vendê-la a um homem rico só porque ela é uma pobre jovem florista, sem cultura e sem educação. A questão de que ela tinha ido viver na casa do professor de fonética Henry Higgins em busca de caminhos para uma vida melhor, onde lá ela sofre humilhação, tortura, fome e punição porque Higgins insiste em que os padrões da fala identificam a classe social de uma pessoa e mantém o pobres em seus lugares. E, finalmente, a questão de que ela está sendo exibida como um troféu no momento em que ela aprende a pronunciar corretamente, ao se comportar e vestir-se bem, tão de repente torna-se aceita por quase todos como se o que importava na vida era a aparência externa mostrando a divisão da classe social. Isso é algo que separa as pessoas, tanto na peça como no mundo, porque aqueles que pertencem às classes mais baixas são tratados como coisas e não são aceitos na sociedade pelo mais rico. Mas apesar de todos esses comportamentos terríveis em relação a ela, Eliza pôde mudar o pensamento do professor que se apaixona por ela, embora ela pertença a diferentes classes sociais que a dele.

PALAVRAS-CHAVES: Pobre, Rico, Classe social, Divisão.

BERNARD SHAW AND THE SOCIAL CLASS DIVISION IN PYGMALION

ABSTRACT

The main objective of this paper is to analyze the play *Pygmalion* (1912), by the Irish writer George Bernard Shaw (1856-1950). And we have as theoretical support the authors: Baldick (1996), Evans (1985), Szondi (2004), Roberts (1959), among others. It will be discussed the issue of Eliza Doolittle with a Marxist perspective, because she is being treated as an object by her father, since he tries to sell her to a rich man only because she is a poor, young florist, uncultured and uneducated. The issue that she had gone live in the home of phonetic professor Henry Higgins in search of ways to a better life where she suffers humiliation, torture, starvation and punishment because Higgins insists that speech patterns identify the social



class of a person and keeps the poor in their places. And finally, the question that she is being displayed as a trophy the moment she learns to pronounce correctly, behaves and dresses well, so suddenly it becomes accepted by almost everyone as if what mattered in life was the outward appearance showing the social class division. This is something that separates people, both in the play and in the world, because those who belong to the lower classes are treated as thing and are not accepted in the society by the richer one. But despite all these terrible behaviors towards her, Eliza was able change the thinking of the teacher who falls in love for her although she belongs to different social class of his.

KEY-WORDS: Poor, Rich, Social class, Division.

BERNARD SHAW Y LA DIVISIÓN DE LAS CLASES SOCIALES EN PYGMALION

RESUMEN

El principal objetivo de este artículo es analizar la pieza *Pigmaleón* (1912), por el escritor irlandés George Bernard Shaw (1856-1950). Y en el caso de que se trate de una de las más importantes, Se discutirá la cuestión de Eliza Doolittle con una perspectiva marxista por ser tratada como un objeto por su padre, ya que trata de venderla a un hombre rico sólo porque ella es una pobre joven florista, sin cultura y sin educación. La cuestión de que había ido a vivir en la casa del profesor de fonética Henry Higgins en busca de caminos para una vida mejor, donde allí sufre humillación, tortura, hambre y castigo porque Higgins insiste en que los patrones del habla identifican a la clase social de una persona y mantiene a los pobres en sus lugares. Y, finalmente, la cuestión de que ella está siendo exhibida como un trofeo en el momento en que ella aprende a pronunciar correctamente, al comportarse y vestirse bien, tan de repente se vuelve aceptada por casi todos como si lo que importaba en la la vida era la apariencia externa mostrando la división de la clase social. Esto es algo que separa a las personas, tanto en la pieza y en el mundo, porque aquellos que pertenecen a las clases más bajas son tratados como cosas y no son aceptados en la sociedad por el más rico. Pero a pesar de todos esos comportamientos terribles en relación a ella, Eliza puede cambiar el pensamiento del profesor que se apasiona por ella, aunque ella pertenece a diferentes clases sociales que la suya.

PALABRAS CLAVES: Pobre, Rico, Clase social, División.

INTRODUÇÃO

O Drama é uma forma de arte que explora os conflitos humanos e suas tensões, geralmente toma a forma de uma história apresentada para um público através do diálogo e ação. A história é contada através dos elementos do teatro: atuação, figurino, adereços,



cenários, iluminação, música e som. O Drama tem um impacto emocional e intelectual de ambos os membros, tanto os participantes como também o público. Como diz Szondi:

O drama apresenta o processo vital em si... no sentido em que nos torna presente a relação precária em que o indivíduo, libertado do nexos original, vê-se confrontando com o todo, do qual continua a ser uma parte, apesar de sua liberdade inconcebível. (SZONDI, 2004, p. 63).

Assegura um espelho que nos examina, aprofundando nossa compreensão de motivação e do comportamento humano, além de ampliar as nossas perspectivas por meio de histórias que retratam diferentes pontos de vista, culturas e períodos. Como ressalta o autor:

Drama é o termo geral para performances em que os atores imitam as ações e a fala de personagens fictícios ou históricos (ou entidades não humanas) para o entretenimento de uma audiência seja no palco ou por meio de uma transmissão, ou um exemplo particular dessa arte, uma peça de teatro. Drama é um grande gênero da literatura, mas inclui formas não literárias (em mímica), e tem várias dimensões que estão além do domínio do dramaturgo literário. Os principais gêneros dramáticos no Ocidente são comédia e tragédia, mas há vários outros tipos de trabalhos dramáticos fora destas categorias (drama, peça histórica, masque, melodrama, peça de moralidade, peça de mistério, tragicomédia). (BALDICK, 1996, tradução nossa). 56

Ou seja, o drama na peça, é para ser realizado em um palco na frente de uma plateia no teatro, a encenação dramática refere-se ao roteiro, enquanto a palavra teatro é o desempenho do script, e alguém que é dramático é uma espécie de intérprete em um palco, esperando a atenção de todos.

Os romanos introduziram o drama na Inglaterra durante o período medieval. Um grande número de auditórios foi construído para o desempenho da arte, quando ela veio para o país. Peças mascaradas, associadas à dança Morris, tornaram-se uma forma popular de teatro de rua durante o período. As performances foram baseadas nas histórias antigas de São Jorge,

⁵⁶ Drama is the general term for performances in which actors impersonate the actions and speech of fictional or historical characters (or non-human entities) for the entertainment of an audience, either on a stage or by means of a broadcast; or a particular example of this art, a play. Drama is a major genre of literature, but includes non-literary forms (in mime), and has several dimensions that lie beyond the domain of the literary dramatist or playwright. The major dramatic genres in the West are comedy and tragedy, but the several other kinds of dramatic work fall outside these categories (drama, history play, masque, melodrama, morality play, mystery play, tragicomedy).



Robin Hood e Dragão. Os artistas se mudaram de cidade em cidade, para realizar esses contos populares, eles receberam dinheiro e hospitalidade, em troca de seu desempenho. Peças com temas de mistérios, milagres e moralidade foram de grande destaque durante o período medieval. Peças de mistério geralmente são relacionadas com os eventos do Evangelho: o seu assunto principal era à redenção do homem. As peças morais também foram peças religiosas, mas elas se concentraram sobre o conflito entre o bem e o mal; seu objetivo era melhorar o comportamento moral das pessoas. Já as peças milagrosas estavam preocupadas com episódios da vida de santos e foi de grande popularidade, as peças deixaram a Igreja e passaram a ser realizada pela primeira vez no pátio da igreja, em seguida, em outros espaços abertos da cidade. Como citou Evans:

Mais tarde do que esses dramas religiosos foram às peças de "moralidade", em que os personagens tinham vícios e virtudes abstratas, e lições a serem pensadas. Além das peças de moralidades existiam peças curtas nomeadas Interlúdios. Os atores estavam principalmente apresentando as suas peças nas casas dos mais inteligentes. As peças milagrosas, a moralidade e o interlúdio permaneceram populares, mesmo quando o novo drama ambicioso tinha chegado ao palco. (EVANS, 1985, tradução nossa). 57

Cada peça foi repetida várias vezes em diferentes partes da cidade com a ajuda de um desfile, uma carruagem em forma de uma pequena casa com dois quartos verticais: na sala menor os atores se prepararam, na superior apresentavam as suas peças.

O Drama tornou-se a manifestação literária nacional da época: os teatros estavam abertos a todos. Visto como o espelho da sociedade, o teatro, cuja estrutura foi modelada na ordem divina do universo, dentro do qual o homem tinha que respeitar a hierarquia precisa de (Deus, anjos, homens, animais e objetos inanimados). Na era Elizabetana havia um corte transversal da sociedade. Todas as classes sociais foram ao teatro: nobres, plebeus, cidadãos, advogados; pessoas com diferentes gostos e fundos culturais.

De grande destaque na literatura inglesa, George Bernard Shaw produziu muitas obras, ele nasceu em Dublin, Irlanda, em 1856, filho de George Carr Shaw (1814-1885), e Elizabeth

⁵⁷ Later than these religious dramas were the plays "Morality", in which the characters were abstract vices and virtues, having a lesson to be thought. Apart the Morality plays there existed short plays named Interludes. They were mainly pieces to be performed in the houses of the more intelligent Tudor gentry. The Miracle plays, the Moralities and the Interludes remained popular even when the new, ambitious drama had captured the stage.

Lucinda Shaw (1830-1913) que teve bastante influencia sobre Bernard Shaw, por ela ser amante das artes. Filho de uma família protestante, Bernard Shaw teve uma instrução irregular, recebendo aulas particulares de um tio. Aos 16 anos seus pais se separaram e sua mãe e sua irmã foram morar em Londres. Ele ficou com o pai em Dublin e passou a trabalhar em um escritório.

Com o desejo de se tornar escritor, também se mudou para Londres em 1876. Shaw incentivado pela mãe escreveu três romances, sem publicá-los intitulados de "Imaturidade", "O Nó Irracional" e "Amor Entre Artistas. Bernard Shaw começou a se envolver com a política e, ao fazer comícios, e acabou desenvolvendo um discurso intenso, que era observado em seus textos. Junto com Beatrice e Webb fundou a Fabian Society, essa organização objetivava transformar a Grã-Bretanha num estado socialista, com base na educação das massas. Shaw escrevia panfletos e dava palestras, paralelamente trabalhou como crítico de arte e crítico musical e, logo após trabalhou como crítico teatral para a "Saturday Review".

George Bernard Shaw foi uma das principais figuras do século XX é considerado depois de Shakespeare, uma das maiores personalidades da dramaturgia inglesa. Iniciou sua carreira como dramaturgo publicando em 1892 a peça "Widowers' Houses", escrita em parceria com William Archer. A sua primeira fase de produção, inclui além "Widowers' Houses" (1892), as peças "The Philanderer" (1893) e "Mrs Warren's Profession" (1893). Logo após as suas primeiras peças que tinham caráter crítico aos problemas sociais, vieram peças de caráter mais divertidos, como *Candida*(1895) e *John Bull's Other Island* (1904). Fazendo fortuna com as suas obras, Shaw casa-se com Charlotte Payne Townshend e vai morar em uma mansão londrina.

O grande reconhecimento do trabalho de Shaw aconteceu em 1925, quando ele recebeu o prêmio Nobel de literatura, que foi entregue um ano depois, em 1925, após saírem rumores que Shaw iria recusar o recebimento do prêmio. George Bernard Shaw faleceu na Inglaterra, no dia 2 de novembro de 1950. Uma das características mais fortes de Shaw é mexer com a opinião pública por ser um homem crítico e de visão ampla, à frente de seu tempo. A sociedade naquela época não estava preparada para encarar esse seu estilo, ou seja, obras que divergiam das ideias burguesas. Uma delas é *Pygmalion* (1912), a qual retrata a história de Eliza, uma pobre vendedora de flores que fala o dialeto cookney e passa por uma transformação por meio da ajuda do ilustre professor de fonética Henry Higgins, a fim de



torna-se uma verdadeira dama de sociedade. É uma peça também muito famosa por sua versão musical: *My Fair Lady* (1964), da Broadway.

A peça mostra o quanto à maneira de falar de uma pessoa interfere no modo como esta é vista e tratada pela sociedade de modo geral. Eliza Doolittle morava em bairro pobre de Londres, Angel Court- Drury Lane, localidade onde se falavam um inglês diferenciado, um dialeto próprio chamado cockney, dialeto usado por pessoas de classe baixa que exercem profissões menos favorecidas, por isso o professor Higgins logo identifica sua origem, pois este é um renomado foneticista capaz de reconhecer a origem de qualquer pessoa apenas pela fala.

Ao reconhecer o poder do professor a pobre moça que era sempre desprezada, desvalorizada o procura para que lhe ensine o inglês padrão, com o intuito de mudar de vida, de conseguir ascensão e respeito social. Isso mostra o quanto, em algumas situações, as diferenças sociais são barreiras que podem ser facilmente quebradas, neste caso, apenas através da fonética e de boas vestimentas. Camuflando suas verdadeiras origens e maquiando suas verdadeiras essências, pessoas podem fazer parte da alta sociedade burguesa apenas pela maneira como falam e se vestem. E foi isso o que aconteceu durante a apresentação de Eliza à sociedade em um baile. Todos a admiravam, a cercavam, aceitaram-na pela sua boa aparência como se ela sempre tivesse feito parte daquele meio.

Para conseguir seu objetivo Eliza se muda para casa do professor e torna-se sua pupila. Lá sofre várias humilhações por causa de sua condição social, chegando até mesmo a ser oferecida para venda por seu próprio pai. Neste momento da peça entende-se o seu título *Pygmalion*, o qual faz referencia a uma antiga lenda grega cujo personagem principal tinha este mesmo nome. Pygmalion era um homem solitário que não encontrou em seu país nenhuma mulher digna de se tornar sua esposa. Por isso resolveu esculpir sua idealização de mulher perfeita. Esculpiu uma linda estátua de marfim pela qual se apaixonou perdidamente, mas ele vivia triste por ser ela apenas uma estatua e por isso rezava sempre aos deuses para que lhe dessem vida. Até que um dia seu pedido foi atendido e a estatua chamada por ele de Galatéia ganhou vida, então eles se casaram e viveram imensamente felizes.

Eliza é a Galatéia de Higgins, uma simples vendedora de flores que é moldada pelo professor de fonética e se torna uma mulher elegante, charmosa e que fala corretamente o inglês em apenas seis meses. Ao final ele percebe que havia moldado sua Galatéia não apenas

superficialmente, mas havia feito aflorar também a sensibilidade e a criticidade. Sem perder sua pureza, sua dignidade e opiniões. Ele tinha feito dela uma nova mulher, mas com o mesmo caráter.

Na casa de Higgins, Eliza é obrigada a tomar banho, ato que não fazia parte de seus costumes, como se pobreza fosse sinônimo de sujeira. Esse banho é o primeiro passo para sua mudança de vida, na qual todo seu passado, a sujeira, a pobreza, a ignorância e tudo o mais que vivera até aquele momento estava ficando para trás, saindo como a água que caía ralo a baixo. A partir daí iniciara a criação da "Galatéia". Shaw coloca muita comicidade nesta cena com o intuito de expor sem agressão, os diferentes costumes entre as pessoas de classes sociais diferentes e as diversas concepções que cada uma dessas pessoas tem sobre certos atos. Como tirar a roupa, por exemplo, que para ela significava um ato mundano e indecente.

Higgins só aceita dar aulas de fonética à Eliza por causa de uma aposta feita por um famoso escritor chamado Pickering. Este garante que se em seis meses ele transformasse ela numa verdadeira dama proclamaria nos quatro cantos do mundo que ele é o maior e melhor professor de fonética vivo do mundo, além de arcar com todos os gastos do processo de transformação de Eliza. Higgins aceita o desafio em benefício próprio, com o intuito de se tornar famoso mundialmente. Em nenhum momento ele pensa em como transformar a maneira de ser de um alguém pode ser perigosa. Ele não pensa no que seria de Eliza após sua transformação. Queria apenas ganhar a aposta e depois ela que se "virasse" para seguir sua vida. Ela tinha uma vida com certos costumes, amizades, culturas, mas com a transformação tudo aquilo estava perdido ela não estava mais apta a viver da mesma maneira, tinha que começar tudo de novo. Então casou com Freddy, a quem havia conhecido no mesmo momento em que conhecera Higgins e montaram um pequeno negócio com a ajuda de Pickering, mas Eliza nunca abandonou de vez seu professor, apesar de ele ser muito arrogante para com ela, foi criado um grande sentimento entre os dois que perdurou mesmo depois de ela se casar. Ela continuava visitando sempre Higgins e cuidando dele.

Em *Pygmalion* Shaw nos faz rir, mas também nos faz pensar sobre a sociedade em que vivemos, cheia de padrões, regras, desigualdades, limites entre seres humanos, uma sociedade onde valoriza-se mais a aparência do que a essência, que trata gente menos favorecida economicamente como simplesmente coisas. Ele mostra claramente a discriminação sofrida por pessoas de classes sociais mais baixas, mostra às pessoas a ciência da fonética e sua



grande utilidade, mas também critica a sociedade em geral que julga as pessoas pela maneira como falam, bem como às próprias pessoas que pertencem à classe baixa, falam um inglês insignificante e que após ficarem ricas por algum motivo passam a fingir ser quem não são, saber falar o que não sabem, negando suas raízes, enganando não só aos outros como a si próprios.

REFERÊNCIAS

BALDICK, Cris. *Oxford concise dictionary of literary terms*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

SHAW, George Bernard. Disponível em: <http://www.e-biografias.net/george_bernard_shaw/> acesso em: 12 jan. 2015.

EVANS, Ifor. *A short history of English literature*. Harmondsworth: Penguin, 1985.

FURLANETTO, Priscila Fernanda. *Análise descritiva da tradução para o português de Pygmalion de George Bernard Shaw por Millôr Fernandes*. Dissertação (Mestrado em Letras - Literatura e vida social). Faculdade de Ciência e Letras - Universidade Estadual Paulista, 2008.

SHAW, George Bernard. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/george-bernard-shaw.jhtm>> acesso em: 12 jan. 2015.

SHAW, George Bernar. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/George_Bernard_Shaw> acesso em: 12 jan. 2015.

ROBERTS, James. L. *Pygmalion notes*. Cliff' snotes. USA Incorporated Lincoln, Nebraska, 1959.

SZONDI, Peter. *Ensaio sobre o trágico*; tradução Pedro Sussekind. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.



UMA DIDÁTICA PARA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS DESAFIOS DA DIALÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tatiane Braga de Sa - UFCG

Cristina Novikoff - UFCG⁵⁸

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a didática da pedagogia histórico-crítica propagada por Dermeval Saviani (1995). A pergunta de partida é como trabalhar com a dialética no ensino fundamental? O pressuposto que se estabeleceu foi que por meio da didática, podemos vivenciar o método da dialética nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo geral foi experimentar a estratégia dialética no 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Sousa, PB. Vale esclarecer que a presente pesquisa faz parte do trabalho de conclusão de curso: Pedagogia histórico-crítica: os desafios da dialética nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sousa-PB e está vinculada ao experimento qualitativo da pesquisa intitulada “educação científica nos cursos de pedagogia da Paraíba: questões teórico-metodológicas e epistemológicas na formação acadêmico-científico-cultural para a intervenção” (CNPq, 2010-2018) proposta por Novikoff. Os resultados sinalizaram a qualidade da relação ensino-aprendizagem da pedagogia histórico-crítica, possibilitando verificar a eficiência da didática mediada pela dialética, bem como a organização do trabalho docente por meio dos cinco passos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) sistematizados por Saviani (1995), quais têm efeito imediato.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia histórico-crítica; didática; dialética.

A DIDACTIC FOR HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: THE CHALLENGES OF DIALECTICS IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT

The present work deals with the didactics of historical-critical pedagogy propagated by Dermeval Saviani (1995). The starting question is how to work with dialectics in elementary school? The assumption that was established was that through didactics, we can experience the method of dialectic in the early years of elementary school. The general objective was to test the dialectic strategy in the 4th year of elementary school in a public school in the municipality of Sousa, PB. It is worth clarifying that the present research is part of the work of conclusion of course: Historical-critical pedagogy: the challenges of the dialectic in the initial years of elementary education in the municipality of Sousa-PB and is linked to the qualitative experiment of the research titled "scientific education in the courses of

⁵⁸ Professora Doutora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu PROFLETRAS do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG.



pedagogy of Paraíba: theoretical-methodological and epistemological questions in the academic-scientific-cultural formation for the intervention "(CNPq, 2010-2018) proposed by Novikoff. The results showed the quality of the teaching-learning relationship of historical-critical pedagogy, making it possible to verify the effectiveness of didactics mediated by the dialectic, as well as the organization of teaching work through the five steps (initial social practice, problematization, instrumentalization, catharsis and practice social system) systematized by Saviani (1995), which have immediate effect.

KEYWORDS: Historical-critical pedagogy; didactic; dialectic

UNA DIDÁCTICA PARA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: LOS DESAFÍOS DE LA DIALÉCTICA EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

RESUMEN

El presente trabajo versa sobre la didáctica de la pedagogía histórico-crítica propagada por Dermeval Saviani (1995). ¿La pregunta de partida es cómo trabajar con la dialéctica en la enseñanza fundamental? El supuesto que se estableció fue que por medio de la didáctica, podemos vivenciar el método de la dialéctica en los años iniciales de la enseñanza fundamental. El objetivo general fue experimentar la estrategia dialéctica en el 4º año de la enseñanza fundamental de una escuela pública del municipio de Sousa, PB. Es importante aclarar que la presente investigación forma parte del trabajo de conclusión de curso: Pedagogía histórico-crítica: los desafíos de la dialéctica en los años iniciales de la enseñanza fundamental en el municipio de Sousa-PB y está vinculada al experimento cualitativo de la investigación titulada "educación científica en los cursos de pedagogía de Paraíba: cuestiones teórico-metodológicas y epistemológicas en la formación académico-científico-cultural para la intervención"(CNPq, 2010-2018) propuesta por Novikoff. Los resultados señalaron la calidad de la relación enseñanza-aprendizaje de la pedagogía histórico-crítica, posibilitando verificar la eficiencia de la didáctica mediada por la dialéctica, así como la organización del trabajo docente por medio de los cinco pasos (práctica social inicial, problematización, instrumentalización, catarsis y práctica social final) sistematizados por Saviani (1995) tiene efecto inmediato

PALABRAS CLAVE: Pedagogía histórico-crítica; enseñanza; dialéctica.

INTRODUÇÃO

O trabalho versa sobre a didática da pedagogia histórico-crítica enquanto teoria crítica que se preocupa com a propagação de métodos de ensino eficaz sob a perspectiva de Saviani (1995). O estudo está vinculado ao experimento qualitativo da pesquisa intitulada "Educação científica nos cursos de Pedagogia da Paraíba: questões teórico-metodológicas e epistemológicas na formação acadêmico-científico-cultural para a intervenção" da professora doutora Cristina Novikoff.

A autora se interessou pela perspectiva crítica por entender que necessitava complementar sua formação de modo mais crítico, logo após a sua vivência no estágio. O estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, além da observação se faz a regência no período de 15 dias. No decorrer deste processo, enquanto acadêmica do curso de Pedagogia, tendo em vista uma formação pautada para além dos aspectos técnicos, entendendo o compromisso social do Pedagogo, no momento da prática do estágio ficou notória a ausência de conhecimentos referentes aos aspectos didáticos para melhorar o desempenho na atuação pedagógica.

Consideramos que a partir da pedagogia histórico-crítica uma teoria crítica, enraizada no método dialético favorece a construção do conhecimento de modo significativo. Buscou-se, então, no presente estudo, o entendimento da realidade educacional, perpassando a lógica dialética. Por igual, compreendemos que o professor pode utilizá-lo como uma forma de embasamento de sua prática pedagógica e pensar a luz desta concepção o meio educacional em que esteja inserido, investigando possíveis superações.

Nesta perspectiva, ao pensarmos o profissional pedagogo na busca por enfrentamentos dos desafios para a concretização do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, a pergunta de partida é como trabalhar com a dialética no ensino fundamental? O pressuposto que se estabeleceu foi que por meio da didática, podemos vivenciar o método da dialética nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo geral foi experimentar a estratégia dialética no 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Sousa, PB.

A Didática Para A Pedagogia Histórico-Crítica

Saviani (1995) ao propor a pedagogia histórico-crítica desenvolveu princípios que poderão orientar a prática pedagógica por meio de cinco passos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final). Gasparin⁵⁹ (2012) propõe uma didática para esta Pedagogia com o intuito de colaborar com o trabalho docente,

⁵⁹ “Gasparin é professor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá (UEM). cursou o doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC/SP, sob a orientação de Saviani e posteriormente em suas atividades acadêmicas na UEM enfrentou o desafio de traduzir a pedagogia histórico-crítica para uma possível didática, pensando-a na prática das salas de aula. Os resultados foram publicados no livro intitulado Uma didática para a pedagogia histórico-crítica, no ano de 2002” (Mello; Zanchetta, 2015, p.176).

apontando uma alternativa para o pensa-fazer de ações para transpor ao cotidiano escolar, sala de aula. Concebendo em um procedimento dialético da ação tanto do educador quanto do educando (ANTONIO, 2008).

Ao considerarmos o processo de aprendizagem para o desenvolvimento do aluno esta didática da pedagogia histórico-crítica também se fundamenta na perspectiva histórico-cultural proposta por Lev Semenovitch Vigotski e traduzida com lucidez por Duarte (2001), na qual enfatiza a construção do conhecimento a partir da interação dos sujeitos, mediadas no contexto social e com os signos de uma dada cultura. Noutras palavras ele propõe o modelo histórico-cultural para a explicação dos fenômenos sociais, como a aprendizagem.

Para tratar da teoria vigotskiniana inicia-se pelos conceitos de funções psicológicas elementares e as superiores. A primeira diz respeito às funções psíquicas que os seres humanos e até animais mais evoluídos são dotados, como os reflexos e a atenção involuntária. As funções psicológicas superiores são características exclusivamente do homem, como a consciência, o planejamento e a deliberação.

A passagem das funções psicológicas elementares para as superiores são construídas ao longo da história sócio-culturalmente, e logo, a escola tem papel fundamental nesse processo, mediando a educação.

Importa esclarecer o conceito de “zona de desenvolvimento próximo” (ZDP), foi tomado de Duarte (2001) a partir de seu aporte teórico com as Obras Escolhidas em espanhol. O professor demonstra que não se trata de ser, como erroneamente se encontra espalhado na literatura⁶⁰ sobre Vigotiski de ser meramente “a **distância**⁶¹ entre o nível de desenvolvimento real, constituído por funções já consolidadas pelo sujeito, que lhe permitem realizar tarefas com autonomia, e o nível de desenvolvimento próximo, caracterizado pelas funções que, segundo Vigotski, estariam em estágio embrionário e não amadurecidas” (OLIVEIRA, 1979).

A ZDP trata-se, então, de um processo de desenvolvimento mediado pela educação, em que a criança trabalha socialmente os conhecimentos científicos de caráter consciente e com voluntariedade até que declina ao espontâneo, apresentando-se insuficientes e se situando na zona de desenvolvimento real - processo em que a criança parte do conhecimento

⁶⁰ Cf. Duarte, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

⁶¹ Grifo nosso



espontâneo para o científico. Deste modo, difere da ideia naturalista e positivista de “distâncias” entre os conhecimentos, mas de conexões entre conhecimentos.

As consequências da leitura acrítica e empobrecido lugar da ZPD como “a distância presente entre o que a criança já estabeleceu e consegue fazer sozinha com aquilo que cumpre fazer com auxílio de uma pessoa” estão na negação dos fundamentos históricos da teoria de Vigotski e do baixo impacto nas salas de aula. Um pouco mais de cuidado vale a pena. Pensemos: se basta uma criança mais velha ou um adulto para que ocorra o aprendizado, qual o lugar do professor? Observem o esvaziamento da função docente.

Em oposição ao “novo naturalismo” dos propagadores da teoria vigotskiniana, apontamos que é o papel da linguagem na aprendizagem que “estaria relacionada à planificação da tarefa a ser executada” (VIGOTSKI 1993 apud DUARTE, 2001, p. 231). A linguagem estabelece o sistema de mediação simbólica que trabalha como instrumento de comunicação, planejamento e auto-regulação (LUCCI, 2006). Portanto, a fala durante o processo de construção do conhecimento é imprescindível e cabe ao professor perceber como ela está se configurando, sua lógica e sentidos. De outro modo, como está ocorrendo a passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, sob quais circunstâncias ou mediações? Aqui entra a pedagogia histórico-crítica de Saviani.

É uma constante variação em que as crianças por mediação e interação do seu grupo cultural, perpassam dialeticamente para o nível de desenvolvimento real, porque o que a criança não é capaz de fazer na zona de desenvolvimento próximo responderá como funções permanentes, constituindo o nível de desenvolvimento real, constantemente a cada aprendizado.

Entende-se, aqui o ensino como processo que possibilita aprendizagem da criança passando por funções superiores (abstrações, pensamentos, análises) que podem impulsionar o desenvolvimento.

Nesta perspectiva, no método dialético, os níveis de desenvolvimento real e a ZDP, são implicados nos cinco passos da didática da pedagogia histórico-crítica, onde se trabalha o conhecimento dialeticamente, para a construção de conceitos científicos, conforme ilustra o quadro 1.

Quadro 1 – Sistematização de didática pedagogia histórico-crítica, construindo o conhecimento dialeticamente adaptado por Sá (2018).

Nível de desenvolvimento Real	Zona de desenvolvimento próximo	Nível de desenvolvimento real
Prática social inicial	Problematização Instrumentalização Cartase	Prática social final
Síncrise (Empírico)	Análise (Mediações do Abstrato)	Síntese (Concreto pensado)

Fonte: ANTONIO (2008)

Percebe-se que os passos edificam dialeticamente em prol da aprendizagem do aluno. E é justamente na ZDP que o professor poderá interferir para contribuir na constituição de conceitos científicos, logo, no aprendizado para buscar promover o desenvolvimento do aluno.

Então neste momento, evidencia-se o papel essencial do professor na mediação dialética, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem através da transmissão dos conteúdos sistematizados constituídos pela humanidade ao longo do tempo. Por intermédio de ações pedagógicas (diálogos, debates, discussões) colocam-se os saberes em suspensão, buscando a transformação do conceito e da prática social.

Considera-se o nível de desenvolvimento real a prática social, constata-se os conhecimentos do aluno acerca de determinado assunto (visão empírica). A problematização, a instrumentalização e a catarse a ZDP, estabelece-se a mediação por meio das ações. Assim, retornam ao nível de desenvolvimento real de forma modificada pelas abstrações, novos aprendizados (concreto pensado).

Dessa forma, a didática da Pedagogia histórico-crítica proposta por Gasparin (2012), embasa-se na perspectiva histórico cultural e na pedagogia histórico-crítica seguindo os passos proposto por Saviani, assim, constitui-se um processo dialético da ação do educador e educando na sala de aula.

Os passados da didática são:

1 - Prática social Inicial – Nível de desenvolvimento real

No primeiro passo desta metodologia se expressa na prática social do conteúdo, em que o professor deverá buscar perceber o que o aluno domina sobre o tema abordado (síncrese). Inicia-se questionando, indagando aos educandos e explicando os conteúdos. “O primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado” (GASPARIN, 2012, p.13).

O aluno neste momento em relação ao conteúdo tem uma visão sincrética, empírica, isto é, uma visão caótica, na qual aparentemente é natural. (SAVIANI, 2011).

Sendo assim, este passo é uma oportunidade dos alunos trazerem para o contexto da sala de aula suas experiências do cotidiano. A aula inicia-se de modo participativo, com diálogos e oportuniza os educandos expressarem-se, valorizando-os.

2 - Problematização- Zona de desenvolvimento próximo

Define-se como o processo pedagógico que perpassa da prática social que está sendo questionada para relacionar com os conteúdos curriculares, articulando-os com a prática social.

Segundo, (GASPARIN, 2012, p. 33) “A problematização é um elemento-chave na transição entre prática e teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho como conteúdo sistematizado”. Escabelem-se diálogos, a partir da prática que foi posta pelos alunos e o conteúdo. Começa a formar debates na sala de aula. Então neste processo forma-se o conteúdo em desafios.

Neste segundo passo além das discussões também é visível às dimensões do conteúdo, tendo em vista as questões que serão trabalhadas na instrumentalização, levantadas conforme o tema que está sendo trabalhado.

3 - Instrumentalização

Este passo pode ser traduzido como as ações pedagógicas que o professor irá estabelecer como resposta imediata às problematizações do segundo passo. É o momento oportuno para desenvolver-se a ação pedagógica a partir das dimensões dos conteúdos que foram discutidos. “A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é



posto a disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2012, p. 51).

Relaciona-se com a função do educador e educando para desencadear a aprendizagem. Por isso, é essencial nesta fase o professor utilizar recursos pedagógicos pertinentes para ocasionar a mediação pedagógica. De modo que os educandos se apropriem dos conhecimentos científicos para possivelmente transformar sua prática social. “Nesse processo o professor auxilia os alunos a elaborarem sua representação mental do objeto do conhecimento” (GASPARIN, 2012, p. 51).

Assim o professor irá trabalhar os conteúdos sistematizados, respondendo às problemáticas levantadas para possivelmente equacionar os problemas detectados na prática social.

4 - Catarse

A partir deste momento começa a constituir-se a síntese por parte do aluno, assim, a partir da problematização foi proposto para ele pensar, analisar as questões passando pela teoria e chegar à formação de novos entendimentos, o concreto pensado, isto é, a síntese.

Segundo Gasparin (2012, p. 124):

A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido.

A apropriação da nova síntese poderá ser expressa mediante uma avaliação, o professor poderá vislumbrar da passagem da visão sincrética na qual passou pela análise chegando à sintética, saindo do senso comum sobre um determinado assunto, compreende um novo conceito, o conhecimento científico.

5 - Prática social final- Nível de desenvolvimento real



No último passo, na prática social final, considera-se o novo nível de desenvolvimento atual do educando. Se expressa pelo compromisso do educando de novas posturas pelo que foi aprendido.

É explicada na nova ação do educando, pois ao retornar a prática social agora com uma nova perspectiva. Além do empírico inicialmente passa a constituir a teoria surgindo a nova prática. Permitindo que o aluno tenha uma nova ação crítica.

Nesta perspectiva:

A prática social final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem (GASPARIN, 2012. p. 143).

Isso pode ser perceptível através de diálogos, o aluno relata o que poderá fazer fora da sala de aula no seu contexto social com uso do conhecimento estudado. Logo, assumindo um compromisso social como cidadão, em que ele poderá colocar em prática os novos conhecimentos, a partir da sua ação social, buscando possíveis transformações do contexto social.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido de acordo com a proposta de pesquisa acadêmico-científicas propostas por Novikoff (2010), na qual se divide em cinco dimensões para demonstrar o desenvolvimento do trabalho.

A primeira dimensão intitulada de epistemológica tem como objetivo apresentar a proposta basilar da pesquisa.

A segunda dimensão, a teórica constitui-se um entrelaçamento de estudos teóricos. Para tal atividade intelectual são realizadas análises com uso da Tabela de análise de textos acadêmico-científicos – TABDN propostos por Novikoff (2010). Assim, adotamos a Pedagogia Histórico-Crítica, nos detendo especificamente na didática para esta Pedagogia

como proposta de estudo e um viés para buscar possíveis superações para os desafios do processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão técnica é a destinada ao delineamento do estudo. Expõem-se nesta dimensão, a metodologia utilizada e os instrumentos para coleta os dados que são apresentados na dimensão morfológica.

Na dimensão designada à análise, a dimensão analítico-conclusivo é realizado o confronto dos dados com a teoria.

Em relação à dimensão técnica adotamos pesquisa de natureza qualitativa com experimento qualitativo da pedagogia histórico-social de Saviani numa escola de ensino fundamental.

Neste contexto, a pesquisa percorreu quatro etapas, após a sua aprovação no Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos (CEP), nº do CAAE: 89381718.8.0000.5575. As etapas foram: 1) desenvolvimento do estado do conhecimento nas TABDN; 2) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (responsáveis dos alunos); 3) experimento do método da dialética própria da didática da pedagogia histórico numa turma do 4º ano do ensino fundamental no município de Sousa-PB; 4) tratamento de dados.

Experimento no 4º ano do ensino fundamental: substantivo, adjetivo, gênero e racismo.

Inicialmente faz-se necessário enfatizar que os conteúdos abordados que fizeram parte do experimento foram consentidos e indicados pela professora da sala de aula. Assim, o plano de unidade foi planejado em relação ao trabalho com o substantivo, adjetivo, gênero, correlacionando com o racismo.

Desencadeando o ponto de partida da prática social inicial, primeiro passo da didática da pedagogia histórico-crítico. Assim, seguindo o esquema do projeto de trabalho docente-discente na perspectiva histórica-crítica proposta por Gasparin (2012) deu-se início ao planejamento da prática pedagógica.

Como prática social inicial, solidificou-se o ponto de partida da ação pedagógica para trabalhar os conteúdos indicados (substantivos, adjetivos, gênero) e o racismo. Partiu-se do pressuposto da necessidade dos alunos do 4º ano do ensino fundamental compreenderem o assunto. Neste contexto, como enfatiza Saviani (1995) que a escola tem um papel da



sistematização e transmissão dos conhecimentos científicos, no qual foram ao longo do tempo acumulados pela humanidade. Entende-se que estes conteúdos clássicos são essências e significativos para o desenvolvimento das crianças, porque sem estes a aprendizagem deixa de existir, tornando-se uma mera farsa, alienação, desvinculando-se de uma possível transformação social.

Deste modo, o nosso trabalho sucedeu-se de acordo com a elaboração do objetivo geral, os conteúdos e os seus respectivos objetivos específicos, expostos no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Objetivos do experimento.

Unidade do conteúdo: Palavras que acompanham o substantivo: Adjetivos Gênero: concordância com o substantivo	
Objetivo geral: Levar os alunos a identificar os substantivos, adjetivos e gênero, correlacionando-os ao contexto social, global, regional e local.	
Tópicos dos conteúdos e objetivos	
Tópico 1: O que é substantivo?	Objetivo específico: Conceituar o que é substantivo a fim de ensinar que historicamente existem palavras que nomeiam os seres em geral.
Tópico 2: Palavras que acompanham os substantivos: adjetivos	Objetivo específico: Reconhecer palavras que acompanham o substantivo para identificar qualidades, pontos positivos e negativos de uma pessoa no contexto social.
Tópico 3: Gênero: Concordância com o substantivo	Objetivo específico: Levar o estudante a compreender gênero em termos de linguagem, a partir de gênero discutir a questão do racismo,

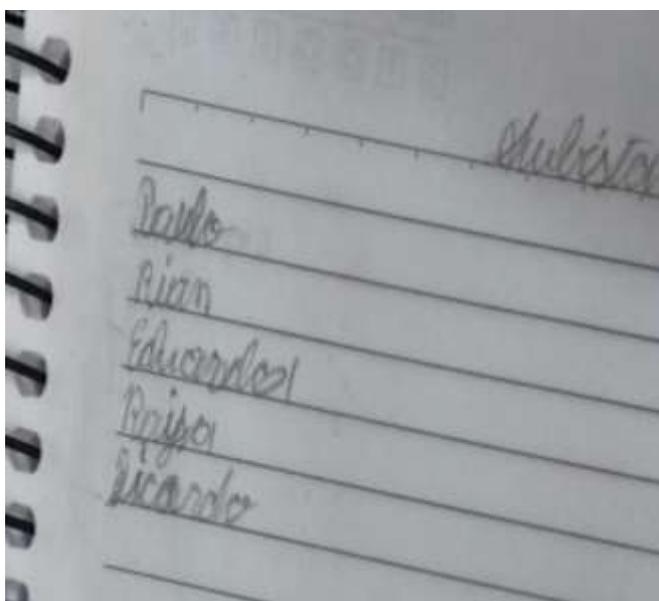
Fonte: Planejamento de aula da pesquisa.

Logo, no primeiro passo iniciamos anunciando o conteúdo. Buscou-se compreender o que os discentes dominavam sobre o tema abordado, uma oportunidade dos alunos trazerem para o contexto da sala de aula suas experiências do cotidiano. Relatando o que já conhecem de acordo com as experiências já vivenciadas. Sobressaindo um momento de participação, com diálogos, debates e colocando os saberes em suspensão.

Ao indagarmos a princípio a respeito do tema substantivo e adjetivos, de início uma aluna destaca: *É uma pessoa*; outro aluno fala: *a professora ano passado falou sobre isso, mas não lembro*. Sobre os adjetivos não se constatou repertório relacionados.

Ao discutirmos sobre o assunto percebeu-se que os estudantes definiam o substantivo como nome de pessoas, portanto, na explicação não se constatou um vocabulário mais amplo sobre esta elucidação. Isto foi perceptível, a partir do momento em que foi solicitado para listarem o total de cinco substantivos, explicito na figura 1.

Figura 1 – Lista de substantivos



Fonte: Autoras (2018).

É preciso destacar a importância do contato do docente com os conhecimentos prévios que o discente dispõe sobre determinado assunto. Gasparin (2012, p. 14) afirma que: “Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas.” Dessa, forma, oportuniza os educandos expressarem-se seus conhecimentos empírico, da visão caótica que ele tem sobre o conteúdo.

É justamente na identificação do nível de desenvolvimento real do aluno, sabendo o que os educandos já sabem que o professor pode perpassar a contribuir na Zona de desenvolvimento próximo (ZDP), a partir da mediação dos conhecimentos científicos para buscar promover a aprendizagem, pensamento concreto.

Assim, o professor irá buscar estratégias para a superação desta fase para um novo nível de desenvolvimento real de modo ampliado e sistematizado, buscando o enriquecimento e formação de conceitos científicos. Segundo Rego (2014, p. 77) Vigostki “os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas”. Logo, a partir da definição de substantivos, os adjetivos e o gênero que concordância com o substantivo e o racismo, buscou-se uma abrangência e complexidade destes conhecimentos.

Vale ressaltar, que os conteúdos organizados para mediação em sala de aula, não se reduzem à mera mecanização, mas permutam dialeticamente com o contexto social, impondo sentido. E não se reduzem à transmissão vazia de repetição, mas a partir de diálogos, traduzindo-se em uma ação dialética entre educador-educando para a construção do conhecimento.

Na fase da problematização de acordo com o questionamento acerca do substantivo e adjetivos, efetuamos algumas perguntas sobre o tema para possíveis discussões, correlacionando com os outros conteúdos planejados para a aula. As perguntas que propomos para orientar aos andamentos didáticos foram:

Por que estudar este conteúdo?

De que modo podemos expressar o que pensamos diferente do colega sem usar adjetivos pejorativos?

Por que precisamos respeitar o próximo?

Que sentimentos uma pessoa sente ao sofrer racismo?

Neste segundo passo, além das discussões, também é visível às dimensões do conteúdo, tendo em vista às questões que serão trabalhadas na instrumentalização. Levantadas conforme o tema que está sendo trabalhado (GASPARIN, 2012). Mediante a isto, as questões:

- **Conceitual / científica:** O que é substantivo? Quais as palavras podem acompanhar e concordar com o substantivo?
- **Histórica:** Sempre usamos o substantivo para definir alguém?

- **Legal:** Existem leis que aparam as pessoas do racismo?
- **Afetiva:** O respeito aumenta a autoestima de uma pessoa? Melhora nossa convivência?
- **Psicológica:** O racismo é uma questão que prejudica a saúde do colega? Por quê?

Estas questões estavam implícitas na prática social inicial, então, tornou-se necessário mediar estes desafios para os alunos, a fim do conhecimento científico fosse comparado com os conceitos espontâneos (visão empírica). Para que assim, a partir deste confronto, o discente pudesse aprender, desenvolvendo-se. Segundo, Gasparin (2012, p. 39) a problematização: “É o momento de questionar o conteúdo e especificar as razões pelas quais deve ser apropriado pelos alunos, explicitando, ao mesmo tempo, suas múltiplas dimensões”.

A discussão acerca das questões foram necessárias para as crianças refletirem a importância de conhecer o uso universal dos substantivos, os adjetivos acompanham-nos e o gênero como concordância. Correspondendo ao uma padronização social e universal, advém da necessidade do ser humano para designar a nomeação dos seres em gerais e objetos.

Na etapa subsequente, a instrumentalização, mediante à insuficiência do repertório para definição do substantivo, ausência do vocabulário para designar os adjetivos e as problematizações. Partiu-se para a sistematização da ação pedagógica, com o intuito de mediar/transmitir os conteúdos para que os alunos assimilassem e incorporassem os conhecimentos científicos, dialeticamente, rompendo com o senso comum, passando da sincrese a síntese.

Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá a nível da especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais (SAVIANI, 1995, p. 89).

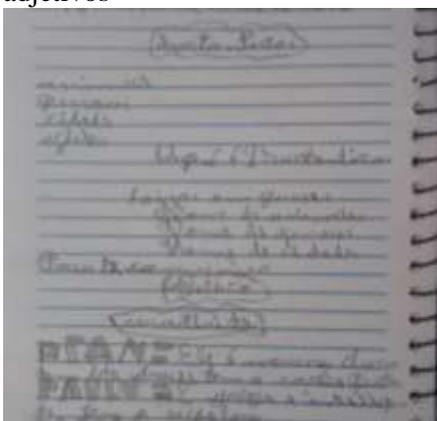
Para a realização das ações didático-pedagógicas, iniciou-se com a exposição do conteúdo. Explicando a existência de uma da padronização do uso da gramática universal que foi desenvolvida pela humanidade ao longo do tempo.

Além da explicação fizeram-se comparações, discussões e levantamento de hipóteses da indispensabilidade de nomearmos os seres e objetos. Por exemplo, foi debatido o caso da

cadeira, em que existe a nomeação para a referida, distinguindo de outros instrumentos de uso humano no contexto social, no caso, exposto para sentarmos. Permitindo a comunicação e funcionamento da sociedade. Neste momento, uma discente explana: *Se não fosse assim, como saberíamos que a cadeira é para sentar. Diferente de outro objeto tem sua função.*

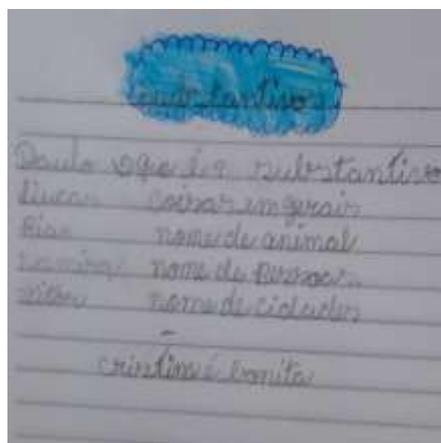
Em seguida, pedimos às crianças escreverem no caderno a definição de substantivos. Após, foi solicitado para atribuírem adjetivos ao um determinado substantivo. Visto na figura 2 e 3:

Figura 2 – Palavras que acompanham os substantivos: adjetivos



Fonte: Autoras (2018)

Figura 3 – Definição de substantivo



Fonte: Autoras (2018)

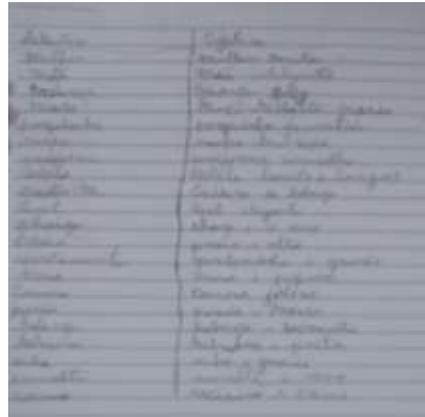
Para trabalharmos gênero, distinguindo o feminino e masculino. Utilizamos um vídeo sobre racismo, intitulado: Solidão da Mulher Negra por Ana Paula Xongani. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CyDV0qezoY>. Possibilitando definir o gênero, detectando a mulher, mãe do sexo feminino. No caso do vídeo de uma mãe que contava o caso de racismo que enfrentou com sua filha de 2 anos (figura 4). Também solicitou-se aos alunos que retirassem substantivos e adjetivos do vídeo. (figura 5).

Figura 4 – Crianças ⁶² assistindo o vídeo



Fonte: Autoras (2018)

Figura 5 – Substantivos e adjetivos retirados do vídeo



Fonte: Autoras (2018)

Após isso, elucidou-se a respeito do racismo. Discutiui-se sobre o seu significado, baseado em conceitos de superioridade entre a humanidade. Também o quanto uma pessoa sofre e suas consequência tanto para quem passa por ataques racistas quanto à punição para quem pratica este ato, depreciativo e desumano. Possibilitando, abarcar as dimensões: legal, afetiva e psicológica. Enfatizando a existência da lei nº 7.716/1989⁶³, que condena o racismo crime inafiançável. O respeito ao outro essencial em nossa vida e vivência no meio social. Conviver e respeitar as diferenças do outro, nos permite vivermos em um mundo melhor. E os transtornos que prejudicam a saúde do colega, causando danos psicológicos, medo, marginalização, depressão.

Também abrimos espaço para depoimentos das crianças que sofreram racismo. Interessante na ocasião o posicionamentos dos discentes para expor seus casos:

Discente 1: *Um menino disse que meu cabelo era tão duro de bombril que dava para eu lavar prato.*

Discente 2: *Falam que o meu cabelo é ruim e de bombril.*

Discente 3: *Já me disseram que minha mãe é preta, feia e do cabelo ruim.*

⁶² Vale ressaltar, todas as imagens apresentadas neste trabalho foi solicitada a autorização dos responsáveis das crianças via termo de assentimento livre e esclarecido-TALE.

⁶³ A lei nº 7.716/198 “define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm

Verifica-se a realidade presente do racismo na vida das crianças no decorrer das atividades. Daí ao serem questionadas sobre o que responderam, simplesmente o silêncio tomou conta da sala de aula. Então, indagamos sobre o que estava acontecendo e se alguém se sentia com vontade de se manifestar.

Ao estabelecer o diálogo com os alunos se fomentava os argumentos sobre as atitudes de aceitação e solidariedade com a afirmativa num ensaio teatral (figura 6) entre a discente 2 e uma aluna que se sentiu ofendida com alguns colegas da sala (4).

Apesar da discente 2, não esclarecer a proteção perante a lei para a pessoa que sofre racismo. Na sistematização do seu discurso é perceptível o entendimento sobre o crime. Na fala do discente 1: percebe-se o entendimento do racismo afetar o próximo e o respeito ao outro.

Discente 1: *Você precisa aceitar o outro.*

Discente 2: *Você sabe que racismo é crime. Você pode ir para a cadeia, se seu pai e sua mãe não te der educação o conselho tutelar que vai dar.* (figura 6)

Figura 6 – Discente esclarecendo a pesquisadora 1 sua resposta



Fonte: Autoras (2018)

Mediante a ação pedagógica já é visível à passagem da síntese inicial do conteúdo para a síntese, uma visão concreta.

Nesta perspectiva, Vasconcellos (1992, p. 3), assevera:

Deve-se ajudar o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento. É a dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como da sua expressão. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu lado, a expressão constante

dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para possibilitar a interação do educador com o caminho de construção de conhecimento que o educando está fazendo.

Traduzindo o quarto momento, a catarse, momento de superação da visão empírica a uma nova forma de pensar, percorridas por abstrações, estruturando-se ao concreto pensado do conhecimento trabalhado. De acordo com MARSIGLA (2011a, p. 33), a catarse define-se na “etapa culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece”.

Dessa forma, o professor deve utilizar instrumentos de verificação dos objetivos propostos, constatando-se, se houve a elevação qualitativa ou não, também disponibilizar ao discente o entendimento da transformação da qualidade de seu pensamento (MARSIGLA, 2011b).

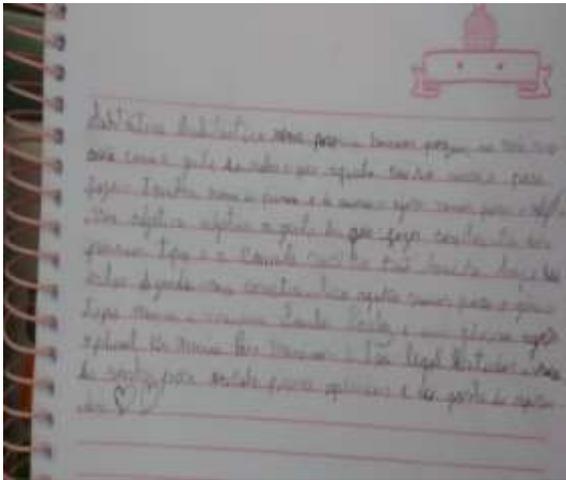
Nesta perspectiva, verificou-se a partir do momento no qual se solicitou aos educandos formarem grupos e formassem uma música com substantivo, adjetivo e gênero. Assim, criaram e apresentaram para toda a turma. (figura 7, 8, 9).

Figura 7 – Formação de grupos para composição da música



Fonte: Autoras (2018)

Figura 8 – Música produzida pelos educandos



Fonte: Autoras (2018).

Figura 9 – Apresentação da música pelos educandos



Fonte: Autoras (2018).

Por meio das informações expostas nas figuras anteriores é visível que os educandos apropriem-se da denominação do substantivo, o significado do adjetivo e a diferença de gênero. Também demonstraram a compreensão acerca do racismo e suas consequências com mais clareza. Atingindo o quinto momento, a prática social final, por meio da mediação sistematizada dos conteúdos no movimento prática-teoria- prática (dialética) pela ação docente e dos educandos do seu papel na realidade social.

O educando, tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira

transformadora. Quando o aluno problematiza a prática social e evolui da síntese para a síntese, está no caminho da compreensão do fenômeno em sua totalidade. O primeiro e o quinto momento são a prática social, mas diferem no sentido de que ao final do processo essa prática se modifica em função da aprendizagem resultante da prática educativa, produzindo alterações na qualidade e no tipo de pensamento (do empírico ao teórico) (MARSIGLA, 2011a, p. 33).

No último momento, supõe-se o novo nível de desenvolvimento atual do educando, simbolizado nas expressões de novas posturas do que foi ensinado e aprendido. Esperam-se posicionamentos e atitudes críticas para uma mudança social. Dos alunos foram manifestadas da seguinte forma: respeitar o próximo, explicar para os colegas sobre o racismo, compreender a denominação dos seres em geral e sua concordância, não usar termos ofensivos com os colegas, o ser humano é igual, não ofender o outro, racismo é crime, pedir desculpas e unir-se.

Os educandos assumiram uma nova postura mediante a aquisição dos conteúdos, diálogos e debates. Expressam-se ações de procedimentos práticos e sociais.

DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVO

Mediante o experimento da estratégia dialética no 4º ano do ensino fundamental, nos revelou que por meio dos cinco passos da didática pedagogia histórico-crítica é possível vivenciar a metodologia dialética na sala de aula. Os alunos ficam empolgados, interessa-se em participar, questionar, dialogar, responder os questionamentos levantados, as comparações.

Verificou-se no presente estudo que a pedagogia histórico-crítica dá importância aos conteúdos sistematizados que foram constituídos ao longo do tempo pela humanidade articulados com a prática social. O que evidencia a indispensabilidade do questionamento do conteúdo que está dando e sua contribuição para o contexto social.

É importante destacar que diante dos desafios para a realização do experimento, a saber, a necessidade do aprofundamento teórico, o planejamento das aulas no viés da pedagogia histórico-crítica e o tempo da pesquisa, evidenciam-se limitações e que os estudos teóricos no curso de pedagogia apresentam-se inviáveis no percurso formativo, nos revela que



a formação do pedagogo precisa impulsionar um ensino aos graduandos nos aspectos didáticos.

Os resultados sinalizaram a qualidade da relação ensino-aprendizagem da pedagogia histórico-crítica, possibilitando verificar a eficiência da didática mediada pela dialética, bem como a organização do trabalho docente por meio dos cinco passos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) sistematizados por Saviani (1995) tem efeito imediato.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, R. M. *Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática*. Maringá, 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf> >. Acesso em: 03 de maio de 2018.

DUARTE, N. *A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural*. Rev. Psicologia USP, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996. Disponível em: < <file:///C:/Users/user/Downloads/34531-Texto%20do%20artigo-40483-1-10-20120722.pdf> > Acesso em: 13 de agosto de 2018.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Teorias Pedagógicas (Crítica ao aprender a aprender)*. Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=Am_-6pZIyVw >. Acesso em: 13 de agosto de 2018.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARSIGLIA, A. C. G. *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008*. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2011a.

_____. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011b.



MELLO, M. C. de O.; ZANCHETTA, J. de F. Considerações sobre o planejamento de ensino em geografia a partir da pedagogia histórico-crítica. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 173-190, jul./dez. 2015. Disponível em: Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N11/Art10-Revista-Ensino-Geografia-v6-n11-Mello-Zanchetta.pdf>>. Acesso em 16 de junho de 2018.

NOVIKOFF, C. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In: ROCHA, J. G. e NOVIKOFF, C. (Orgs.). *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010. p. 211-242.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. – (Educação e conhecimento)

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 29 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

VASCONCELLOS, C. dos S. *Metodologia Dialética em Sala de Aula*. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>> Acesso em 03 de mar. 2018.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 11 ed. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKII, L. S. *A Formação social da mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 16 de junho 2018.



GRANDES MATEMÁTICAS DO PRESENTE: CONTEXTO E HISTÓRIA

Francisca Kelly Duarte de Sousa - UFCG

Francisco José de Andrade - UFCG

RESUMO

É notório a todos, que cerca de 50% dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFCG, Campus de Cajazeiras, são do sexo feminino. Fato que não se verificava a alguns anos atrás. Essa também é a realidade brasileira. Propomo-nos investigar nossa realidade e divulgar esses dados e desta forma contribuir com difusão deste fato histórico. O quanto mudou? Como se deu esta mudança? Que fatores as influenciaram? Quem são estas mulheres que fizeram e estão fazendo história? Como elas conseguiram romper as barreiras? Todos os obstáculos foram superados? Iremos falar um pouco desses momentos históricos, local e brasileiro, destacando alguns aspectos relevantes e algumas mulheres que fizeram e fazem parte destes. Vamos fazer um levantamento histórico, por meio de pesquisa bibliográfica, busca em banco de dados da UFCG, do INEP, do IBGE e a partir de entrevistas com mulheres de nossa realidade local. Queremos ajudar na compreensão das relações entre gêneros e ciências, levando em consideração os aspectos sociais e culturais na institucionalização da matemática brasileira. O que chama mais a atenção é a invisibilidade dessas mulheres e como isso tem atuado como dispositivo de poder que reitera a matemática como um campo masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceitos, Contribuições Matemáticas; Mulheres Matemáticas

GREAT FEMALE MATHEMATICIANS OF THE PRESENT: CONTEXT AND HISTORY

ABSTRACT

It is well known to all that approximately 50% of the students of the Degree in Mathematics of the UFCG, Campus of Cajazeiras, are female, this was not the case just a few years ago. This is also the reality in Brazil. This paper aims to investigate the current reality and disseminate its data to contribute to the diffusion of this historical fact. How much has changed? How did this change happen? What factors influenced them? Who are these women who have made and are making history? How did they manage to break through the barriers? Have all obstacles been overcome? Some of these historical moments will be discussed in a local and national panorama, highlighting relevant aspects and women who have made and are part of these. This research is characterized as bibliographical and search in the database of UFCG, INEP and IBGE, as well as interviewing women in the region. This paper also intends to help in understanding the relations between gender and science, taking into account social and cultural aspects in the institutionalization of Brazilian mathematics. What is striking is the invisibility of these women and how it has acted as a power device which reiterates mathematics as a male field.

KEYWORDS: Prejudice; Mathematical Contributions; Female Mathematicians.



GRANDES MATEMÁTICAS DEL PRESENTE: CONTEXTO E HISTORIA

RESUMEN

Es notorio a todos, que cerca del 50% de los alumnos del Curso de Licenciatura en Matemáticas de la UFCG, Campus de Cajazeiras, son del sexo femenino. Hecho que no se produjo hace algunos años. Esta es también la realidad brasileña. Nos proponemos investigar nuestra realidad y divulgar esos datos y de esta forma contribuir con la difusión de este hecho histórico. ¿Cuánto ha cambiado? ¿Cómo se dio este cambio? ¿Qué factores la influenciaron? ¿Quiénes son estas mujeres que han hecho y están haciendo historia? ¿Cómo consiguieron romper las barreras? ¿Se han superado todos los obstáculos? Vamos a hablar un poco de esos momentos históricos, locales y brasileños, destacando algunos aspectos relevantes y algunas mujeres que hicieron y forman parte de éstos. En el marco de la investigación bibliográfica, buscamos en base de datos de la UFCG, del INEP, del IBGE y de entrevistas con mujeres de nuestra realidad local. Queremos ayudar en la comprensión de las relaciones entre géneros y ciencias, teniendo en cuenta los aspectos sociales y culturales en la institucionalización de las matemáticas brasileñas. Lo que llama más la atención es la invisibilidad de esas mujeres y cómo esto ha actuado como dispositivo de poder que reitera las matemáticas como un campo masculino.

PALABRAS CLAVES: Preconceptos, contribuciones matemáticas; Mujeres Matemáticas.

INTRODUÇÃO

Destacamos, em nossa realidade local, o fato, notório a todos, que cerca de 50% dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFCG, Campus de Cajazeiras, é do sexo feminino. Como é do conhecimento de muitos, isso não se verificava há alguns anos atrás. Essa mudança de realidade foi averiguada por Leta (LETA, 2003, p. 274, tabela 1) na UFRJ em vários cursos. Com relação ao curso de matemática, daquela universidade, ela verificou que em 1977 apenas 1,7% dos estudantes matriculados eram do sexo feminino, enquanto que em 1990 esse número já era de 36%.

Leta (LETA, 2003, p. 272) também destaca que: “Em relação à literatura brasileira sobre essa temática vale dizer que ela ainda é incipiente e, em geral, de difícil acesso e muito dispersa. Dados sistemáticos como os citados anteriormente não existem para o Brasil.” Segundo Lopes (LOPES, 1998, p. 364), “ainda há muito trabalho para ser feito no Brasil,



começando por uma sistematização do que existe (publicado) sobre o tema, numa área de estudos que, no país, se caracteriza pela dispersão de suas poucas publicações.” Santos (SANTOS, 2010, p. 18) reconhece “a necessidade de trabalhos que exponha a participação das mulheres, seu processo educacional, dando visibilidade às suas ações, que na maioria das vezes ficam imperceptíveis na história da matemática brasileira.”

Queremos com este trabalho preencher um pouco dessa lacuna e esperar que outros trabalhos semelhantes a estes, escritos por nós ou por outros possam aparecer em nossa literatura.

Conhecer a história e divulgá-la ajuda no processo ensino e aprendizagem, pois a mesma leva o aluno a perceber que a matemática é uma criação humana, dotada de erros, controvérsias, incertezas e que está em constante modificação (BARONI, TEIXEIRA, NOBRE, 2004, p. 166). Além disto, a História possibilita ao aluno compreender algumas das razões que motivaram a construção do conhecimento matemático. (MIGUEL, 1997). “[...] tende a diminuir um pouco o terror com que o assunto [matemática] é tratado por muitos estudantes” (BYERS, 1982, p. 62). Se tratando da história da mulher na matemática, além dos benefícios acima, teremos ainda o resgate da história dessas mulheres, que na maioria das vezes ficaram esquecidas no tempo, bem como estimular outras mulheres a fazer parte nessa ciência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Propomos-nos investigar nossa realidade, pois verificamos que não existe informação e nem dados a respeito da presença das mulheres no curso de Licenciatura em Matemática do CFP da UFCG e desta forma estaremos contribuindo com a difusão deste fato histórico. O quanto mudou? Como se deu esta mudança? Que fatores influenciaram? Quem são estas mulheres que fizeram e estão fazendo história? Como elas conseguiram romper as barreiras? Todos os obstáculos foram superados? Iremos falar um pouco desses momentos históricos, destacando alguns aspectos relevantes e algumas mulheres que fizeram e fazem parte destes, especialmente iremos dar destaques ao Curso de Licenciatura em Matemática da UFCG, campus de Cajazeiras.

Essa pesquisa teve caráter quantitativo, pois segundo Prodavov e Freitas,

Essa forma de abordagem é empregada [...] principalmente quando buscam a relação causa-efeito entre os fenômenos e também pela facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou de um problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou das atitudes dos indivíduos. (PRODAVOV e FREITAS, 2013, p. 70)

e qualitativa, já que segundo Prodavov e Freitas nesse tipo de pesquisa

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODAVOV e FREITAS, 2013, p. 70)

Por se tratar de uma pesquisa histórica, também está presente o método histórico. Prodavov e Freitas esclarecem que

No método histórico, o foco está na investigação de acontecimentos ou instituições do passado, para verificar sua influência na sociedade de hoje; considera que é fundamental estudar suas raízes visando à compreensão de sua natureza e função, pois, conforme Lakatos e Marconi (2007, p. 107), “as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época.” Seu estudo, visando a uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações. Esse método é típico dos estudos qualitativos. (PRODAVOV e FREITAS, 2013, p. 35)



Fizemos um levantamento histórico, por meio de pesquisa bibliográfica, busca em banco de dados da UFCG, do INEP, do IBGE e a partir de entrevistas com mulheres que fazem parte do momento histórico atual.

Em nossa entrevista, seguimos as orientações contidas no livro: Manual de história oral de Alberti Venera, 2004, o qual delinea todas as etapas de uma entrevista, desde seu planejamento, escolha da equipe, a entrevista em si mesma a organização dos dados obtidos, seu arquivamento e disponibilização a consultas.

Seguindo as orientações acima, preparamos um roteiro geral, escolhemos nossas entrevistadas, pesquisamos um pouco sobre elas, a partir de seus currículos Lattes, fizemos contatos iniciais e marcamos um dia para entrevista.

Agindo assim, resgatamos a história de algumas mulheres, suas lutas e suas conquistas para nosso presente e procuramos compreender como a mulher conseguiu ingressar nesse ramo da sociedade, a Matemática, antes considerada por muitos como exclusivo dos homens. Não contamos simplesmente a história de algumas mulheres, procuramos contribuir na compreensão das relações entre gênero e ciência, levando em consideração os aspectos sociais e culturais na institucionalização da matemática brasileira. Colocamos em perspectiva a participação feminina na matemática e colaboramos com a compreensão de como isso vem ocorrendo no decorrer da história.

O trabalho que ora apresentamos destaca alguns momentos históricos, seu contexto social e político e enfoca a biografia de mulheres que atuaram na matemática dentro deste contexto, sendo, portanto, primariamente uma investigação de cunho histórico. Mas procuraremos destacar as questões sociais envolvidas no processo.

SÉCULO XX

Os indígenas, sendo os primeiros habitantes do Brasil, deram início a nossa educação ensinando as suas crianças as variadas técnicas necessárias para sobreviver e ter um bom funcionamento das aldeias, como plantar, cozinhar, pescar, guerrear, entre outros. Com a chegada dos Jesuítas, em 1549, foi criada a primeira escola brasileira localizada na cidade de Salvador. No Brasil Colônia (1500-1822) apenas poucos homens podiam ser alfabetizados

enquanto as mulheres não tinham acesso a uma instrução escolar formal, aprendiam apenas a lavar, costurar e fazer renda.

Sob a influência positivista, na primeira metade do século XIX, as mulheres começaram a exigir seu direito à educação, e assim, em 1823 começaram a surgir as primeiras escolas femininas, porém, elas só tinham acesso ao ensino básico, com conteúdos diferenciados dos homens, e é bom acentuar que somente homens da alta sociedade tinham acesso escolar. Uma mudança significativa nesse quadro inicia-se somente após a segunda metade do século XX, com o movimento de liberação feminina e a persistência da luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, permitindo a elas ao acesso cada vez maior à educação científica e a carreiras ditas pela sociedade uma ocupação apenas para o cargo masculino. Assim começa a valorização da mulher. Com as guerras mundiais, o recrutamento de mão de obra feminina nos locais de conflito, retirou as mulheres dos lares e levou-as ao espaço público, acarretando assim mudanças sociais. No que diz respeito à participação das mulheres no desenvolvimento das ciências, principalmente a matemática, algumas se destacaram, mas a grande maioria destas tinham condições financeiras favoráveis, sendo apoiadas pela família ou algum estudioso da área.

No final do século passado, a custo de árduos esforços, as mulheres começaram a estudar matemática regularmente em algumas universidades e a obter os primeiros graus de Doutoradas em Matemática. Aos poucos os preconceitos foram sendo quebrados, mas isso ainda demoraria muitos anos. Por questão de espaço falaremos apenas de duas delas, sem desmerecer as demais.

ELZA FURTADO GOMIDE

Nasceu em São Paulo, no dia 20 de agosto de 1925. Passava muito tempo explorando a biblioteca de sua casa, pois seu pai tinha uma grande quantidade de livros, em português, francês e inglês. Tendo seus pais morados na França, a professora Elza teve uma forte influência francesa em sua formação. Seu pai era um homem de espírito aberto, que considerava natural que as mulheres estudassem e tivessem uma carreira.

Santos, em sua dissertação de mestrado, em 2010 fala a respeito de Elza que

A matemática teve bastante presença na história de sua família. Seu avô materno Godofredo Furtado foi professor de matemática na Escola Normal de São Paulo e um dos idealizadores do movimento positivista em São Paulo em finais do século XIX. Além disso, um tio da professora Elza fora aluno da Politécnica com grande pendor para a matemática e seu pai fora professor de matemática do colégio do Estado de São Paulo. (SANTOS, 2010, P. 37)

Ainda em sua dissertação, Santos, tendo como fonte uma entrevista com a própria professora Elza, esclarece que

Até seus onze anos ela só estudou em casa, estudava junto com sua irmã, e quem dava as aulas eram os seus pais. Tinham aulas pela manhã, com sua mãe estudando português, francês e um pouco de alemão e História. Segundo a professora Elza seus “pais tiveram a percepção de ver que o inglês era a língua dominante no mundo, embora no Brasil ainda fosse o francês, então ela teve aulas particulares de inglês.” (SANTOS, 2010, P. 38 e 39)

Logo após Elza Gomide cursou o Ginásio em São Paulo entre os anos de 1937 e 1941.

Segundo Elza, em entrevista concedida a Arnaldo Aragão Santos e Andréa Paula dos Santos, citada em Santos (SANTOS, 2010, P. 43) os professores marcantes no ginásio, foram seu pai na Matemática e o professor Febor Gigovatti de História Natural.

Aos 16 anos de idade, influenciada pelo sucesso e a pela popularidade da Física, a professora Elza interessou-se por esta ciência e ingressou no curso de Física da FFCL- USP. Foi durante este curso que foi despertado em Elza o gosto pela matemática. Em 1944, Bacharelou-se em Física e recebeu do professor Omar Catunda convite para ser sua assistente na disciplina Análise Matemática. Nesse mesmo ano ingressou no terceiro ano do curso de Matemática, sendo contratada como assistente com apenas 19 anos.

Elza Gomide foi a primeira brasileira a doutorar-se em matemática numa instituição brasileira. Sua tese, “Sobre o teorema de Artin-Weil”, orientada por Jean Delsart, sobre um tema dado por André Weil – a conjectura de Weil – foi defendida em 27 de novembro de 1950. Foi chefe do Departamento de Matemática da Faculdade de Filosofia, onde estruturou os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática. Fez Pós-Doutorado no Instituto Henry



Poincaré, na cidade de Paris na França no período de 1962 a 1963. Traduziu obras importantes para o português, tais como o livro História da Matemática, de Carl Boyer. Atualmente é professora no Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade de São Paulo (USP).

Ao longo de sua carreira, a professora Elza orientou muitas monografias de mestrado e teses de doutorado. Sempre se dedicou com entusiasmo às atividades de ensino, que considera as mais importantes.

Envolveu-se muito quando o MEC resolveu impor a Licenciatura em Ciência, coisa que achava que seria extremamente prejudicial, principalmente à matemática. Elza considera que sua maior contribuição para a matemática brasileira foi, por um lado, o estímulo que deu a vários estudantes e, por outro, sua participação no Fórum das Licenciaturas, organizado pela USP em 1990.

KETI TENENBLAT

Nascida na Turquia, em 1944, cursou o primário e o primeiro ano ginásial em uma escola Italiana, veio ao Brasil em 1957 com sua família, onde concluiu sua educação básica. De 1964 a 1967 integralizou o curso de licenciatura em matemática pela Faculdade Nacional de Filosofia, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 1965, casou-se com um engenheiro formado pela Escola Nacional de Engenharia, Moisés Tenenblat. Depois foi para os Estados Unidos da América, onde fez mestrado na University of Michigan, entre 1968 e 1969. De 1970 a 1972 fez seu doutorado no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), em seguida, entre 1975 e 1978 fez seu pós-doutorado na Universidade da Califórnia, Berkeley. Entrou na Universidade de Brasília em 1973, na qual se encontra até hoje realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão. É autora de vários trabalhos como o livro publicado pela editora UnB em 1988: Introdução à Geometria Diferencial. O qual está entre os livros utilizados em vários cursos de matemática, inclusive no curso de Licenciatura em Matemática do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras.



SÉCULO XXI

O que se tem observado nestes primeiros anos do século XXI é uma crescente participação de mulheres em instituição de educação superior. No Brasil, a expansão da comunidade científica e da ciência se deu por volta de 1960. (Para detalhes sobre a institucionalização da ciência brasileira, sugere-se a leitura de Stepan (1976) e Schwartzman (1978)). Apesar de não dispomos de muitos dados sistematizados para a realidade brasileira, a participação das mulheres a partir de 1980 e 1990 tem aumentado significativamente. O que é notório em nossas universidades em nossos dias é que o número de mulheres é às vezes superior à dos homens. Essa mudança, como já mencionado no início da nossa introdução, foi verificada por Leta (LETA, página 274, tabela 1) na UFRJ em vários cursos. Ela ainda observa que

Os dados da UFRJ apontam mudanças na frequência de mulheres em alguns cursos tradicionalmente ocupados por homens, são eles: engenharia civil, engenharia química (da área tecnológica), química (da área de exatas) e medicina (da área de saúde). Essa tendência sugere que em futuro não muito distante, profissões de maior reconhecimento, mais bem remuneradas e de maior status social contarão com expressiva e/ou majoritária presença feminina. (LETA, 2003, p. 274)

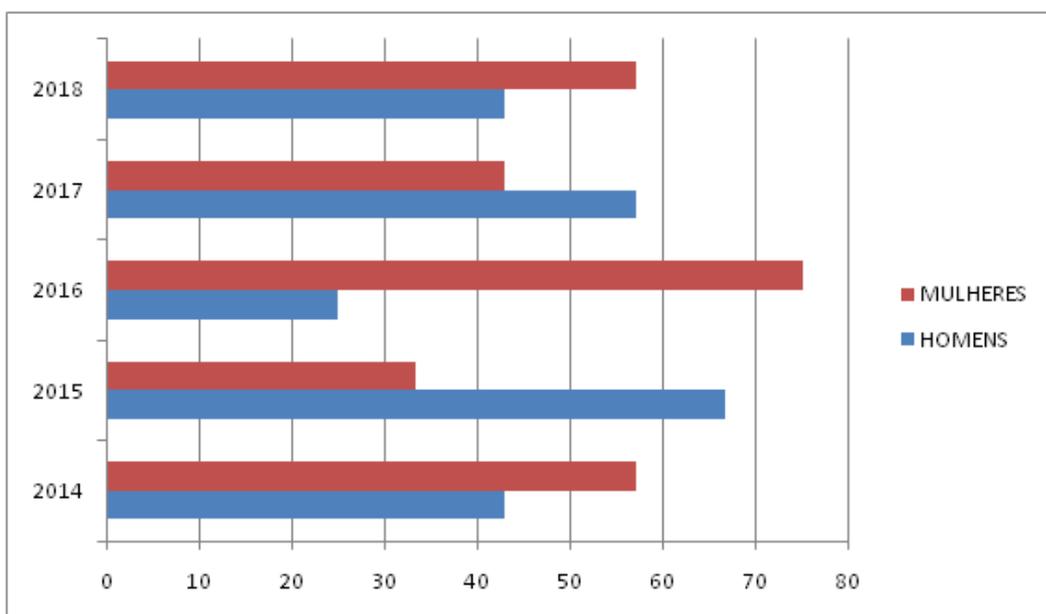
Segundo dados do INEP, em 2006 havia 2.605.611 (55,71%) mulheres matriculadas em curso de graduação presencial no Brasil e em 2016 esse número subiu para 4.603.846 (57,19%).

Apesar do aumento do número de mulheres frequentando os cursos universitários e obtendo títulos universitários, as mulheres ainda representavam, em 1996, 28,5% do total da população economicamente ativa. Este número chegou a 44,8% em 2006 e a 46,6% em 2016. (IBGE, senso de 1996).

A maior presença de mulheres nas universidades certamente influenciou seu ingresso como docente nas universidades brasileiras. Segundo dados do INEP, em 2006 havia 141.003 (44,5%) mulheres atuando como docentes em curso de graduação presencial no Brasil e em 2016 esse número subiu para 181.127 (45,6%).

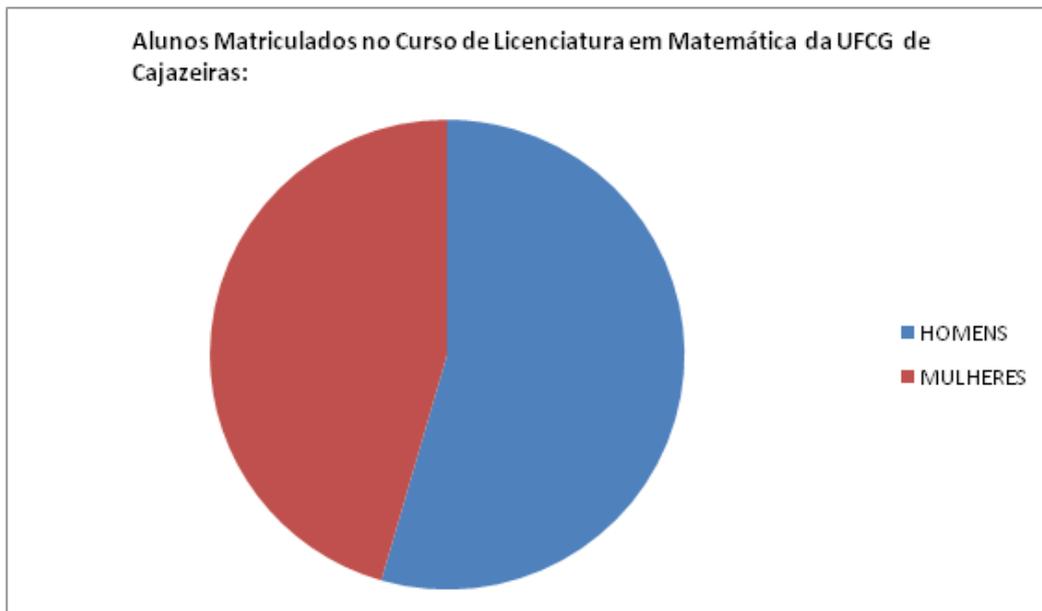
Com relação ao Curso de Licenciatura em Matemática do centro de formação de professores temos atualmente no quadro efetivo oito docentes sendo três deles mulheres. No projeto de monitoria é notável que o número de monitores do gênero feminino vem superando o masculino, como mostra a tabela 1, sendo que o número de mulheres no curso de matemática é inferior ao dos homens, fazendo com seja notável que em nossa sociedade atual, as mulheres podem ser iguais ou até melhores em matemática do que alguém do sexo masculino como mostra a Tabela 2.

Tabela 1: Monitoria do curso de licenciatura em Matemática da UFCG - Campus Cajazeiras



Fonte: Rosinângela Cavalcanti Da Silva

Tabela 2: Matriculados no Curso de Licenciatura em Matemática.



Fonte: Rosinângela Cavalcanti Da Silva

Em uma entrevista, a professora Rosinângela nos contou que nasceu em São José de Piranhas-PB, em 17 de novembro de 1988. Com dois meses de idade foi morar em São Paulo, onde ficou até os 10 anos e cursou os seus primeiros quatro anos escolares. Era assediada na escola e chegando a ser seguida até sua casa, por ser loira e paraibana. Sempre estudou em escola pública. Ao regressar para sua cidade natal, cursou dois níveis médios: Normal, na Escola Normal São José, na sua cidade natal e o Ensino Médio, em Cajazeiras, no IFPB (na época CEFET). Não chegou a concluir o curso no CEFET por causa de uma greve e seu ingresso, no ano de 2006, no Curso de Licenciatura em Ciência do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, na cidade de Cajazeiras, onde concluiu sua Habilitação em Matemática no ano de 2010.

Questionada sobre seu gosto pela Matemática, ela relatou que sempre gostou da disciplina, inclusive desde o 6º ano já tinha afinidade com a matemática e ajudava os colegas em suas tarefas escolares, gostava de ajudar a professora e participava de projetos que eram disponibilizados pela instituição. No 8º ano ajudou a organizar um “cantinho da matemática” na escola onde estudava. Suas principais influências, nessa época, para a matemática veio de sua irmã e do pai. Apesar do apoio da família, o fato de ser matemática, sempre foi vista com estranheza pelos “de fora”.

Quanto da escolha da Habilitação em Matemática, dentro do Curso de Ciências do CFP, Rosinângela relata que em sua turma havia três mulheres e cinco homens e o pensamento dominante era que matemática era para homens. No seu período de conclusão somente ela estava presente.

Teve que superar grandes desafios na graduação. Dentre eles, ela cita a existência de professores que diziam que mulheres vaidosas eram incapazes de concluir o curso de Matemática.

Seguiu sua vida acadêmica, na cidade de João Pessoa, onde obteve o título de mestre em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba no ano de 2012. A percepção dela é que hoje há uma boa participação de mulheres na pós-graduação. Apesar disso uma das frases que ouvia era: “a matemática é um navio pirata onde só tem homens e canhões”. Ela se sentia julgada por se cuidar, com relação a sua beleza e prática de atividade física, pois havia um pensamento no meio matemático, que as pessoas que estavam ali deviam ser desleixadas.

Sobre o preconceito da participação da mulher na matemática, ela mencionou que na sua visão ainda há preconceito, mas em comparação ao passado isso tem mudado para melhor.

É Professora do Curso de Licenciatura em Matemática da Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, desde 1992.

ELVIRA ALVES TEIXEIRA

Em uma entrevista, a professora Elvira nos contou que cursou o ensino fundamental uma parte em escola pública e outra em escola particular, nas cidades de Florianópolis, Porto Alegre e Araraquara. O Ensino Médio foi cursado em escola particular, na cidade de João Pessoa-PB. Ela declarou que sempre gostou de matemática e que isso era uma exceção entre suas colegas de turma do ensino fundamental e médio.

A escolha da matemática foi uma escolha pessoal, mas que sofreu influência de seu pai: Nelson Lima Teixeira. Ele Terminou a graduação na UFRGS, por volta de 1956, trabalhou no ITA, na USP, na UFSC, na UFRGS, na USP de novo e na UFPB a partir de 1972, onde se aposentou. Teve apoio da família, enquanto que “dos de fora” ouvia que



“matemática era coisa de homem”. Tendo chegado a ouvir de um de seus professores do ensino médio que “não deveria se graduar em matemática, pois era curso pra homem”.

Tendo concluído seu Bacharelado em Matemática na Universidade Federal da Paraíba, no ano de 1982. Elvira relata que em sua turma, inicialmente composta por 40 pessoas, constava apenas quatro mulheres e que na sua colação de grau, estavam presentes apenas cinco pessoas e somente ela era mulher. Sobre os desafios enfrentados durante o curso ela falou que: “O Curso era difícil, existia muito machismos, as mulheres não tinha voz e não era bem visto o fato de ser mulher e está lá”. Chegando a ouviu de professores da sua graduação que não seria capaz de terminar o curso.

Quando questionada sobre a situação da mulher na matemática, quando olha o passado e o presente, sua opinião é que hoje “há uma maior participação e menos discriminação”. Inclusive o pensamento das próprias mulheres mudou ao seu respeito e a respeito da sua participação na vida acadêmica, especialmente na matemática. Segundo Elvira, o que ainda precisa mudar seria: “Aumentar o dialogo e diminuir o autoritarismo em qualquer escala”.

É Professora do Curso de Licenciatura em Matemática da Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, desde 1984.

Foi Presidente da Comissão para Elaboração do PPC para o curso de Licenciatura em Matemática durante o período 2009-2010 e Coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática durante o período 2010-2011.

CONCLUSÃO

Grandes matemáticas do presente: contexto e história procurou revelar, à sociedade, principalmente a acadêmica a participação de algumas mulheres na matemática. Procuramos contar um pouco de suas histórias, suas contribuições a esta ciência e também suas lutas e desafios, nesse ambiente que era, e ainda é considerado um território masculino. Aprendemos muito e crescemos como pessoa, aluno, professor e pesquisador após tomamos conhecimento desses fatos. Percebemos que no passado a participação das mulheres era menor, mas o que nos chamou mais atenção foi a invisibilidade dessas mulheres e isso tem atuado como dispositivo de poder que reitera a matemática como um campo masculino. Não queremos



vitimar as mulheres, mas, sim revelar a matemática como um campo que tem tratado, muitas vezes, de forma injusta as mulheres que dele participa ou tenta participar. E apesar disso, encontramos mulheres estão presentes nas graduações, pós-graduações, a frente de núcleos de pesquisas, colegiados, câmaras, chefia de departamentos e de reitorias.

Nosso estudo, como muitos outros, visa contribuir para uma sociedade mais justa e menos desigual quanto às diferenças de gênero. Estamos tentando colaborar com quebra dos mitos de nossa sociedade que tenta separar lugares sociais levando em consideração os gêneros. Sabemos que discutir a participação das mulheres na matemática vai além de afirmar a participação destas nessa esfera de conhecimento, passa por entender a nossa sociedade e seus pilares no sexismo e androcentrismo. Devemos, portanto procurar conhecer e, caso haja necessidade, tentar modificar esses pilares para alcançarmos uma sociedade mais igualitária.

Devido às limitações de espaço desse trabalho, algumas mulheres que tiveram importante participação no desenvolvimento da matemática brasileira não puderam ter suas histórias contadas aqui. Dentre elas estão: Marília Chaves Peixoto (1921-1961), Arlete Cerqueira Lima (UFBA), Maria Laura Mouzinho Leite Lopes (1917-2013), Maria Aparecida Soares Ruas (ICMC). Maria José Pacífico e Walcy Santos, ambas da UFRJ e por fim as três ganhadoras do prêmio Para Mulheres na Ciência: Adriana Neumann (UFRGS); Cecília Salgado (UFRJ); e Carolina de Araújo (IMPA). Assim é de grande importância que outros trabalhos a respeito desses gênios sejam feitos, abordando as suas biografias e falando de suas participações no desenvolvimento do conhecimento matemático, pois o que se observa é o fato de por serem do sexo feminino não tiveram seu devido valor reconhecido no universo científico, sendo desconhecidas pela maioria dos estudantes de nossas escolas e universidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. P. de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500 - 1889)* - História e Legislação. Trad. De Antonio Chizotti, São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC. 1989.



BARONI, R. L. S.; TEIXEIRA, M. V. e NOBRE, S. R. “A investigação científica em História da Matemática e suas relações com o programa de pós-graduação em Educação Matemática”. In. BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. *Educação Matemática: Pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez Editora, 2004, cap. 8, p. 166-167.

BYERS, V. Porque estudar história da matemática? Trad. Regina Buriasco, Maria Q. Anastácio e Carlos R. Vianna. *International Journal Mathematics Education, Science and Technologie*, v. 13, n. 1, pp. 59-66, 1982.

Currículo Lattes. Ketí Tenenblat. Disponível em:

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4727855Y6>>. Último acesso em 13/07/2018.

INEP/MEC, *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*.

EDUDATABRASIL – *Sistema de Estatísticas Educacionais*. Disponível em:

<<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>> Último acesso em junho de 2018.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas em Educação e trabalho, senso de 1996*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Último acesso em junho de 2018.

KETI TENENBLAT. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/membro/keti-tenenblat/>>.

Último acesso em 13/07/2018.

LOPES, M. M. "Aventureiras" nas ciências. Refletindo sobre gênero e história das ciências naturais no Brasil". *Cadernos Pagu* 10, 1998, pp. 345-368.

MIGUEL, A. “As potencialidades pedagógicas da história da matemática em questão: argumentos reforçadores e questionadores.” *Zetetikè*, v. 5, n. 8, p. 73-105, jul/dez 1997.

PRODAVOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Universidade FEEVALE. Novo Hamburgo. 2013.



SANTOS, Arnaldo Aragão. “Elza Furtado Gomide e a Participação feminina no desenvolvimento da Matemática brasileira no século XX,” *Dissertação de Mestrado*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em História da Ciência, 2010.

SCHIENBINGER, L. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru, Edusc, 2001.

STEPAN, N. *Gênese e evolução da Ciência brasileira*. Rio de Janeiro, Artenova, 1976.

VASCONCELO, J. M.; LEITE, B. P. B.; MACEDO, L. M. de S. *Atuação das Mulheres no Universo da Matemática: O Caso da Universidade Regional do Cariri – URCA*. 2012.

Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/12.pdf>. Último acesso em 13/07/2018.



A POTENCIALIDADE DA MEDIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Willyan Ramon de Souza Pacheco⁶⁴

RESUMO

O presente artigo objetiva explorar os desafios atuais no âmbito do ensino de Matemática e a potencialidade da mediação docente na produção e aquisição do conhecimento, tendo em vista os múltiplos fatores sociais e culturais que influenciam no processo de aprendizagem. Para isso, tornou-se necessário adotarmos como metodologia a pesquisa bibliográfica, realizando o levantamento de materiais disponíveis para subsidiar as discussões apresentadas. O sentido de uma ação educativa se configura a partir da construção coletiva do conhecimento, oportunizando ao educador e educandos compreender a dimensão formativa da intencionalidade pedagógica e, assim, problematizar as questões históricas, políticas e culturais, tendo em vista a contribuição sistemática de uma relação dialógica entre essas dimensões. Dessa maneira, a mediação docente pode ser compreendida enquanto ação determinante no processo de constituição de uma prática pedagógica compromissada com a aprendizagem significativa dos sujeitos em formação, colaborando para o desenvolvimento de metodologias inovadoras que favoreçam a dialogicidade, a coletividade e a autonomia na aprendizagem matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Matemática; Mediação docente; Intencionalidade.

THE POTENTIALITY OF TEACHING MEDIATION IN MATHEMATICS TEACHING: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

This article aims to explore the potential of teacher mediation in the production and acquisition of mathematical knowledge, in view of the challenges encountered by teachers within the classroom. Thus, it became necessary to adopt as a methodology the bibliographic research. Teaching mediation is a decisive action that contributes to the development of innovative methodologies that favor dialogue, collectiveness and autonomy in mathematics teaching.

KEYWORDS: Mathematics Teaching; Educational mediation; Intentionality.

⁶⁴ Graduando do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande. Estudante pesquisador no Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais - CNPq/UFCG.



LA POTENCIALIDAD DE LA MEDICIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

RESUMEN

Este artículo pretende explorar el potencial de la mediación de profesores en el campo de la producción y adquisición de conocimientos matemáticos, considerando los desafíos encontrados por los profesores. Así, se hizo necesario adoptar la metodología de la investigación bibliográfica. La mediación docente es una acción decisiva que contribuye al desarrollo de metodologías innovadoras que favorezcan la dialogicidad, la colectividad y la autonomía en la enseñanza de las matemáticas.

PALABRAS CLAVES: ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS; MEDIACIÓN DOCENTE; INTENCIONALIDAD.

INTRODUÇÃO

No sistema educacional contemporâneo, podemos observar diversos desafios que professores e governantes tem enfrentado no âmbito do ensino de Matemática. Os processos que conduzem o discente a aquisição dos conhecimentos laborais nem sempre são efetivados de modo coletivo e compartilhado, considerando conhecimentos e influências histórico-culturais no âmbito da aprendizagem. Em decorrência disso, torna-se relevante explorar uma discussão sistemática acerca das influências do processo de formação docente no direcionamento de práticas intencionais que objetivem conduzir o ensino numa dimensão significativa, colaborativa, onde “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2017, p. 25).

Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva explorar a potencialidade da mediação docente no âmbito da produção e aquisição do conhecimento matemático, tendo em vista os múltiplos fatores sociais e culturais que influenciam nesse processo e os desafios encontrados pelos profissionais ao se inserirem no âmbito da sala de aula. A condução do ensino à aprendizagem será compreendida como a potencialização das habilidades desenvolvidas nos contextos sociais e estimulados à sistematização a partir da intencionalidade docente que reconfigura os modos tradicionais de ensino.

Para a corporificação dessa discussão, tornou-se necessário realizar um levantamento bibliográfico acerca das influências socioculturais no processo de ensino-aprendizagem e a potencialidade da mediação docente na constituição de uma prática significativa. A partir desse procedimento, tornou-se possível adquirir informações acerca das características formativas do profissional docente e suas contribuições no âmbito da mediação intencional de práticas emancipatórias e significativas no ensino de Matemática. Nessa perspectiva, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica que, na acepção de Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Dessa maneira, para que assim pudéssemos materializar o presente estudo, fizemos um levantamento bibliográfico e eletrônico. Utilizando, para isso, obras já produzidas por outros pesquisadores, compreendendo que os textos analisados tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (SEVERINO, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguinte análise explorou os diversos aspectos que contribuem para a reorientação da prática docente e seu potencial no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, configurando a mediação pedagógica intencional enquanto prática determinante na aquisição de conhecimentos significativos. Para isso, fez-se necessário estruturar a discussão em duas principais categorias: os contextos socioculturais e suas influências na produção do conhecimento; a intencionalidade pedagógica como instrumento de transformação.

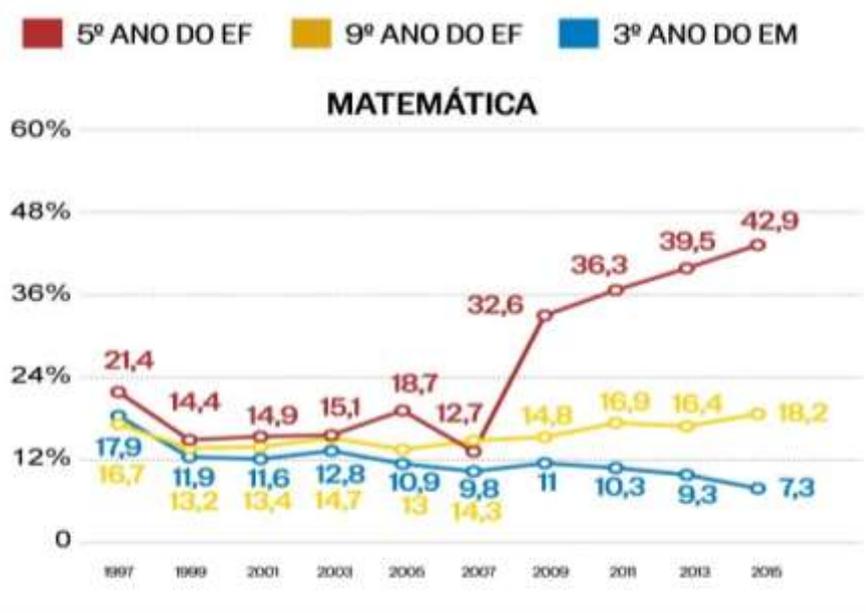
Desafios E Perspectivas Na Formação Docente Para O Ensino De Matemática

No atual contexto brasileiro a Matemática ainda é a matriz curricular que apresenta maiores dificuldades para elevar o nível de aprendizagem dos educandos, tal fato resulta de diversos fenômenos que estão relacionados desde a formação docente até os modos como o conhecimento é apresentado e construído no âmbito da sala de aula. A abordagem metódica e o ensino mecânico desestimula grande parte dos discentes que não conseguem um bom desempenho, fracassando na escola e desmotivando o próprio professor. A ideia de

metodologias ativas que direcionem o sujeito ao centro do processo de aprendizagem é um desafio cotidiano no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Segundo demonstram os dados levantados pelo Movimento Todos pela Educação (TPE, 2017), a partir dos resultados obtidos pela Prova Brasil e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2015, apenas 7,3% dos estudantes que terminaram o terceiro ano do ensino médio conseguiram atingir aprendizado adequado em Matemática, quando falamos apenas em escolas públicas esse número cai para 3,6%, o que significa que 96,4% dos estudantes não aprendem o esperado na escola. O índice é maior do que o da última divulgação em 2013 quando esse número era 9,7%.

Gráfico 1 - Retrato do desempenho. Índices revelados pelo relatório são insatisfatórios



Fonte: Todos Pela Educação (2017).

Como observamos, em um ritmo crescente, em todos os níveis de ensino analisados, a Matemática está cada vez mais distante da realidade dos educandos, apontando que apenas 17,9% dos discentes que saíam do ensino médio, em 1997, aprendiam o esperado em Matemática nas escolas, em 2015 esse número é representado por 7,3%.

Os dados, mais do que números preocupantes, apontam a relevância de considerar outros modos de compreender a Matemática, de apresentá-la e mobilizá-la com base nos

diversos contextos no qual os educandos estão inseridos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Matemática (1997) já apresentam a necessidade de contextualizar o ensino de matemática e consideram a Etnomatemática como possibilidade teórica, sendo uma linha de estudo que propõe entender a realidade do próprio indivíduo para construir uma ação pedagógica natural, mediante uma abordagem cultural (BRASIL, 1997). Essa proposta possibilita uma relação entre os conhecimentos matemáticos escolares e os saberes matemáticos constituídos nas vivências de cada sujeito, propondo uma aprendizagem dinâmica que reconheça as influências culturais no processo dialético de ensinar e aprender.

Compreender que existem fatores externos que são indissociáveis ao processo de ensino-aprendizagem é necessário para que possamos elucidar diversas questões no campo da aprendizagem matemática, principalmente as que se referem a internalização dos conteúdos. A falta de assimilação, compreensão ou decodificação dos conteúdos abordados, durante o desenvolvimento das aulas, impossibilita o discente de tirar boas notas e, conseqüentemente, se sentir satisfeito com seu desempenho escolar. Essa mensuração negativa da aprendizagem resulta na falta de estímulo e de interesse, por parte do educando, tanto pela disciplina, quanto pelo ato de aprender. Dessa maneira, é imprescindível que possamos evidenciar o sentido prático da aprendizagem, as influências e constituições sociais que materializam o ensino, conforme apresenta D'Ambrósio (2005, p. 108):

A aquisição e elaboração do conhecimento se dá no presente, como resultado de todo um passado, individual e cultural, com vistas às estratégias de ação no presente e projetando-se no futuro, desde o futuro imediato até o de mais longo prazo, modificando assim a realidade e incorporando a ela novos fatos.

Proporcionar uma prática capaz de transformar essa realidade é algo distante para a maioria dos profissionais que estão inseridos em salas lotadas com dezenas de discentes de diferentes especificidades. O que podemos defender é uma mediação docente sustentada numa concepção dialógica e humanista de ensino, que ofereça possibilidades formativas para a construção do conhecimento a partir da experiência individual de cada sujeito. A reorientação de uma prática se constitui a partir da necessidade de ressignificar concepções e ações pragmáticas, que engessam o ensino e transformam o trabalho docente numa prática mecânica, os espaços escolares devem ser compreendidos enquanto oportunidade de

visualizarmos nossas falhas e nos aprimorarmos, crescermos coletivamente no inacabamento da profissão.

Nesse contexto, a autoformação se apresenta enquanto um caminho necessário para o aperfeiçoamento da prática docente, evidenciando o professor enquanto sujeito inacabado, enquanto profissional que precisa estar recorrentemente em busca de novas aprendizagens, de novas experiências formativas que direcione sua prática, que reconstrua seus modos de planejar e atuar. Essa educação contínua, que se mobiliza através da ação-reflexão-ação, se materializa no âmago da profissão docente, assim, conforme Pacheco, Barbosa e Amaral (2017, p. 03):

A educação contínua é a prática que se reconstrói em bases cada vez mais sólidas, é o significado subjetivo de estar sempre à procura de algo, de sentir-se incompleto e dependente de saberes cada vez mais atualizados que correspondam às suas necessidades. É o compromisso com a formação dos discentes e com sua própria formação. Por isso, a certeza de inacabamento deve ser evidenciada, o profissional deve estar cômico de sua reconstrução contínua, da importância de ressignificar sua prática pedagógica para atender as especificidades de cada aluno, oportunizando a aquisição significativa dos conteúdos ministrados.

Quando falamos em ressignificação, estamos direcionando nossa prática à materialização dos conceitos abstratos, o que significa que todos os jargões adotados para ministrar uma aula agora estão relacionados com experiências relevantes que permitiriam a assimilação significativa dos conteúdos, melhor dizendo, a oportunidade de emancipação da condição de sujeito produtor de conhecimento (FREIRE, 2017). Valorizando, efetivamente, os valores socioculturais que são constituídos no âmago da existência de cada educando, qualificando e viabilizando seus próprios saberes.

Por conseguinte, é indispensável que todas essas influências sociais que o educando traz consigo tornem-se fatores determinantes no processo de elaboração da metodologia utilizada pelo docente em sala. É necessário caracterizarmos essas experiências como conhecimentos populares ou conhecimentos prévios, para que assim compreendamos essa atuação como uma prática significativa que possibilita a aquisição de conhecimentos a longo prazo, desprezando assim uma aprendizagem mecânica e reprodutivista.

Dessa forma, os conhecimentos prévios do educando podem ser visualizados como uma manifestação sociocultural que, constituindo-se a partir de experiências formativas, tornam-se essenciais, intrínsecos e direcionadores à aquisição do saber sistematizado. Ou seja, o discente, a partir dessa concepção, é compreendido como sujeito ativo durante o seu processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a capacidade de levantarmos essas questões e fazê-las enquanto instrumentos condutores para elaboração de metodologias significativas, ainda não foi possível. Como destaca Vitti (1999, p. 32):

Os professores, na maioria dos casos, se preocupam muito mais em cumprir um determinado programa de ensino do que em levantar as idéias prévias dos alunos sobre um determinado assunto, pois julgam ser mais fácil trabalhar com uma série de exercícios padronizados do que estimular comportamentos e atitudes dos alunos que passam por etapas evolutivas.

Nessa perspectiva, o olhar superior daquele que sabe e daquele que está aprendendo é objetivo. Não levar em consideração o que o educando sabe é desqualificá-lo enquanto sujeito produtor de conhecimento, é também silenciar, desvalorizar e descaracterizar as suas experiências, considerando-as como fragmentos aleatórios que não tem significado algum se não estiverem ligadas ao saber axiomático. Esse comodismo tecnicista de não buscar saber o que o discente já conhece e o que ele precisa articular com o que ainda não conheceu é o que pode limitar o trabalho docente a uma função instrumental, mecânica, a uma ação desumanizante.

Em decorrência disso, precisamos evidenciar essas influências e compreendê-las como ferramenta de ressignificação, possibilitando assim uma reflexão pedagógica que direcione o docente a atuar politicamente nas esferas educacionais a qual está inserido. Essa característica política surge na intencionalidade do professor em selecionar de forma responsável o que deve ou não ser abordado na sala de aula. É esse saber-fazer fazendo que possibilita uma prática humanizadora e significativa para a formação humana do sujeito em escolarização (NÓVOA, 1992).

No que se refere a essa condução intencional do processo de aprendizagem, precisamos compreender que o educador não é um facilitador do conhecimento, no sentido de que ele poderia oportunizar, de modo simplificado, um nível de desenvolvimento que

aconteceria independentemente da escolarização, ou seja, a função do professor não se resume a conduzir os discentes a um processo que aconteceria com ou sem ele. Nesse aspecto, devemos evidenciar que a mediação docente se caracteriza pela intencionalidade pedagógica de construir com o sujeito as possibilidades necessárias para conduzi-lo a potencialização de seus saberes, de oportunizar através da mediação docente a construção coletiva do conhecimento, que se dá num confronto entre o que se sabe e o que se precisa aprender.

Sob o ponto de vista da teoria histórico-cultural, a função do professor é garantir a reprodução, em cada sujeito, das aptidões humanas que são produzidas e desenvolvidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria (MELLO, 2004). Sendo assim, o significado de uma ação pedagógica se constitui a partir dos fatores que estão além das representações de escola e conhecimento. A construção significativa dos conteúdos se dá no processo de transformação, de problematização, isto é, no momento em que o sujeito compreende e adapta aquele conhecimento a sua realidade. Ferreiro (1986, p. 24) apresenta:

As práticas sociais, assim como as informações sociais não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam.

Transformar é, nesse sentido, atribuir significado aos conteúdos apresentados pelo docente. Quando compreendemos que as crianças possuem suas especificidades e estas devem ser respeitadas como características de sua identidade, não estamos aceitando a condição de se manter inerte a essa realidade, mas de potencializá-la. O que queremos dizer é que a elucidação desse conhecimento é o passo inicial para produção intencional de metodologias ativas que potencializem as aptidões já estabelecidas, ações essas que serão determinantes nesse processo de transformação.

Nesse aspecto, não é respeitar as especificidades do sujeito e determinar sua prática a partir disso, é compreender suas contribuições culturais na produção do conhecimento e fazer disso um instrumento que conduzirá a prática docente à ressignificação dos métodos e, conseqüentemente, ao crescimento intelectual do discente. Fazer dessa prática associativa um fio condutor à aquisição de conhecimentos mais elaborados é imprescindível, porém, não podemos estagnar nessa característica, é preciso usar essas experiências apenas como



ferramenta direcionadora do processo de aprendizagem. Os saberes do educando são elementos que conduzem a prática docente, mas que, pedagogicamente, é utilizado como ponto de partida para o direcionamento aos estudos posteriores.

Assim, a contextualização intencional dos conteúdos torna-se, inicialmente, o principal objetivo do professor que adota para si essa postura emancipatória. É necessário que tudo esteja fundamentado em objetos concretos que podem ser facilmente relacionados com outros. Em alguns momentos a memorização de dados, datas e fórmulas são necessárias, mas o que devemos compreender é que o contexto de toda a situação que sustenta aquela teoria deve estar materializada no: o que é, por que devo aprender e no que me contribuirá?

A memorização é necessária quando o discente precisa de dados específicos para resolver situações também específicas, é algo particular, porém não menos importante. A atividade de memorização só se torna mecânica se o discente não compreender o porquê de estar, naquele momento, aprendendo aquilo. Dessa forma, é primordial que exista essa historicidade entorno das questões levantadas pelo professor, para que a atividade técnica se resignifique numa ação emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos diversos desafios que se inserem no ensino da Matemática, a mediação docente se configura enquanto ação determinante no processo de constituição de uma prática pedagógica compromissada com a aprendizagem significativa dos educandos. Essa dimensão transformadora se constitui a partir da reorientação das práticas adotadas e por meio da resignificação dos métodos de ensino, conduzindo a aprendizagem através de metodologias ativas que viabilize o desenvolvimento integral do sujeito, possibilitando ao discente compreender as relações socioculturais que possibilitam a construção do conhecimento matemático.

Nesse sentido, o processo de escolarização deve estar vinculado aos aspectos sociais e culturais dos sujeitos que nele estão inseridos, compreendendo essas especificidades enquanto características inerentes à identidade do sujeito e necessárias para o direcionamento de ações pedagógicas que oportunizem a potencialização dos saberes empíricos. Dessa forma, o



processo de ensino-aprendizagem não deve ser apenas didático, mas, acessível, concreto, de maneira que seja possível evidenciar os fatores sociais, políticos e culturais que podem ser relacionados com os conhecimentos sistemáticos.

Essa transformação metodológica está intimamente relacionada aos percursos formativos que contribuíram para a formação do profissional docente, sabendo que a certeza de inacabamento possibilita o professor adotar práticas autoformativas que reorientam posturas, ações e planejamentos pedagógicos, tendo em vista o redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem, objetivando a produção e aquisição significativa dos conteúdos pelos educandos.

Portanto, podemos compreender a aprendizagem significativa enquanto ação que se estabelece a partir de uma mediação colaborativa que se mobiliza através da intencionalidade pedagógica do professor. Essa dimensão formativa se efetiva durante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que oportunizam a ressignificação dos conteúdos abstratos, permitindo, assim, sua internalização em longo prazo e o crescimento intelectual dos educandos, viabilizando uma aprendizagem matemática concreta e sistemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./mar. 2005. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100008&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702200500010000>.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processos*. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.



NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza.; BARBOSA, João Paulo da Silva.; AMARAL, Maria Gerlaine Belchior. A autoformação na constituição da identidade do sujeito docente. In: Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa. *Anais IV CONEDU*. João Pessoa: Editora Realize, 2017. v. 1, p. 1 - 12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID6146_07092017153738.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

TOKARNIA, Mariana. *Só 7,3% dos alunos atingem aprendizado adequado em matemática no ensino médio*. Agência Brasil, Brasília/DF, 18 jan. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-01/matematica- apenas-73-aprendem-o-adequado-na-escola>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

VITTI, Catarina Maria. *Matemática com prazer: a partir da história e da geometria*. 2º ed. Piracicaba: Unimep, 1999.



O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO, FINALIDADES E ORGANIZAÇÃO

José Robbyslandyo da Silva Santos -UFCG

Maria Aparecida Gomes de Sousa -UFCG

Viviane Guidotti Machado⁶⁵

RESUMO

Pensar sobre o Ensino Superior no Brasil é instigante e desafiador devido a sua complexidade, pois pensar sobre sua organização e estrutura implica pensar também sobre as relações sociais, econômicas e culturais que envolveram o país no momento de sua criação. A sociedade capitalista vigente e os princípios da economia liberal pautados em uma dinâmica de competição social, passam a exigir também dinamismo das concepções e práticas educacionais. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a criação do Ensino Superior no Brasil, suas transformações e dinamismo, a divisão das Instituições de Ensino Superior e seu funcionamento. Para tal, fizemos um resgate histórico através de revisão bibliográfica, quanto a forma de abordagem essa pesquisa está situada numa perspectiva qualitativa. Como resultado observamos que embora se tenham avanços significativos, ainda temos um longo caminho a percorrer no que concerne a uma educação de qualidade e que atinja igualmente todos os segmentos da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; expansão; resgate histórico.

HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: EXPANSION, PURPOSES AND ORGANIZATION

ABSTRACT

This article aims to reflect on the creation of Higher Education in Brazil, its transformations and dynamism, the division of Higher Education Institutions and its operation. We made a historical rescue through a bibliographical review, as far as the approach of this research is situated in a qualitative perspective. As a result, we note that while there have been significant advances, we still have a long way to go regarding quality education that also reaches all segments of society.

KEYWORDS: Higher Education; expansion; historical rescue.

⁶⁵⁶⁵ Professora Doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu PROFLETRAS do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG.



EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL: EXPANSIÓN, FINALIDADES Y ORGANIZACIÓN

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la creación de la Educación Superior en Brasil. Hemos hecho un rescate histórico a través de revisión bibliográfica, en cuanto a la forma de abordaje esa investigación está situada en una perspectiva cualitativa. Observamos que aunque se tienen avances significativos, todavía tenemos un largo camino por recorrer en lo que concierne a una educación de calidad y que alcanza a todos los segmentos de la sociedad.

PALABRAS CLAVES: Educación Superior; expansión; rescate histórico.

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no Brasil surge, com características bem particulares, em 1808 com a vinda da família real portuguesa para o país, no entanto, é apenas a partir das décadas de 1920 e 1930 que surgem as primeiras Universidades privadas e públicas tal como conhecemos hoje⁶⁶, apontando como instituição cujo objetivo estava atrelado ao desenvolvimento dos vários campos do conhecimento, a promoção da pesquisa e da ciência. Assim, a universidade como instituição se mostrou uma condicionante necessária para o desenvolvimento do Estado/Nação que estava em formação. Nesse sentido Lyotard afirma que:

A universidade, por sua vez, enquanto produtora de ciência, torna-se uma instituição sempre mais importante no cálculo estratégico-político dos Estados atuais. Se a revolução industrial nos mostrou que sem riqueza não se tem tecnologia ou mesmo ciência, a condição pós-moderna nos vem mostrando que sem saber científico e técnico não se tem riqueza. (2009, p. 15).

⁶⁶ "Nos anos 20 a discussão frente a criação de universidades não se limitava mais a aspectos restritos a políticas (nível de controle estatal) como anteriormente, mas a conceito de universidade e suas funções na sociedade." (REBELLO, 2012, p. 10-11)

Assim, na segunda metade do século XX houve um intenso esforço da sociedade para a expansão do Ensino Superior brasileiro, de acordo com Sampaio (2003), esse esforço levou um crescimento de 480% no número de matrículas num período de 20 anos (1960-1980), demonstrando a relevância da função social desempenhada pelas instituições. É preciso ressaltar, nesse sentido, que o Sistema de Ensino Superior brasileiro desde a segunda metade do século XX, tem passado por diferentes experiências associadas à ideia de diversificação. Diversificação caracterizada por uma divisão de funções, objetivando acomodar a ampliação quali-quantitativa da clientela do Ensino Superior.

Dessa forma, inquietos com tais constatações, resolvemos investigar as questões que originaram este artigo: Como ocorreu a expansão do ensino superior? Qual sua finalidade? Como é organizado? Como se dá o acesso a esse nível de ensino?

Assim sendo, esse artigo tem como objetivo geral refletir sobre a criação do Ensino Superior no Brasil, suas transformações, dinamismo, e seu funcionamento, pois, entender como foi construída historicamente a universidade brasileira é de fundamental importância para uma melhor compreensão da atual situação do Ensino Superior no Brasil.

Para tal, o artigo proposto buscou através de uma revisão bibliográfica tecer reflexões acerca da universidade e o Ensino superior brasileiro. Quanto a forma de abordagem, esta pesquisa está situada numa perspectiva qualitativa. Sob essa ótica, congregamos com Minayo quando afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (2009, p. 21)

Ainda segundo Minayo (2009) a produção humana que pode ser resumida no universo das relações, das representações e da intencionalidade é o objeto da pesquisa qualitativa. Esse objeto dificilmente pode ser traduzido em estatística.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa está numa perspectiva bibliográfica. Combinado a essa perspectiva metodológica foi utilizado como instrumento de obtenção de informações a análise de documentos oficiais (LDB 61, 71 e 96), Decreto-Lei nº 53 que

definiu a organização das Universidades Federais Brasileiras, Decreto-Lei nº 252 que estabeleceu normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, Lei nº 5.540 que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e “O ensino Superior no Brasil - Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969” de Anísio Teixeira, um dos principais estudos acerca da formação da universidade e do Ensino Superior brasileiro.

De acordo com Gil (2002, p. 45) "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente". Gil (2002) segue afirmando que essa vantagem tem, no entanto, uma contrapartida. Muitas vezes, as fontes secundárias apresentam informações coletados ou processados de forma equivocada, contribuindo para a reprodução ou mesmo potencialização de erros.

A Expansão Do Ensino Superior No Brasil

As universidades no Brasil surgem no contexto republicano, no entanto, o ensino superior é inserido a partir de 1808⁶⁷ com as Escolas Superiores, estas eram controladas pelo Estado e voltadas para a formação de profissionais liberais³, pautadas basicamente nos cursos de medicina, direito e engenharia. Neste sentido Teixeira faz um levantamento do desenvolvimento acadêmico no território com a chegada da família real, segundo ele:

Com a chegada do Príncipe D. João, futuro D. João VI, em 1808, à Bahia, cria o Príncipe Regente nessa cidade, em 18 de fevereiro, a Escola de Cirurgia e Anatomia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. Apenas chegado ao Rio, o Príncipe Regente cria a 2 de abril de 1808 o Segundo Curso de Anatomia e Cirurgia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1808, criou a Academia da Guarda-Marinha e em 1810, a Academia Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; em 1814 o Curso de Agricultura, e em 1816, a Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura. Depois da Independência, cria o Imperador D. Pedro I em 11 de agosto de 1827 os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda, Pernambuco. Durante a regência, na menoridade de D. Pedro II, criam-se em 1832 a Escola de Minas e Metalurgia em Ouro Preto, Minas Gerais, em 1839 a

⁶⁷ Nesse período a família real foi transferida para o Brasil e a colônia foi elevada a condição de Reino.

³ A estes era garantido, além um diploma profissional, uma formação pautada nas doutrinas do Estado gerando uma elite coesa e grande prestígio social.

Escola de Farmácia, também em Ouro Preto, e em 1837, no Rio de Janeiro, o Imperial Colégio Pedro II. O Imperador D. Pedro II somente instalou a Escola de Minas 34 anos após a criação. Estas foram as escolas superiores oficiais que teve o Brasil até 1889, data da Proclamação da República. (1969, p. 54).

Durante todo o período colonial se desenvolveu um modelo de ensino pautado no que existia em Portugal, na prestigiada Universidade de Coimbra, após a Independência e durante o Segundo Reinado as mudanças não foram as mais significativas, as instituições eram altamente burocratizadas, elitistas e sem autonomia. Embora existisse um apelo pela criação de uma universidade, até a República o cenário se manteve inalterado, assim, segundo Oliven (2002, p. 26) "no período imperial, apesar das várias propostas apresentadas, não foi criada uma universidade no Brasil. Isto talvez se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição do jovem país." Além do alto conceito da Universidade de Coimbra, o debate sobre uma universidade no Brasil sempre estava vinculado ao nível de controle que o Estado exerceria na educação, pois esta estava diretamente relacionada aos interesses do governo. Paim ao nos apresentar o relato de Limpo de Abreu, ministro do Império em 1837, nos fala sobre essa subordinação da educação aos interesses do Estado:

A conveniência de se fundar estabelecimentos de ensino de que tenho tratado é de formar, com outros já existentes, uma só corporação científica com o título de universidade foi nos largamente demonstrado em um dos anteriores relatórios de repartição interinamente a meu cargo [...] É, porém, o meu dever o lembrar-vos a absoluta precisão de criar-se uma autoridade individual ou coletiva a quem não só se incumba a tarefa de vigiar sobre as doutrinas ensinadas à mocidade, mas também se dê mais influência e respeito aos lentes e certa jurisdição correcional para compelir o aluno ao cumprimento de suas obrigações escolásticas e manter a necessária decência, respeito e subordinação. (1982, p. 21).

Percebe-se assim que existiam projetos para criação de uma universidade, no entanto, esta só se tornou possível no contexto republicano, segundo Sampaio (1991, p. 9) "em 1920 já havia sido criada a Universidade do Brasil, e iniciativa anterior ocorrera no Paraná. Mas em ambos os casos se tratava de reunir formalmente as escolas tradicionais já existentes".

O modelo de universidade que reunisse ensino e pesquisa só surgiu pós República Velha na década de 30, no governo de Getúlio Vargas, período em que foi criado o Ministério da Educação e Saúde, tendo como primeiro ministro Francisco Campos que aprovou O Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931. Segundo Oliven (2002) este Estatuto teria vigorado até 1961 e estabelecia que

A universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica. (p. 27).

Sobre a administração, o estatuto ainda estabelecia que a reitoria passaria a ser escolhida por uma lista tríplice, como ainda acontece atualmente, tratava da composição do corpo docente com catedráticos⁶⁸ e auxiliares de ensino submetidos a concurso e prova de títulos, além de questões relativas a organização estudantil, como os diretórios. Data deste período, viabilizada por tais medidas, a consolidação do setor privado, segundo Sampaio (2003, p.144) "em 1933, o setor privado já respondia por cerca de 65% dos estabelecimentos e por cerca de 44% das matrículas de ensino superior", tal percentual nos mostra como o ensino superior privado se coloca em número bem à frente do setor público.

Essa disparidade se daria em grande medida pelo modelo de ensino do setor público que alia ensino, pesquisa e extensão o que implica no aumento do custo de sua manutenção, enquanto o setor privado por ter caráter mercadológico estava voltado para atender a demanda de massa visando a obtenção de lucro e o fazendo em detrimento, muitas vezes, da sua qualidade de ensino⁶⁹.

⁶⁸ As cátedras só vieram a ser substituídas por chefias de caráter rotativo em 1968, quando o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68), que discutiremos posteriormente, com isso houve uma progressão e valorização da carreira docente baseada na meritocracia.

⁶⁹ Sampaio (2003) nos incita a pensar sobre a qualidade do ensino nas instituições privadas em virtude da sua flexibilidade para o ingresso e manutenção dos cursos, também nos remete a pensar no modelo de ensino dessas instituições que pouco, ou quase nada, contempla a pesquisa e extensão.

Nesse sentido, Sampaio (2003), relata que o setor privado surge com a Constituição de 1891, constituição que descentraliza o Ensino superior. O mesmo autor aponta que a expansão desse setor acontece no governo Vargas, na década de 30. O setor privado naquela época era constituído por estabelecimentos isolados, com poucos cursos oferecidos e em sua maioria eram de iniciativa confessional católica ou de iniciativa de grupos da elite local. Esses estabelecimentos se concentravam nas grandes regiões do centro-sul do país.

Isto posto, os estudos de Sampaio (2003), Schwartzman (1982), Schwartzman (1984) mostram que o setor privado está inserido no Ensino Superior brasileiro desde o início da criação desse sistema de ensino. Essa existência é caracterizada por uma complementação bem evidente entre o público e o privado, entre o Estado e o Mercado, no entanto, essa relação não é apenas de complementaridade, mas também de ambivalência, pois, notadamente estão voltadas e tem interesses divergentes. O setor público difunde a ideia de escola pública, destinada a massa, ao coletivo e está sob responsabilidade do Estado em contraposição ao setor privado que se relaciona aos interesses da elite e está pautada no princípio do individualismo.

No que concerne ainda a complementaridade, o setor privado por ser mais dinâmico e maleável absorveu a grande demanda por ensino superior, o que é inviável ao setor público por seu número reduzido de instituições, também por ser mais seletivo que o privado, o que dificulta o ingresso dos estudantes.

O que se observa é que existe um número cada vez maior de estudantes ingressando no ensino superior e que o setor privado abraça a maior parte dessa demanda, no entanto, "embora as estatísticas do sistema educacional brasileiro sejam promissoras, atualmente, apenas cerca de 10% da população entre 18 e 24 anos, que é aproximadamente 20 milhões de jovens, está matriculado no ensino superior" (Sampaio, 2003, p.156). Essas estatísticas são transformadas com a lógica mercantilista da política educacional e a implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento e expansão do ensino, fruto das ações de um governo neoliberal. Segundo Agapito:

O processo de mercantilização da política de educação brasileira, iniciado no contexto dos anos 1964, foi conduzido pela lógica de abertura para a iniciativa privada na oferta de serviços educacionais, baseando-se num discurso da qualidade, facilidade e praticidade. No contexto dos anos 1960 a 1970, consolida-se o processo de crise do capital e definição de estratégias

para recuperação de suas taxas de lucro. Tais estratégias rebatem diretamente na organização do mundo do trabalho e nas políticas sociais dos países. (2016, p. 124).

Pensar essa abertura e expansão do ensino superior nas instituições privadas, relacionando-o a um discurso de oferta baseada na facilidade e praticidade nos direciona a lógica de mercado de trabalho que exige uma grande demanda de mão de obra qualificada. Assim se facilita a criação destas instituições, têm-se um aumento de alunos matriculados no ensino superior, aumentando também a de mão de obra disponível no mercado. Assim, para suprir esta demanda de mercado, são tomadas pelo governo algumas medidas relativas a política educacional do país.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na legislação brasileira é a “lei maior”, que define e regulariza a organização da Educação no Brasil. Tivemos até o presente momento três publicações da LDB, a primeira a ser publicada foi a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a segunda foi a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e atualmente está em vigor a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB 4.024/61 estabelece no Art. 67: “O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional”. O Art. 69 relata a abrangência da educação superior brasileira:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Em seu Art. 79, diz: “As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior”. Sampaio (2003) afirma que LDB 4.024/61 reconhece a organização da educação superior em estruturas



não universitárias e estabelece mecanismos de controle para o ensino superior e o mercado em expansão.

A mesma autora ressalta a expansão crescente do número de matrículas no ensino superior e que no final da década de 1970, o setor privado de ensino correspondia a 62,9% do total de matrículas.

De acordo com Sousa (2008) no período pós Ditadura Militar foram criadas várias tentativas de reformulações no ensino superior brasileiro. Os Decretos Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966 e nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, foram a gênese das primeiras medidas da posterior Reforma Universitária de 1968.

O Decreto Lei nº 53, fixa os princípios e normas de organização para as universidades federais. Em seu primeiro artigo trata do alinhamento entre o ensino e a extensão (uma das bandeiras dos movimentos docente e estudantil dos anos 50 e 60).

Art. 1º As universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Ainda com relação às mudanças estruturais e organizacionais, o Decreto Lei nº 252 estabelece: “Art. 2º As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961”. Sousa ao se referir a Reforma Universitária de 1968, afirma:

Vale a pena ressaltar que uma das preocupações da reforma era relacionar educação e mercado de trabalho, e o sistema educacional deveria preparar a força de trabalho para o sistema produtivo, de acordo com a Teoria do Capital Humano. (2008, p. 120).

A Lei n. 5540/68, segundo Sousa (2008) “que viria a ser a espinha dorsal da Reforma Universitária”. O mesmo autor segue afirmando que essa lei impulsionou a privatização, criou a estrutura departamental, inseriu do vestibular como método de inserção na educação



superior, instituiu a regularidade dos cursos de pós-graduação e tornou o ensino, pesquisa e extensão como a base da universidade brasileira.

A Lei n. 5540/68 em seu Art. 11, destaca:

Art. 11. As universidades organizar-se-ão com as seguintes características: a) unidade de patrimônio e administração; b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas; c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos; e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais; f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.

Segundo Sousa (2008) um dos resultados da Reforma Universitária foi a extinção das cátedras, institucionalização do tripé: ensino, pesquisa e extensão além do estabelecimento de uma carreira docente. A expansão da rede de ensino superior privada, com o objetivo de ofertar o acesso à educação superior aos alunos que não conseguiram vagas nas instituições públicas foi outro resultado alcançado pela Reforma.

Nesse sentido, Sousa dá ênfase aos aspectos que potencializaram a expansão da educação superior realizada pela Reforma Universitária de 1968:

Aporte de recursos para a ampliação da estrutura até então existentes e a construção de novos campi universitários por meio do Programa MEC-BID, a implantação do Programa Comissão Permanente do Regime do Tempo Integral e Dedicção Exclusiva CONCRETIDE que possibilitou um crescimento de 72,5% do número de horas aulas contratadas no Sistema Federal de Ensino, e instituição do concurso vestibular. Já o setor privado foi beneficiado com a isenção de impostos e financiamentos por intermédios de bancos oficiais a juros subsidiados, provocando um aumento considerável no número de instituições de ensino. (2008, p. 122).

Cerca de 10 anos da publicação da primeira LDB uma nova viria a ser publicada. A LDB Nº 5.692/71 surgiu no contexto da Ditadura Militar, não oferecendo mudanças com relação a educação superior brasileira, sua publicação modificou a estrutura da educação



básica no país. No Art. 1º, a nova LDB transforma (fundindo) o ensino primário e ginásial em 1º grau e o ensino médio em 2º grau além estabelecer o objetivo geral do ensino de 1º e 2º grau.

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. § 1º Para efeito do que dispõem os artigos 176 e 178 da constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau.

Consequentemente, 25 anos após a publicação da LDB 5.692/71 e 28 anos após a Reforma Universitária de 1968 foi publicada uma nova LDB que está em vigor até hoje. Essa nova LDB viria trazer várias mudanças estruturais na Educação Básica e na Educação Superior, que está em foco nesse artigo.

Com relação a organização, atualmente a LDB 9.394/96 diz que no Brasil a educação superior é ministrada em Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas públicas ou privadas (universidades, faculdades, institutos tecnológicos, etc.). Deste modo, a LDB 9.394/96, em seu Art. 52, conceitua universidade como instituição pluridisciplinar de formação de “quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

Acerca da abrangência, Art. 44 da atual LDB, relata que a educação superior abrangerá:

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Quanto aos/as profissionais docentes na Educação Superior, de acordo com Art. 66 da LDB 9.394/96, a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em Programas de Mestrado e Doutorado.

Ainda quanto aos/as profissionais docentes, o Art. 67, trata da valorização desses/as profissionais, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho.

Vinculadas a essas políticas educacionais com lógica mercantil, existe uma massa de trabalhadores sedentos por qualificação profissional para além da graduação. No tocante aos cursos de pós de graduação tem-se a lógica inversa, pois o número de matrículas é maior nas instituições federais e estaduais, como nos diz Soares:

As matrículas no ensino de pós-graduação, ao contrário do que ocorre na graduação, concentram-se, desde 1996, nas instituições federais e nas estaduais. Nas primeiras, estão matriculados 50% dos alunos de mestrado. Nesse ano, 54% dos doutorandos estavam matriculados em instituições estaduais, mas, a partir de então, essa percentagem foi decrescendo, enquanto que nas federais, aumentou. Em 2001, 46% e 44% dos doutorandos estavam matriculados, respectivamente, em instituições estaduais ou federais. A participação dos programas de pós-graduação das instituições privadas é pequena. Pouco significativa é sua oferta de cursos de mestrado (18% em 2001) e de doutorado (9% no mesmo ano). (2002, p. 114).

Aqui se mostra mais uma vez a relação de complementaridade existente entre as instituições públicas e privadas, como as instituições públicas estão mais voltadas a pesquisa e extensão estas oferecem um número maior de vagas para os cursos de pós-graduação, enquanto as privadas apresentam ainda um tímido percentual de oferta para mestrado e doutorado. No entanto, se faz necessário pensar para além da expansão do sistema e da oferta, se faz necessário pensar o amplo contexto de transformações advindos do desenvolvimento científico-tecnológico e da crescente globalização. Segundo Trigueiro:



Nesse contexto amplo de transformações, surgem novas oportunidades de atuação profissional em campos inéditos, e constata-se forte pressão social pelo acesso às inovações e pelo conhecimento capaz de conferir melhores condições de competitividade aos grupos, empresas e indivíduos, em diferentes situações da vida contemporânea. (2002, p. 130).

Entende-se, portanto, que na contemporaneidade a busca por conhecimentos está relacionada também a busca por melhores colocações profissionais, pois, diante da velocidade com que as informações são produzidas atualmente, se faz necessário à atuação profissional acompanhar os progressos tecnológicos e os científicos, para não tornar-se obsoleto e perder no quesito qualificação. Pensando nisso, é importante ressaltar que as questões relativas à educação além de ser parte do empenho de crescimento profissional individual, também faz parte das leis instituídas pelo poder público. Nesse sentido:

A Política Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014- 2024, em seu artigo 2º, estabelece as seguintes diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade socioambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do país; estabelecimento de meta para aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; e, difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (AGAPITO, 2016, p. 134).

A percepção histórica da dinâmica dessas transformações nos leva a pensar sobre ações efetivas para a construção de uma educação que contemple os diversos atores sociais e acompanhe o dinamismo da economia capitalista e do neoliberalismo. Conclui-se, portanto, que embora se tenha avançado significativamente no que concerne ao Ensino Superior no Brasil, ainda temos um longo caminho a percorrer para alcançarmos um patamar de qualidade/excelência.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, A. P. F. Ensino Superior no Brasil: Expansão e Mercantilização na contemporaneidade. *Temporalis*, Brasília/DF, ano 16, n. 32, 2016.



BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 4.024/61*- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Lei Nº 5.692/71*- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. *Decreto-Lei nº 53*, de 18 de novembro de 1966. Define a Organização das Universidades Federais Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. *Decreto-Lei nº 252*, de 18 de novembro de 1966. Estabelece normas complementares ao Decreto-lei 53 de 18 de novembro de 1966 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. *Lei nº 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2002.

LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo C. Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (coord). *A Educação Superior no Brasil*. (pp. 24-38). Porto alegre/RS: IESALC – Unesco, 2002.

PAIM, A. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). *Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro*. [s. l.]: CNPq. Coord. Ed. Brasília, 1982.

REBELLO, S. R. *A História do Ensino Superior: a necessidade do Ensino Superior no Brasil*: 2012. 32 f. Monografia (Especialização em Docência no Ensino Superior) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro/RJ, 2012.

SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)*. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.



SAMPAIO, M. H. S. Expansão do Sistema de Ensino superior: In: MORHY, L. *Universidade em questão*. (pp. 143-161). Brasília/DF: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília/DF: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982. Disponível em: < <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SENADO FEDERAL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília/DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

SOARES, M. S. A. O Acesso a Educação Superior e sua Cobertura Demográfica. In _____. *A Educação Superior no Brasil*. (pp. 113-129). Porto alegre/RS: IESALC – Unesco, 2002.

SOUSA, P. R. C. A Reforma Universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. *Cadernos de História da Educação*, [s. l.], n. 7, p. 117-134, jan./dez. 2008

TEIXEIRA, A. *O ensino Superior no Brasil — Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969*. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

TIGREIRO, M. G. S. Governo e Gestão da Educação Superior. In: SOARES, M. S. A. (coord). *A Educação Superior no Brasil*. (pp. 130-157). Porto alegre/RS: IESALC – Unesco, 2002.



GRANDES MATEMÁTICAS DO PASSADO: CONTEXTO E HISTÓRIA

Francisca Kelly Duarte de Sousa, UFCG

Francisco José de Andrade, UFCG

RESUMO

Somos uma sociedade machista e a nossa ciência não está livre dessa marca, como também a filosofia, a arte e o esporte. No passado havia pouca participação de mulheres nas atividades científicas. Era vergonhoso para uma mulher estudar matemática. Neste trabalho olharemos para o passado distante: século VI a.C., época da escola de Pitágoras; século IV d.C., para a grande Alexandria; passaremos rapidamente pelos séculos seguintes até chegamos aos séculos XVIII e XIX. Vamos resgatar a história de algumas mulheres dessas épocas, procuraremos compreender seu contexto histórico, suas lutas e suas conquistas. Queremos colaborar na compreensão das relações entre gêneros e ciências e auxiliar na educação matemática, ajudando os alunos a compreenderem a matemática como uma criação humana e desmistificando a irrelevante crença de que a ciência e a matemática são territórios exclusivamente masculinos. Fizemos um levantamento histórico, por meio de pesquisa bibliográfica e na internet e descobrimos mulheres corajosas que superaram barreiras, lutando pelos seus ideais, mostrando a verdadeira capacidade e poder do intelecto feminino, defendendo seu gênero em totalidade. Deixando nítido que sua força de vontade e persistência logrou contribuições para a ciência e a sociedade e não por ser homem ou mulher.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceitos, Contribuições Matemáticas; Mulheres Matemáticas.

GREAT FEMALE MATHEMATICIANS OF THE PAST: CONTEXT AND HISTORY

ABSTRACT

Society is largely composed of sexist mentality, where machismo is present in science, philosophy, art and sport. In the past, scientific activities were attended by few women, and it was shameful for a woman to study mathematics. Seeking to collaborate with understanding the relationship between gender and science, assist in mathematics education, help students understand mathematics as a human creation and demystify irrelevant belief that science and mathematics are exclusively male field, this paper exposes a historical approach - from the sixth century BC (school of Pythagoras); fourth century AD (to the great Alexandria), until the eighteenth and nineteenth centuries, approaching the historical context, struggles and achievements of some female mathematicians of those times. Through a bibliographical survey researched in printed publications and in the World Wide Web, it were discovered courageous women who overcame barriers, fought for their ideals, showed the true capacity and power of the feminine intellect, contributing with a science regardless of gender.

KEYWORDS: Prejudice; Mathematical Contributions; Female Mathematicians.



GRANDES MATEMÁTICAS DEL PASADO: CONTEXTO E HISTORIA

RESUMEN

Somos una sociedad machista y nuestra ciencia no está libre de esa marca, sino también la filosofía, el arte y el deporte. En el pasado había poca participación de mujeres en las actividades científicas. Era vergonzoso para una mujer estudiar matemáticas. En este trabajo miraremos hacia el pasado lejano: siglo VI a. C., época de la escuela de Pitágoras; siglo IV d.C., para la gran Alejandría; pasaremos rápidamente por los siglos siguientes hasta llegar a los siglos XVIII y XIX. Vamos a rescatar la historia de algunas mujeres de esas épocas, trataremos de comprender su contexto histórico, sus luchas y sus conquistas. Queremos colaborar en la comprensión de las relaciones entre géneros y ciencias y auxiliar en la educación matemática, ayudando a los alumnos a comprender las matemáticas como una creación humana y desmitificando la irrelevante creencia de que la ciencia y las matemáticas son territorios exclusivos masculinos. En el caso de las mujeres, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, Dejando nítido que su fuerza de voluntad y persistencia logró contribuciones para la ciencia y la sociedad y no por ser hombre o mujer.

PALABRAS CLAVES: Preconceptos, contribuciones matemáticas; Mujeres Matemáticas.

INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade, inclusive no meio acadêmico, ainda persiste o pensamento que as ciências exatas devem ser estudadas por homens e as ciências humanas por mulheres.

O abstrato, o objetivo, no qual a razão predomina, foram impostas e generalizadas como de domínio masculino. A idéia difundida na sociedade é que “a razão não só se opõe a emoção, mas é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino, enquanto a emoção é associada ao irracional, ao físico, ao natural, ao particular, ao privado e obviamente, ao feminino” (JAGGAR, 1997, p. 157). Assim o “natural” é termos determinado comportamentos e habilidades específicas para se exercer o papel de produtor do conhecimento, como sendo apto ao gênero masculino e “inadequado” ao feminino.

No passado, essa situação era mais grave, pois “era vergonhoso para uma mulher estudar matemática. Algumas eram proibidas não só pela sociedade – pelo simples fato de serem mulheres e não terem direito de freqüentar universidades – mas também pelos pais, já que a matemática era conhecida como ciência de homens”. (SOUSA, 2006, p. 1).



Lino e Mayorga acrescentam que

A revolução científica trouxe consigo a convicção de que o universo estava sujeito a leis naturais, o que resultou na descrença da eficácia de fórmulas de inspiração mágica e na desvalorização do conhecimento popular, alocado o mesmo no campo do misticismo e da bruxaria. Neste cenário, principalmente as mulheres das classes populares foram consideradas bruxas e submetidas a penalidades por isso. (LINO e MAYORGA, 2016, p. 97)

Os séculos XV, XVI e XVII foram marcados por diversos eventos e mudanças na sociedade que possibilitaram o surgimento da Ciência Moderna. Leta fala que as mulheres deste período,

Não obstante suas qualidades e competências, não lhes eram permitido o acesso às intensas e calorosas discussões que aconteciam nas sociedades e academias científicas, que se multiplicaram no século XVII por toda a Europa e tornaram-se as principais instituições de referência da ainda reduzida comunidade científica mundial. (LETA, 2003, p. 1)

Ela fala da importância deste período para a elaboração da ciência no molde atual e da pouca participação de mulheres que, quando estavam presentes, eram aristocratas que exerciam a função de interlocutoras e tutoras de filósofos naturais experimentalistas.

Um dos objetivos deste trabalho é mostrar que mesmo com muitas dificuldades tivemos grandes mulheres corajosas que participaram na construção da matemática, enfrentando o mundo e deixando sua marca registrada nessa ciência.

Esse conhecimento histórico é importante no processo ensino e aprendizagem, pois o mesmo leva o aluno a perceber que a matemática é uma criação humana, dotada de erros, controvérsias, incertezas e que está em constante modificação. (BARONI, TEIXEIRA, NOBRE, 2004). Além disto, a História possibilita ao aluno compreender algumas das razões que motivaram a construção do conhecimento matemático. (MIGUEL, 1997). “[...] tende a diminuir um pouco o terror com que o assunto [matemática] é tratado por muitos estudantes” (BYERS, 1982, p. 62).



Se tratando da história da mulher na matemática, além dos benefícios acima, teremos ainda o resgate da história dessas mulheres, que na maioria das vezes ficam esquecidas no tempo, bem como estimular outras mulheres a fazer parte nessa ciência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho olharemos para o passado distante: século VI a.C., época da escola de Pitágoras; século IV d.C., para a grande Alexandria; passamos rapidamente pelos séculos seguintes até chegamos aos séculos XVIII e XIX. Vamos resgatar a história de algumas mulheres dessas épocas, procuraremos compreender seu contexto histórico, suas lutas e suas conquistas.

A coleta de informações será feita por meio de pesquisa bibliográfica e na internet.

Essa pesquisa tem caráter quantitativo, pois segundo Prodavov e Freitas,

Essa forma de abordagem é empregada [...] principalmente quando buscam a relação causa-efeito entre os fenômenos e também pela facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou de um problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou das atitudes dos indivíduos.

(PRODAVOV e FREITAS, 2013, p. 70)

E, também se faz na abordagem qualitativa, já que segundo Prodavov e Freitas nesse tipo de pesquisa

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODAVOV e FREITAS, 2013, p. 70)



Por se tratar de uma pesquisa histórica, também está presente o método histórico. Prodavov e Freitas esclarecem que

No método histórico, o foco está na investigação de acontecimentos ou instituições do passado, para verificar sua influência na sociedade de hoje; considera que é fundamental estudar suas raízes visando à compreensão de sua natureza e função, pois, conforme Lakatos e Marconi (2007, p. 107), “as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época.” Seu estudo, visando a uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações. Esse método é típico dos estudos qualitativos. (PRODAVOV e FREITAS, 2013, p. 35)

Queremos colaborar na compreensão das relações entre gêneros e ciências e auxiliar na educação matemática, ajudando os alunos a compreenderem a matemática como uma criação humana e desmistificando a irrelevante crença de que a ciência e a matemática são territórios exclusivamente e essencialmente masculinos.

Século VI a.C.

Valdez e Arevalo (2011, p. 8) destacam que, “embora na época de Pitágoras as mulheres fossem marginalizadas nas atividades científicas, na Escola Pitagórica não havia, preconceitos ou discriminações, e os homens e as mulheres eram recebidos igualmente, não distinguindo entre a formação masculina ou feminina.”

Este fato é parcialmente conhecido graças ao filósofo e historiador sírio neoplatônico Jâmblico, a quem é atribuído as principais informações sobre Pitágoras e sua Escola. Jamblico escreveu 10 volumes sobre Pitágoras e a Escola Pitagórica. Em um desses volumes, a Vida de Pitágoras, ele cita uma lista de 32 estudantes da Escola Pitagórica, que inclui 17 mulheres, dentre elas encontra-se Theano de Crotona.



Theano De Crotona

Nascida na cidade de Crotona, no ano 546 a. C. é para muitos autores a primeira mulher matemática da antiguidade. Segundo a maioria das fontes históricas, Theano foi discípula de Pitágoras e casou com ele, quando este era velho (cerca de 30 anos mais velho). Mas a maioria das informações não são certas, pois a Escola Pitagórica era uma sociedade secreta, e exigia de seus membros uma vida secreta também.

Theano foi considerada uma mulher modelo para as demais mulheres: mãe, esposa e filósofa. Escreveu vários tratados sobre matemática, física e medicina, sendo uma das precursoras da investigação científica.

Uma das características da Escola Pitagórica era que todos os trabalhos levavam o nome de Pitágoras. Além disto, os originais de tais trabalhos já não mais existem, e as informações se devem aos escritores Platão e Heródoto. Sendo assim fica difícil ter a certeza da autoria de certos trabalhos. Apesar disto atribui-se a Theano uma biografia de Pitágoras, um teorema sobre o “número de ouro”, várias contribuições à teoria de números, à teoria dos poliedros regulares, à cosmologia, à origem do Universo, à Física, à Medicina, à Psicologia Infantil e um trabalho intitulado Sobre a Misericórdia.

Após a morte de Pitágoras, em uma revolta, Theano, com a ajuda de sua filha Damo, foi para o exílio levando consigo uma grande parte dos escritos de seu marido. A partir daí comandou a Comunidade Pitagórica e se dedicou a expandir seu próprio conhecimento matemático e filosófico. Ela e suas filhas também se destacaram como médicas (lembrando que, para os pitagóricos, o corpo humano era uma cópia em miniatura do universo).

Século IV d.C.

O centro de propagação de conhecimentos dos primeiros três séculos da fase cristã foi a tão conhecida biblioteca de Alexandria. Esta biblioteca reunia os conhecimentos do Egito, do Norte da África, do Oriente Médio, de Atenas e de Roma, sendo, durante cerca de 940 anos (283 a.C. - 641 d.C.), a maior e mais rica biblioteca do mundo. A cidade de Alexandria



foi criada por Alexandre, o Grande (que teve Aristóteles como tutor), e a biblioteca floresceu sob a dinastia Ptolemaica do Egito e sob os primeiros séculos da dominação Romana.

No final do século III a liberdade intelectual em Alexandria estava ameaçada e uma disputa entre o prefeito de Alexandria, Orestes e o bispo Cirilo piorou a situação, quando o primeiro ordenou a execução de um monge cristão chamado Amônio e a expulsão dos judeus da cidade, o segundo mobilizou seus correligionários cristãos numa retaliação. A vitória cristã em Alexandria prenunciava o fim da liberdade de pensamento científico na cidade.

O século IV d.C. foi um momento histórico em que os conhecimentos e o estilo de vida da antiguidade clássica estavam sendo substituídos pelo obscurantismo da “Idade das Trevas” provocada pelo dogmatismo religioso, especialmente por parte das grandes religiões monoteístas. Um momento crucial aconteceu depois de Roma ter se juntado ao Cristianismo. Para o historiador Edward Gibbon, a intolerância religiosa contribuiu para o declínio e a queda do Império Romano. Não só as religiões politeístas, mas também a filosofia de Epicuro – que pregava a procura dos prazeres moderados, regido pela razão, para atingir um estado de tranquilidade e de libertação do medo (ataraxia), como via de se chegar à verdadeira felicidade – foi radicalmente combatida.

Nessa época, existia-se uma divisão sócio-jurídica e moral das mulheres: mulheres cidadãs, escravas e estrangeiras. Aquelas que eram filhas de pais cidadãos possuíam o caráter jurídico de cidadãos e eram livres, porém sem direitos políticos, além disso, eram as únicas dentre as outras que podiam um dia se tornar esposas legítimas e dessa forma recebiam educação voltada para tornarem-se boas esposas. Como afirma Nikos Vrissimtzis (2002, p.34), “O mundo da mulher era sua casa e sua família. Em sua casa era soberana e absoluta como mãe, era respeitada não só pelo seu marido, mas por todos os demais”.

Foi nesse contexto histórico que surgiu umas das primeiras e mais importante mulher a realizar trabalhos na área das ciências exatas e que dedicou seu tempo também para ter conhecimentos em medicina e filosofia, Hipácia de Alexandria.

Hipácia De Alexandria (370-415)



Hipácia – astrônoma, matemática e filósofa – foi, no seu tempo, uma figura proeminente de Alexandria e uma guardiã dos conhecimentos materiais e espirituais da biblioteca.

Filha de um matemático também reconhecido na história da matemática, Têon, professor no museu de Alexandria e autor de uma revisão do texto original dos Elementos. Do pai recebeu sua formação científica. Tornou-se professora da universidade, auxiliou seu pai na revisão dos Elementos e registrou comentários sobre aritmética, de Diofanto, e as cônicas de Apolônio, obras que são evidentemente dificultosas. Membro da escola neoplatônica de Alexandria, Hipácia contradizia a concepção devota dos líderes cristãos, os quais após a conquista do poder, passaram a operar contra as outras religiosidades. A curiosidade dela não tinha fronteiras e sempre se dedicou a estudar não apenas uma crença, isto indignou o bispo de Alexandria, Cirilo, que mais tarde estimulou uma aglomeração liderada por monges a fazer com que seu nome entrasse de maneira trágica nas memórias da história da matemática. Ela foi esfaqueada com cacos pontiagudos. Enquanto ainda respirava, seus olhos foram arrancados. Em seguida, os restos de seu corpo desmembrado foram jogados na fogueira. O massacre foi executado por fanáticos cristãos.

Do Século V Ao Século XVIII

Após Hipácia a história se silencia por cerca de doze séculos sobre a existência de mulheres matemáticas.

Duas características desse período era a existência de inúmeros preconceitos, incluindo a participação das mulheres nas ciências e admiração, nas cortes, de pessoas que possuíam cultura literária, musical, filosófica, científica, etc. Apesar disto, várias mulheres conseguiram se dedicar à cultura e ao intelecto e durante as reuniões culturais da alta sociedade e algumas conseguiam exibir algum conhecimento em Álgebra, Geometria ou em qualquer recente invenção matemática. O que era considerado por alguns como algo excêntrico.

Nessa época, existiram algumas mulheres nobres que demonstraram interesse pela matemática, vamos citar algumas delas e alguns de seus renomados professores (coisa de dar



inveja a muitos cientistas de hoje): Viéte ensinou a Catarina de Partheanay, Princesa de Rohan-Soubise e assegurava ser ela uma dos seus melhores alunos; Descartes foi para a Corte sueca ser professor particular de filosofia da Rainha Cristina (mulher excepcional e extravagante para a sua época); já Leibniz, ensinou a Sofia, eleitora de Hannover e sua filha, Sofia Carlota, Rainha da Prússia e mãe de Frederico, O Grande.

Século XVIII à XIX

Nesses Séculos a circunstância das mulheres perante a ciência pouco se modificou e o acesso às atividades científicas acontecia principalmente por causa da posição social que as famílias dessas ocupavam.

A ciência tomou novo rumo nessa época, baseada no cálculo que Newton e Leibniz inventaram. Já se tinha uma forma mais rigorosa e eficiente de explicar vários fenômenos da natureza, através dos conceitos de derivadas e integrais, e para as mulheres terem acesso a tais conhecimentos, dependiam se fossem esposas ou filhas de algum homem da ciência, assim, podiam se dedicar aos trabalhos de suporte da ciência, tais como, cuidar das coleções, ilustrar ou traduzir os experimentos e textos.

O século XIX foi marcado por ganhos modestos no acesso de mulheres às atividades científicas, como a criação de colégios de mulheres, mesmo assim, elas permaneceram às margens de uma atividade que cada vez mais se profissionaliza.

Diante disso, não é de se estranhar que apenas um número reduzido de relevantes jovens que se dispusesse a desafiar e se dedicar às atividades científicas. A célebre francesa Sophie Germain foi uma das maiores entre elas.

Sophie Germain (1776-1831)

Nascida em Paris em 1776, Sophie logo se interessou pela matemática, mas seus pais logo a desestimularam, inicialmente proibindo-a de estudá-la e, depois, impondo-lhe castigos diante da desobediência. Mas foi inútil, porque a jovem, às escondidas em seu quarto,

devorava todos os livros matemáticos que conseguiu obter na biblioteca de seu pai e em outras fontes. Impedida por ser mulher, de cursar École Polytechnique, ela assistia as aulas do lado de fora, ouvindo pelas janelas e portas entreabertas as explicações que os professores davam aos rapazes. Alguns deles compreendendo-a e apoiando-a em seus esforços, passavam-lhe as anotações das aulas e assim ela foi percorrendo seu árduo caminho rumo a matemática superior. Logo seus conhecimentos tornaram-se muito grandes e ela começou a ser notada. Certa vez, sabendo de seu interesse pelas ciências exatas, o astrônomo Joseph Jérôme de Lalande recomendou-lhe que lesse seu livro *Astronomie des Dames*, muito popular por fornecer às mulheres explicações elementar sobre os astros. Aos 21 anos, a indignada Sophie respondeu que já havia lido a *Exposition du Système du Monde*, profunda obra de Laplace, publicada um ano antes. Assim que começou a fazer descobertas próprias, Sophie passou a assinar seus trabalhos sob o pseudônimo masculino Antone Leblanc. Depois de enviar alguns deles ao grande Lagrange e obter, em resposta, efusivos cumprimentos, Sophie, consciente de seu talento, decidiu arriscar-se ao voo mais alto possível: escreveu para Gauss, sempre escondendo sua verdadeira identidade. Entre outras coisas, ela apresentou ao Príncipe dos Matemáticos comentários sobre alguns tópicos da *Disquisitiones Arithmeticae* e fez generalizações e extensões naquela que é considerada uma das maiores obras matemáticas de todos os tempos. Gauss impressionou-se com o talento de “Monsieur Leblanc” e assim teve início uma troca de correspondências onde, não raro, o alemão fazia sinceros elogios “ao jovem matemático francês”. Também sob pseudônimo, Sophie ganhou um prêmio na Academia Francesa de Ciências, por sua análise da natureza das vibrações em placas elásticas. Mas, um dia, a verdade veio a público e “Monsieur Leblanc” foi desmascarado. Temerosa da reação de Gauss, ela escreveu-lhe pedindo que o fato não a privasse “da honra recebida do senhor sob nome emprestado e que o senhor dedique alguns minutos para mandar notícias suas”. A resposta de Gauss, compreendendo tudo o que ela havia passado para chegar aonde chegara, foi generosa e amiga. Inicialmente, declarou-se atônito ao ver “M. Leblanc metamorfosear-se” em Sophie Germain para, em seguida, dizer:

O gosto pelas ciências abstratas em geral e, acima de tudo, pelos mistérios dos números, é muito raro: isto não é surpreendente, uma vez que os encantos dessa sublime ciência em toda sua beleza revelam-se somente àqueles que têm a coragem de decifrá-los. Mas quando uma mulher, devido a seu sexo, a nossos costumes e a nossos preconceitos, encontra



infinitamente mais obstáculos do que os homens em familiarizar-se com seus intrincados problemas e, ainda assim, superar tais barreiras e desvenda aquilo que está mais escondido, ela sem dúvida tem a mais nobre coragem, extraordinário talento e gênio superior. (GARBI, 2007)

Outra mulher de destaque, perante os preconceitos e princípios do século XIX, foi Ada Lovelace.

Ada Lovelace (1815-1852)

Há um pouco mais de 200 anos, encarnava-se a mãe da programação, Ada Augusta, a engenhosa matemática que se tornou a primeira programadora de computadores da nossa história. Filha do grande poeta Lord Byron e casada com William Lovelace. Quando se trata da história dos primórdios dos computadores Charles Babbage (1792-1871) é o nome que tem maior notoriedade, porém é importante lembrar que Babbage teve uma célebre colaboradora, Ada Lovelace, uma mulher brilhante e perita em matemática, ela discutia com ele as soluções dos problemas técnicos e o ajudou muito em suas pesquisas, participando de seu projeto sobre a Máquina Analítica, a qual foi a primeira máquina da história que pôde ser programada para executar comandos de qualquer tipo, porém Ada percebeu que a máquina era capaz de fazer mais do que o que seu criador imaginava. Entre 1842 e 1843, ela transpôs um artigo italiano sobre o motor e transcorreu o estudo com um conjunto de observações de sua autoria, essas opiniões acabaram sendo maiores do que o artigo original, contendo um algoritmo inventado para ser processado por máquinas, sendo considerado o primeiro programa de computador já criado. A máquina que ela ajudou a criar não foi construída durante o seu tempo de vida, no entanto, em 1982, uma linguagem de programação estruturada ganhou o nome “Ada” como referência a ela. O seu legado é celebrado anualmente na segunda terça-feira de outubro, o “Ada Lovelace Day” tem como objetivo lembrar os feitos do sexo feminino nas ciências, tecnologia, engenharia e matemática, assim como encorajar que mais mulheres sigam este caminho. Um dos orientadores de Ada foi Augustus De Morgan, o primeiro professor de matemática da Universidade de Londres - que foi a primeira universidade da Inglaterra a permitir que mulheres se graduarem, coisa que apenas aconteceu 26 anos após a sua morte.

No entanto, Ada não foi reconhecida durante seu tempo de vida. Seu reconhecimento como pioneira da computação só surgiu após Alan Turing, conhecido como pai da computação moderna, ter feito referência a seu trabalho. Espera-se que um dia o legado de Ada Lovelace seja claramente divulgado e reconhecido para que haja a transmissão às novas gerações, através de filmes ou livros, séries ou jornais, o importante é fazer com que através disso torne-se maior a participação feminina nas grandes e pequenas empresas de tecnologia como o facebook, microsoft, google, twitter que em parte dessas empresas, mais que 50% dos funcionários são do sexo feminino, porém não chegando a 20% os que estão designadas ao foco tecnológico.

CONCLUSÃO

Muitas das corajosas mulheres listadas no presente trabalho superaram inúmeras barreiras, lutando pelos seus ideais, mostrando a verdadeira capacidade e poder do intelecto feminino, defendendo seu gênero em totalidade. Deixando nítido que foi através da sua força de vontade e persistência que surgiu contribuições para a ciência e sociedade e não por ser homem ou mulher. Um fato que chama a atenção entre todas as mulheres listadas foi que todas eram de famílias de classe social alta, o que facilitou o contato delas com o campo da ciência, mas mesmo sendo de famílias nobres, muitas delas sofreram um grande preconceito simplesmente pelo fato de serem mulheres, o que ainda hoje é visto com certa naturalidade por uma grande parcela da população.

Dados os limites desse trabalho, algumas mulheres que tiveram importante participação no desenvolvimento da matemática não puderam ser destacadas. Dentre elas estão: Maria Gaetana Agnesi (1718-1799), Mary Somerville (1780-1872), Sonia Kovalesky (1850-1891) e Amalie Emmy Noether (1882-1935). Com isso é de grande importância que laborações a respeito desses gênios sejam feitas, abordando a biografia de mulheres que tiveram uma enorme participação no desenvolvimento do conhecimento matemático, mas que pelo fato de serem do sexo feminino não tiveram seu devido valor reconhecido no universo científico, sendo desconhecidas pela maioria dos estudantes de nossas escolas e universidades, pois aqueles que contemplam em suas aulas biografias dessas mulheres matemáticas, estarão contribuindo para que haja a desmistificação da ideia de que a área do conhecimento



matemático, é essencialmente masculina, fazendo com que haja o aumento de estudantes do sexo feminino interessadas no estudo da matemática nas nossas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. E. D. Hipátia de Alexandria e o dia Internacional da Mulher. *Revista será? Penso, Logo Duvido*. 2015. Disponível em: <<http://revistasera.ne10.uol.com.br/hipatia-de-alexandria-e-o-dia-internacional-da-mulher-jose-eustaquio-diniz-alves/>>. Último acesso em 10 de julho de 2017.

BARONI, R. L. S.; TEIXEIRA, M. V. e NOBRE, S. R. “A investigação científica em História da Matemática e suas relações com o programa de pós-graduação em Educação Matemática”. In. BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. *Educação Matemática: Pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez Editora, 2004, cap. 8, p. 166-167.

BYERS, V. Porque estudar história da matemática? Trad. Regina Buriasco, Maria Q. Anastácio e Carlos R. Vianna. *International Journal Mathematics Education, Science and Technologie*, v. 13, n. 1, pp. 59-66, 1982.

GARBI, Gilberto G. *A rainha das ciências*. 2. ed. São Paulo, 2007.

BOYER, C.B. *História da matemática*. Trad. Elza F. Gomide. 3. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1974.

GNIPPER, P. *Mulheres Históricas: Ada Lovelace, a primeira programadora de todos os tempos*. Junho de 2016. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/curiosidades/mulheres-historicas-ada-lovelace-a-primeira-programadora-de-todos-os-tempos-71395/>>. Último Acesso em 11 de julho de 2017.

HALL, N.; JONES, M.; JONES, G. *A vida e o trabalho de Sophie Germain*. *Gazeta da Matemática*. 2004. Número 146. Disponível em: <<http://gazeta.spm.pt/getArtigo?gid=89>>. Último Acesso em 11 de julho de 2017.

JAGGAR, A. M. Amor e Conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. (eds.). *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997, p. 157-185.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados* 2003; 17(49): 271-84. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9956>. Último Acesso em 29 de maio de 2018.



LOPES, M. M. “*Aventureiras*” nas ciências. Refletindo sobre gênero e história das ciências naturais no Brasil”. *Cadernos Pagu* 10, 1998, pp. 345-368.

MIGUEL, A. “As potencialidades pedagógicas da história da matemática em questão: argumentos reforçadores e questionadores.” *Zetetikè*, v. 5, n. 8, p. 73-105, jul/dez 1997

SOUSA, K. C. da S. *As mulheres na matemática*. 2006. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/KatiaCristinadaSilvaSouza.pdf>. Último Acesso em 29 de maio de 2018.

PETERS, E. T.; CERQUEIRA, F. V. Mulheres em Atenas, no Século IV: O Testemunho do Contra Neer, DE Demóstenes. NEArco. *Revista eletrônica de antiguidades*. s. d. Disponível em: <<http://www.neauerj.com/Nearco/arquivos/numero12/68-84.pdf>>. Último Acesso em 10 de julho de 2017.

VALDÉS, J. N.; ARÉVALO, M. L. R. *Las Mujeres en la Escuela Pitagórica*. 2011. Disponível em: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45123>>. Último Acesso em 10 de julho de 2017.



TEMA E REMA: CATEGORIAS SIMILARES DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E DA LINGUÍSTICA TEXTUAL EM DISTINTOS CONTEXTOS

Cícera Alves Agostinho de Sá –⁷⁰

RESUMO

O Contexto de Situação da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) acomoda as Metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual. No escopo da Metafunção Textual, a oração é considerada como mensagem, sempre constituída por um Tema e um Rema. Os processos de rematização são tratados pela Linguística Textual (LT). Conforme essa teoria, a sintonia entre tema e rema favorecem o processo de coesão, no âmbito do texto. Com base na categorização do Tema e Rema pelas citadas teorias, este artigo se propõe em analisar a semântica funcional dessas categorias, com base na identificação nas informações dadas e novas em redações do ENEM 2017. Propomo-nos em identificar o percentual de ocorrências das informações presentes na proposta, que remetem ao Tema, e das informações agregadas pelo candidato, que caracterizam o Rema na redação. As redações selecionadas para esta pesquisa receberam nota 1.000 no ENEM 2017 e são de domínio público. A análise evidencia os pontos de conexão entre as categorias da LSF e da LT, estando a primeira situada no âmbito da oração, enquanto a segunda se expande ao texto, de modo que ambas exploram as informações dadas e novas em redações do ENEM como critérios, para efeito de pontuação.

PALAVRAS-CHAVE: Tema/Rema; Linguística Sistêmico-Funcional; Linguística Textual.

THEME AND REMA: SIMILAR CATEGORIES OF SYSTEMIC-FUNCTIONAL LANGUAGE AND TEXTUAL LANGUAGE IN DIFFERENT CONTEXTS

ABSTRACT

The Situational Context of Systemic-Functional Linguistics (LSF) accommodates Ideational, Interpersonal and Textual Metafunctions. In the Textual Metafunction scope, sentence is considered as a message, always consisting of a Theme and a Rema. The rematization processes are treated by Textual Linguistics (LT). According to this theory, the harmony between theme and rema favors the cohesion process, within the scope of the text. Based on the categorization of Theme and Rema by the

⁷⁰ Doutoranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos ferros; Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros; Professora efetiva de Língua Portuguesa da educação básica da rede pública estadual do Ceará.



aforementioned theories, this article proposes to analyze the functional semantics of these categories, based on the identification in the information given and new in essays of ENEM 2017. We propose to identify the percentage of occurrences of information present in the proposal, which refer to the Theme, and the information aggregated by the candidate, which characterize the Rema in the essay. The selected essays for this survey received a grade of 1.000 in ENEM 2017 and are of public domain. The analysis shows the points of connection between the categories LSF and LT, the first being placed within the scope of the sentence, while the second expands to the text, so that both explore new and given information in the ENEM essay as criteria, for punctuation effect.

KEYWORDS: Theme/Rema; Systemic-Functional Linguistics; Textual Linguistics.

TEMA Y REMA: CATEGORÍAS SIMILARES DE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL Y DE LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL EN DISTINTOS CONTEXTOS

RESUMEN

El Contexto de Situación de la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) acomoda las Metafunciones Ideacional, Interpersonal y textual. En el ámbito de la Metafunción textual, la oración es considerada como un mensaje, siempre constituido por un tema y un rema. Los procesos de reasignación son tratados por la Lingüística textual (LT). Conforme a esta teoría, la sintonía entre tema y rema favorece el proceso de cohesión, en el marco del texto. Con base en la categorización del Tema y Rema por las citadas teorías, este artículo se propone analizar la semántica funcional de esas categorías, con base en la identificación en las informaciones dadas y nuevas en redacción del ENEM 2017. Nos proponemos identificar el porcentaje de ocurrencias de las informaciones presentes en la propuesta, que remiten al Tema, y de las informaciones agregadas por el candidato, que caracterizan al Rema en la redacción. Las redacciones seleccionadas para esta encuesta recibieron nota 1.000 en el ENEM 2017 y son de dominio público. El análisis evidencia los puntos de conexión entre las categorías de la LSF y de la LT, estando la primera situada en el ámbito de la oración, mientras que la segunda se expande al texto, de modo que ambas explotan las informaciones dadas y nuevas en redacción del ENEM como criterios, para el efecto de puntuación.

PALABRAS CLAVE: Tema / Rema; Lingüística Sistemico-Funcional; Lingüística textual.

INTRODUÇÃO

No contexto acadêmico contemporâneo, o desenvolvimento de pesquisas que exploram os pontos de conexão entre teorias amplia as possibilidades de investigação. Por conseguinte, a presente pesquisa explora as categorias de análise da Metafunção Textual



Tema e Rema, situadas no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional, e os processos de rematização, com base na Linguística Textual.

Logo, a presente pesquisa atende ao objetivo de analisar a semântica funcional dessas categorias, com base na identificação nas informações dadas e novas em redações do ENEM 2017. Com base na LSF, o Tema e o Rema serão identificados no âmbito da oração, enquanto com base na LT, essa categorização dos processos de rematização será processada também com base na oração.

Este artigo se encontra organizado nas seguintes seções: a princípio tratamos da caracterização geral da LSF, que trata da linguagem em uso; na sequência detalharemos o Tema e o Rema, que constituem categorias de análise da LSF, situadas na Metafunção Textual, que serão adotadas na pesquisa; a terceira seção contempla uma caracterização geral da LT, que adota o texto como seu objeto de estudo; na quarta seção teremos o detalhamento dos processos de rematização; a quinta e última seção teórica contempla um breve histórico e a caracterização da redação cobrada no ENEM há duas décadas. A análise de dados constitui a seção posterior à construção do referencial teórico.

A Linguística Sistêmico-Funcional

A perspectiva social da linguagem constitui o cerne da Linguística Sistêmico-Funcional e trata do seu uso e do desenvolvimento linguístico do indivíduo, com base nas relações entre os elementos linguísticos.

O contexto pode ser de situação ou de cultura. Este se encontra relacionado ao ambiente sociocultural, constituído pela ideologia, convenções sociais e instituições. Já o primeiro compreende os níveis de registro: campo, relações e modo; no campo léxico-gramatical se encontram os níveis transitividade, modo e tema; no campo semântico estão situadas as metafunções ideacional, interpessoal e textual.

Os níveis de registro remetem às metafunções. Logo, podemos afirmar que o sistema tema se encontra situado na metafunção ideacional; do sistema modo é decorrente da metafunção interpessoal; e o sistema transitividade é resultante da metafunção textual.



Para Fuzer e Cabral (2010), a metafunção ideacional comporta as subfunções experiencial e lógica. O sistema de transitividade, que trata a oração como representação, se situa na primeira subfunção e dá conta dos processos, participantes e circunstâncias.

O sistema, no âmbito da Metafunção Interpessoal, é analisado na perspectiva do modo como a interação entre os participantes de atividade de comunicação se processa. A análise é realizada considerando a oração como troca, contemplando informações concernentes ao tempo, à modalidade, à polaridade, aos complementos e aos adjuntos.

A Metafunção Textual trata a oração como mensagem, constituída por um Tema e um Rema, que detalharemos na seguinte subseção.

Tema E Rema No Contexto Da LSF

A oração constitui a mensagem no âmbito da Metafunção Textual. É o sistema léxico-gramatical que se encarrega dos significados experienciais e interpessoais, por meio da estrutura temática. O contexto influencia nossas escolhas que se processam no pensamento, para depois serem externadas por meio da fala ou da escrita.

Para Fuzer e Cabral (2010, p. 129), a “[...] estrutura está constituída na gramática da língua e ocorre no nível da oração.” A(s) oração(ões) se encontra(m) situada(a) em textos, dos quais o pesquisador seleciona trechos para análise.

Com base na LSF, a organização da mensagem de um texto se dá com base na estrutura da informação e na estrutura temática. A estrutura da informação trata dos componentes situados no nível do conteúdo, denominados por Fuzer e Cabral (2010) como informação dada e informação nova.

Essa estrutura pode ser relacionada ao conhecimento compartilhado pelos interlocutores, que se apresenta como previsível com base em elementos linguísticos que constituem o contexto, denominadas de informações dadas.

A informação nova, por sua vez, remete ao desconhecido, àquilo que não é previsível nem é passível de recuperação pelos interlocutores. Os textos são constituídos por informações dadas e novas, visto que informações são retomadas e outras são constantemente inseridas no discurso.

No plano da estrutura temática se encontram situados os componentes relativos ao nível da oração. As funções relativas a esses componentes são denominadas por Fuzer e Cabral (2010) como Tema e Rema. O Tema de uma oração constitui o ponto de partida definido pelo falante para produção do enunciado. É esse componente o responsável pela seleção dos elementos que garantem a progressão da informação, seja em um movimento indutivo ou dedutivo. O lugar ocupado pelo Tema na oração é sempre a parte inicial, já que constitui o ponto de partida da mensagem.

O Tema pode se apresentar não-marcado quando ocupa a função de sujeito da oração. Essa denominação é resultado da compreensão de que as construções mais recorrentes estão na parte inferior da escala de marcação da ocorrência. Quando o Tema ocupa um lugar distinto de sujeito, esse é denominado como uma realização marcada, pois coloca em posição de evidência o componente sujeito da oração.

As ideias e informações relacionadas ao Tema constituem o Rema. Esse componente se apresenta como o responsável pelo desenvolvimento do Tema. No geral, as informações concernentes ao Rema se situam após o Tema, mas podem ser observadas construções inversas ao habitual. Seja na posição usual ou atípica, é o Tema considerado pelos pesquisadores da Gramática Sistemico-Funcional como o restante da mensagem, que não deve ser considerada como menos importante ou privilegiada, pois em sua ausência, o enunciado não se realiza por completo.

A Linguística Textual

O objeto de investigação da Linguística Textual (LT) é o texto. Koch e Elias (2016) o definem como a unidade mais ampla do sistema linguístico, resultante de diversas operações cognitivas, sociais e interacionais. O processo de interação social favorece a construção social de sujeito, conhecimento e linguagem, sendo o texto concebido como forma de cognição social.

O fato de o nosso objeto de estudo ser constituído por redações do ENEM favorece a conexão entre a definição de texto apresentada pela LT e o gênero que será analisado, visto que o domínio específico da estrutura do gênero não se apresenta como suficiente para que o

estudante produza argumentos que dialoguem com a tese e contribuam com a coerência do recorte adotado pelo candidato na produção da redação.

A menção à coerência necessita de justificativa, visto que na década de 80 esse era um dos critérios que, aliado aos demais, eram adotados como categorias da textualidade.

A ampliação das pesquisas contribui para que Koch e Elias (2016, p. 54) reconheçam que “a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência”, por ser construída em situação de interação, constituindo um fenômeno semântico, relacionado às “macroestruturas textuais profundas.” A coerência, por situar-se em um nível macroestrutural, trata da interação dos interlocutores, extrapolando os limites do texto escrito, situando-se em uma dimensão mais ampla.

O Tema e o Rema constituem categorias da LT. Trataremos na sequência dos processos de rematização, que serão contemplados na análise de redações do ENEM.

Os Processos De Rematização Na Linguística Textual

As relações de sentido produzidas por meio dos processos da tematização, no âmbito da LT são realizadas por meio da colocação da informação principal na posição inicial do enunciado. O objetivo desse processo está relacionado à intencionalidade do enunciador em evidenciar um elemento do enunciado, tematizando-o.

O processo de rematização consiste em deslocar para a parte inicial do enunciado informações que geralmente não constituem o foco da enunciação. A anteposição do Rema ao Tema marca o elemento focal do discurso, contribuindo com a coerência textual em uma perspectiva diferente da habitual.

Para Guimarães (2009, p. 159), os processos de rematização constituem três categorias: rematização plena, rematização vazia e rematização circular. Quando um comentário é marcado pelo alto grau de informatividade temos uma realização marcada pela rematização plena, que garante a progressão textual, que se caracteriza pela harmonização entre os conhecimentos dados e os conhecimentos novos.



A rematização vazia se realiza quando o comentário não é identificado. Nesse caso, a progressão do texto não é plena, visto que a compreensão e interpretação dos dados devem ser realizadas por meio apenas da análise das informações tematizadas.

A rematização circular se processa quando a repetição de ideias marca a construção do texto, anulando a possibilidade de o enunciador acrescentar novas informações e dados ao que já foi enunciado.

Na sequência, trataremos do histórico e caracterização da redação no ENEM.

A Redação No ENEM

A trajetória do ENEM começa em 1998, em um formato distinto do que se encontra em vigor a partir de 2009. O objetivo inicial do Exame era mensurar o nível de aprendizagem do estudante ao final do Ensino Médio, sendo que após sua reestruturação, seu resultado possibilita o ingresso do candidato no Ensino Superior, desde que as regras estabelecidas pelo Ministério da Educação sejam respeitadas.

Embora a parte objetiva do ENEM tenha sofrido mudanças substanciais, a redação, desde a primeira edição avalia cinco competências. O foco desta pesquisa está relacionado à Competência 3, que consiste em “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.” (BRASIL, 2017, p. 8), pois trata das possibilidades de ampliação do tema por meio da seleção, conexão, organização e interpretação de informações e fatos presentes nos textos motivadores, que podem ser transformados em argumentos.

METODOLOGIA

Selecionamos três redações do ENEM 2017, que obtiveram nota mil, para serem analisadas. O critério de seleção das redações versa sobre a disponibilidade dos textos em ambiente de domínio público.

Da redação da candidata 1, Isabella Barros Castelo Branco analisaremos a introdução e o desenvolvimento; da candidata 2, Maria Fernanda Gurgel nos deteremos aos parágrafos que constituem o desenvolvimento e a conclusão; e da candidata 3, Maria Juliana Bezerra Costa analisaremos a conclusão e a introdução. As categorias adotadas para análise são provenientes de duas teorias: com base na LSF, analisaremos o Tema e o Rema de orações de cada parágrafo; da LT adotaremos os processos de rematização para categorizar as construções nos trechos selecionados.

O espelho das três redações selecionadas para análise está disponível nos anexos desta produção, como também a transcrição, que foram copiadas do *site* indicado nas referências.

ANÁLISE DE DADOS

A utilização do referencial teórico da LSF tem servido como suporte à parte das pesquisas situadas no âmbito da LT. Essa pesquisa se caracteriza pela análise do mesmo fragmento, adotando categorias das citadas teorias linguísticas.

O critério geral apresentado pela LSF para identificação do Tema e do Rema aponta que o primeiro se refere ao previsível, que em sintonia com os critérios adotados para esta pesquisa corresponde às informações e/ou dados retirados da proposta de redação. Já o segundo elemento constitui a informação nova, que correspondem às informações que o candidato agrega à produção.

A introdução da redação produzida pela candidata 1 começa com a interface entre a temática apresentada na proposta do ENEM 2017, que trata do tratamento dispensado aos deficientes no Brasil e a situação de uma deficiente retratada por Machado de Assis na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, conforme exposto:

Exemplo 1

REMA	TEMA
<i>[...] o realista Machado de Assis</i>	<i>expõe [...] a maneira como a sociedade brasileira trata os deficientes.</i>

A oração em análise começa com o Rema, já que segundo a LSF constitui a informação nova, em virtude de inserir a figura representativa da “coxa” na introdução da redação. Na segunda parte da oração identificamos a informação dada, presente na proposta, que trata da situação dos deficientes no Brasil.

Com base nas categorias propostas pela LT, o trecho destacado constitui um caso de Tematização, visto que as informações constantes no início da oração tratam da obra literária Memórias Póstumas de Brás Cubas, que não estão presentes na proposta de redação, constituindo um caso de ampliação do tema.

No fechamento da introdução da redação da candidata 3, observamos a ocorrência marcada das categorias da Metafunção Textual Tema e Rema:

Exemplo 2

TEMA	REMA
<i>Esse panorama nefasto</i>	<i>suscita ações mais efetivas tanto do Poder Público quando das instituições formadoras de opinião [...].</i>

No Tema, a expressão “Esse panorama nefasto” sintetiza as ações de intolerância empreendidas pelos cidadãos da Grécia Antiga contra os portadores de necessidades especiais, replicadas no Brasil, trazidas para a redação pela candidata. O Rema da oração ressalta a responsabilidade do Poder Público diante do problema.

No âmbito da LT, temos a ocorrência de um processo de rematização, que não pode é pleno, visto que a primeira parte da oração faz um referência ao contexto em que o problema do qual trata a proposta da redação ocorre, sem detalhamentos.

Trataremos agora da análise da unidade retórica desenvolvimento da redação, que no geral é constituída por dois parágrafos, conforme se observa nos Exemplos 3 e 4:

Exemplo 3

TEMA	REMA
<i>De fato, o acesso à educação pelos indivíduos surdos</i>	<i>é assegurado pela Constituição de 1988 e pelo mais recente Estatuto da Pessoa com Deficiência.</i>

O Tema da oração em análise é constituído pela abordagem direta da temática da proposta do ENEM 2017, pois trata especificamente do acesso à educação pelos surdos. O Rema trata da seguridade desse direito pela Carta Magna e pelo Estatuto para pessoas que apresentam deficiência, já que introduz um elemento novo na discussão.

O Exemplo 3, ao ser analisado com base em categorias da LT indica a ocorrência de um processo de rematização plena, que pode ser justificado pela localização das informações secundárias no início da oração. Essas informações tratam da situação dos surdos no Brasil, mas não estão na proposta.

Do segundo parágrafo da redação da candidata 2 adotamos a oração introdutória para análise com base nas categorias da LSF, conforme se pode observar:

Exemplo 4

TEMA	REMA
<i>[...] o indivíduo</i>	<i>é fortemente influenciado pelo meio em que está inserido.</i>

A supressão da parte inicial do parágrafo ocorreu porque os elementos linguísticos se situam na categoria circunstancial, e essa não constitui o foco da análise. Logo, o Tema da oração “o indivíduo” constitui uma informação dada, já que o termo pode ser identificado no primeiro parágrafo da unidade retórica em análise.

O Rema da oração destacada situa o interlocutor na vertente teórica sociointeracionista, que ainda não havia sido tratada no texto. Embora constitua uma declaração breve, apresenta a essência dessa teoria, que explora a importância da interação social no processo de construção das relações.

O Exemplo 4 constitui um processo de Tematização, visto que introduz o elemento central da proposição que o candidato apresenta na sequência.

A unidade retórica desenvolvimento na redação produzida pela candidata 1 é também constituída por dois parágrafos, seguindo a mesma organização estrutural adotada pela candidata 2, cujos fragmentos da produção já foram analisados. Trataremos agora do Tema e do Rema do primeiro parágrafo dessa unidade retórica:

Exemplo 5

REMA	TEMA
<i>[...] a má formação socioeducacional do brasileiro</i>	<i>é um fator determinante para a permanência da precariedade da educação para deficientes auditivos no País, [...].</i>

A definição do Tema deste parágrafo, com base na LSF, consiste na identificação da informação dada, que constitui a segunda parte da oração. O Rema trata da fragilidade do sistema educacional brasileiro, como uma situação macro, e se encontra na parte inicial da oração, colocando em evidência o problema.

Com base na LT, observamos mais uma ocorrência do processo de Tematização, pois as limitações do sistema educacional brasileiro, que constitui uma informação relevante, ocupa o início da oração.

Os elementos do segundo parágrafo da unidade retórica desenvolvimento da candidata 2, no plano da LSF, se situam nas seguintes categorias de análise:

Exemplo 6

TEMA	REMA
<i>[...] os deficientes auditivos</i>	<i>encontram inúmeras dificuldades em variados âmbitos de suas vidas.</i>

O Tema é constituído pelo sujeito “os deficientes auditivos”, enquanto o Rema trata de modo geral dos desafios enfrentados por esse grupo ao longo da vida.

Adotando como objeto de análise apenas a oração destacada, identificamos a ocorrência do processo de Rematização, justificado pela ausência do detalhamento dos desafios enfrentados pelos portadores de necessidades especiais, inclusive os surdos.

Da conclusão da redação da candidata 3, captamos o seguinte trecho:

Exemplo 7

TEMA	REMA
[...] o Estado	<i>construa mais escolas para deficientes auditivos em municípios mais afastados de grandes centros [...]</i>

No Tema, temos o Estado, indicado como o responsável pela ampliação da construção de escolas para deficientes, em particular para os auditivos, que constitui o Rema da oração. Relacionado à LT, temos outra ocorrência do processo de Tematização, pois as possíveis soluções constituem indicações que promovem a harmonia entre a tese apresentada na introdução, os argumentos e as possíveis soluções, que se encontram detalhada na conclusão.

A conclusão da redação da candidata 2 apresenta a seguinte estrutura:

Exemplo 8

REMA	TEMA
<i>Portanto, a fim de garantir a devida formação educacional aos deficientes auditivos,</i>	<i>cabe ao Poder Público[...].</i>

O Poder Público, que constitui o Tema se encontra posposto ao Rema, que trata da garantia de uma formação educacional adequada aos deficientes auditivos.

A oração em análise constitui mais um exemplo do processo de rematização plena, pois retoma a importância da educação no processo de formação dos deficientes auditivos, proposição presente na proposta, retomada pela candidata.

No âmbito da LSF identificamos a presença das ocorrências das categorias Tema e Rema em cinco das oito orações analisadas, que corresponde a 62,5%. A presença dessas categorias na ordem inversa de ocorrência foi observada em 37,5% das orações analisadas. Com base na LSF, identificamos nesses três exemplos casos de topicalização, pois o Rema foi deslocado para o início da oração, ocupando lugar de destaque na oração.

Acreditamos que a presença desse tipo de construção pode ser relacionado ao perfil dos candidatos, pois analisamos redações de concludentes ou egressos do Ensino Médio, que dominam a variação culta padrão do Português brasileiro.

No âmbito da LT identificamos 50% de ocorrências do processo de Rematização e 50% de ocorrências do processo de Tematização. Atribuímos esse caso ao fato do perfil dos candidatos que tiveram suas redações analisadas, pois se situam em uma faixa de domínio ampliado da norma culta padrão, já que obtiveram nota mil na redação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Supomos que o nível de construção identificado na análise de dois exemplos de cada unidade retórica realizada com base em orações retiradas de três redações que no ENEM 2017 alcançaram a nota mil não é recorrente nas produções dos candidatos, visto que adotamos como referência amostras das produções realizadas pelos candidatos que consolidaram habilidades relativas ao domínio da norma culta padrão do Português brasileiro.

Convém-nos informar que a princípio a perspectiva seria analisar produções de candidatos que alcançaram notas situadas em diferentes faixas de desempenho, no entanto somente identificamos em *sites* de domínio público produções de candidatos que na edição do ENEM de 2017 alcançaram a nota máxima no Exame. Logo essa abordagem pode ser objeto de pesquisas futuras.

A ocorrência do Tema e Rema, identificados na maioria das orações analisadas, se apresenta nessa sequência, indicando que as categorias de análise definidas pela LSF, com base na Metafunção Textual, contempla parte significativa das realizações linguísticas, visto que mesmo que as redações analisadas tenham sido produzidas por candidatos que apresentam um domínio mais amplo da norma culta padrão, essa construção ainda é a mais



recorrente, em razão de a Língua Portuguesa ser organizada com base no padrão Sujeito/Verbo/Objeto. Esse fato nos motiva a afirmar que as categorias adotadas pela LSF são definidas com base em critérios atrelados ao uso linguístico, confirmando a premissa que ancora pesquisas nessa área.

No âmbito da LT, tratamos no referencial teórico dos processos de tematização e de rematização plena, vazia e circular. Ao procedermos a análise dos parágrafos selecionados de cada unidade retórica, identificamos que o primeiro processo atingiu 50% das ocorrências, enquanto o segundo atingiu igual percentual de ocorrência. Esse fato nos possibilita associar a dupla realização ao fato de os candidatos que tiveram suas produções analisadas supostamente dominarem a norma culta padrão do Português.

Consideramos oportuno que outras pesquisas possam ser desenvolvidas a partir dos resultados identificados, explorando redações de candidatos que obtiveram médias variáveis no Exame, com base nas contribuições teóricas da LSF e LT, para confirmar ou contestar a declaração apresentada a título de conclusão de que a inversão das categorias Tema e Rema, ou mesmo a exclusão de uma dessas ocorre com mais frequência em redações produzidas por candidatos que apresentam um nível de domínio mais amplo da norma culta padrão. A mesma indicação se aplica à suposição de que ao analisarmos redações de candidatos que obtiveram médias variáveis iríamos identificar ocorrências dos processos de rematização vazia e circular, visto que nos textos analisados somente foram identificadas ocorrências de Tematização e Rematização plena.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Redação do ENEM 2017: Cartilha do Participante*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf Acessado em 08 de junho de 2018, às 15:42.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Universidade Federal de Santa Maria: Departamento de Letras Vernáculas, 2010.

GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.



HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 2004.

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. E. O texto na linguística textual. Em: BATISTA, R. O. B. *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Redação nota mil. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2017-confira-redacoes-nota-1000/342332.html> Acessado em 21 de maio de 2018.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, M. F. D. H. *A função do verbo ser no discurso: uma visão sistêmico-funcional*. Tese de Doutorado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro:



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL - VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA

Edna Ferreira Parnaíba - *UFCCG*

Kaliane Kelly Batista - *UFCCG*

RESUMO

O presente trabalho propõe-se discutir e analisar a importância do estágio supervisionado para o reconhecimento do trabalho pedagógico, buscando relacionar teoria e prática, uma vez que, uma deve complementar a outra e ambas auxiliam para o melhor desenvolvimento do trabalho em sala de aula e na construção do conhecimento. A realização deste trabalho está dividida em duas etapas; a observação e a intervenção pedagógica, mediados pelos estudos teóricos em sala e levantamento bibliográfico. Foi desenvolvido em uma creche municipal na cidade de São João do Rio do Peixe – PB, em uma sala com alunos na faixa etária de três anos de idade. Tendo como principal objetivo, analisar a importância da disciplina de Estágio Supervisionado para a formação docente. Os resultados apontam para a necessidade de repensarmos nossas práticas, entendendo que precisamos estar sempre nos renovando para favorecer o desenvolvimento dos alunos, vendo que, muitas vezes, a prática se distancia da teoria.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Educação Infantil; Docência.

THE SUPERVISIONED inTERNSHIP IN CHILDREN EDUCATION - TEACHING EXPERIENCES

ABSTRACT

The present work proposes to discuss and analyze the importance of the supervised internship for the recognition of the pedagogical work, seeking to relate theory and practice, since, one should complement the other and both help for the better development of the work in the classroom and in the construction of knowledge. The realization of this work is divided into two stages; the observation and the pedagogical intervention, mediated by the theoretical studies in room and bibliographical survey. it was developed in a municipal day care center in the city of São João do Rio do Peixe – PB, in a room with students in the age group of three years old. Having as main objective, to analyze the importance of the discipline of supervised internship for the teacher training. The results point to the need to reexperience our practices, understanding that we must always be renewing ourselves to favor the development of students, seeing that practice often distances itself from theory.



KEYWORDS: internship; child education; teaching.

LA ETAPA SUPERVISADA EN EDUCACIÓN INFANTIL - VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS DE LA DOCENCIA

RESUMEN

El presente trabajo se propone discutir y analizar la importancia del estadio supervisado para el reconocimiento del trabajo pedagógico, buscando relacionar teoría y práctica, una vez que, una debe complementar la otra y ambas auxilian para el mejor desarrollo del trabajo en el aula y, en la construcción del conocimiento. La realización de este trabajo está dividida en dos etapas; la observación y la intervención pedagógica, mediados por los estudios teóricos en sala y levantamiento bibliográfico. Fue desarrollado en una guardería municipal en la ciudad de São João do Rio do Peixe - PB, en una sala con alumnos en el grupo de edad de tres años de edad. Con el objetivo principal, analizar la importancia de la disciplina de Etapa Supervisada para la formación docente. Los resultados apuntan a la necesidad de repesar nuestras prácticas, entendiendo que necesitamos estar siempre renovándonos para favorecer el desarrollo de los alumnos, viendo que a menudo la práctica se aleja de la teoría.

PALABRAS CLAVE: Etapa; Educación Infantil; Enseñanza.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi desenvolvido como requisito da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, oferecida no currículo do curso de Pedagogia, aos discentes do 5º período, totalizando uma carga horária de cento e cinquenta horas, sendo setenta horas de aula teórica na universidade, e oitenta horas de intervenção pedagógica (divididas entre observação e regência).

O estágio ocorreu em uma creche municipal, tendo como período de observação do dia dois a nove de agosto de dois mil e dezesseis, e o período de intervenção pedagógica do dia

vinte e dois de agosto ao dia doze de setembro de dois mil e dezesseis na cidade de São João do Rio do Peixe/PB. O desenvolvimento do estágio ocorreu em uma sala com alunos na faixa etária de três anos de idade no turno da tarde.

Podemos enfatizar que o estágio é importante para nós, bem como, para todos os discentes do curso de Pedagogia, pois nos prepara para entrarmos em uma sala de aula com a competência para ensinar e tentar lidar com os problemas e desafios que com certeza iremos encontrar no exercício da docência.

É no estágio que muitos entram, pela primeira vez, em contato com a Educação Infantil, obtendo a oportunidade de observar a rotina de uma sala e ver o que as crianças devem aprender nesta faixa etária, o contato com as letras, entre outros conteúdos, bem como, as formas de trabalhá-los, para uma melhor contribuição no processo de ensino-aprendizagem e muitas outras etapas que serão fundamentais para seu bom desenvolvimento integral. Esta é a oportunidade de associarmos os conhecimentos teóricos com os práticos, pois é durante o estágio que vemos o quanto podem ser distintos esses dois conhecimentos, mas podemos afirmar que eles se complementam.

Com o objetivo de adquirir mais conhecimentos acerca do estágio, vimos que este nos proporciona a troca de experiências e essa troca é importante para que nós, enquanto discentes, consigamos colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de graduação. Nesta perspectiva, abordaremos o tema: a teoria e a prática como mediação do conhecimento, apresentando as dificuldades, a satisfação e os benefícios de se trabalhar na Educação Infantil, considerada uma fase importante para o desenvolvimento da criança.

Relação Teoria E Prática Como Mediadoras Do Conhecimento

A observação no estágio é uma fase crucial, pois é a partir dela que vemos como devemos planejar o que trabalharemos durante a intervenção pedagógica e uma vez que observamos como cada criança se comporta, em determinadas atividades, conseguimos planejar, visando contemplar a integralidade da turma, bem como, as particularidades de cada criança. Assim, “Para planejar o trabalho na Educação Infantil é importante conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para



resolver problemas diversos, as características próprias de cada faixa etária”. Oliveira (2012, p. 44).

Durante a observação foi possível notar que, em muitas situações, a teoria se distanciava da prática, cabendo ao professor, saber lidar com as diversas situações cotidianas em sala de aula, fazendo com que repensássemos algumas atitudes, entendendo o porquê dos comportamentos de determinados professores, tanto na fase da Educação Infantil, quanto nas outras fases da vida acadêmica. Diante disso, em todo o percurso do estágio, trabalhamos com ações sustentadas nas teorias estudadas, pois acreditamos que apesar de a prática ensinar muito, precisamos de teorias para nos orientar nas tomadas de decisões.

Na semana de observação da sala de aula participamos como ouvintes, construindo um diagnóstico da instituição e analisando as práticas e metodologias utilizadas pela professora. Fomos muito bem acolhidas nesse período, assim como em todo o percurso do estágio. A sala segue uma rotina diária, porém há sempre algo novo, no que diz respeito às atividades e às metodologias utilizadas na construção do conhecimento em sala. E esse é um dos desafios que os professores enfrentam: fazer sempre algo novo na tentativa de chamar a atenção do aluno e fazer alguma atividade lúdica. Assim, podemos enfatizar que o professor não é o único responsável pelo ‘andar’ da turma, pois cada aluno, precisa estar disposto a aprender, a participar das aulas, tornando o trabalho do professor mais proveitoso.

Em relação às atividades realizadas pela professora, observamos o domínio que ela tem sobre o conteúdo e sobre a turma, pois não eram necessário gritos ou qualquer outro tipo de agressão. A maioria dos alunos gostava de como as aulas eram trabalhadas, ouviam as histórias, e sempre participavam das atividades propostas. Vimos ao longo do estágio que a relação professor e aluno é considerada boa, de modo que foi possível notar que os alunos conversam muito com a professora, sobre como são suas relações em casa, o que eles fizeram no dia anterior, havendo sempre diálogo entre eles.

Na primeira semana de regência pedagógica, de acordo com a proposta curricular da instituição, seguimos as bases norteadoras dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, nos baseando para que, pedagogicamente, pudéssemos ter como eixo a interação e o desenvolvimento das diferentes habilidades das crianças por meio da ludicidade.

No primeiro dia trabalhamos com a dinâmica do crachá, levando desenhos variados, deixando a disposição das crianças para que pudessem escolher qual se identificavam

livremente e, por meio do desenho, reconhecessem o seu crachá e, posteriormente, o crachá do colega. Ainda nesse círculo de propor esse momento de socializar-se uns com os outros, levamos momentos com músicas, histórias, uma tarde lúdica e reconhecimento pessoal de cada um por meio da oralidade. Diante disso, Santos (2000, p. 12) nos afirma que “O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”.

Nessa semana buscamos trabalhar as vogais, a partir do tema “Folclore”, buscando respectivas histórias que se encaixassem nas atividades, tornando-as prazerosas no momento de identificar as vogais.

Com a vogal “A” desenvolvemos atividades de identificação da letra em várias palavras, levamos a letra feita em EVA para que eles tivessem a oportunidade de tocar, simultaneamente, tocassem e falassem. A letra era passada nas mãos de todos, ajudando diretamente no processo de aprendizagem. Trabalhamos com os crachás para ver se nos próprios nomes das crianças tinha a letra A, e assim de uma forma divertida, levamos as crianças a participar das atividades propostas naquele dia.

Posteriormente, seguindo toda a rotina trabalhamos a letra “E”, que junto dela, levamos com o seu próprio dedo para manuseá-la no ar fazendo o formato da letra, mostramos a letra E; entregamos a letra para que tivessem contato direto com ela, assim uma atividade de fixação para que identificassem apenas os desenhos que tinham a letra e pintá-las, entregamos a cada criança o gorro do saci o que chamou, ainda, mais a atenção para a história. Para finalização as atividades, foram confeccionadas as máscaras do saci.

Já no dia seguinte utilizamos a letra “I” para trabalhar a coordenação motora fina, usando o macarrão para que eles ligassem os desenhos que começavam com a respectiva letra, a letra era direcionada, colocando com cola o macarrão. Essa atividade atrai a atenção das crianças, levando-as a se concentrarem na execução, ajudando não só na coordenação motora, mas desenvolvendo novas habilidades e técnicas, os levando a sentirem prazer naquele momento da atividade.

Nessa construção de um ensino lúdico, criativo que promova a interação entre as crianças, elas se divertem e se desenvolvem. Dando sequência às letras ensinadas chegamos ao “O”, que depois de toda introdução da aula, de cada etapa executada, entregamos a todos o

desenho da ovelha, trabalhando, ainda, a coordenação motora fina em outra atividade diferente, propomos que cada um colasse algodão na ovelha, identificando logo após a letra O na palavra OVELHA. A atividade aplicada proporcionou aos alunos uma experiência nova ao rever as letras, momento esse que fazia com que eles por si só já se disponibilizassem a participar daquela atividade. Em seguida confeccionamos o jogo da memória com as vogais trabalhadas, levando-os a desenvolverem a habilidade de memorizar.

Finalizando a semana apresentamos a letra “U” e as crianças interagiram oralmente com as palavras que conheciam que tinha a letra U, em seguidas trabalhamos com vídeos direcionados a tudo o que foi trabalhado semanalmente com as crianças, entregamos bexigas para que todos juntos aprendessem, recordassem o que tinham visto e se divertissem.

No decorrer da regência notamos que não só tivemos pontos positivos, mas também precisamos dobrar a atenção para algumas crianças que, muitas vezes, não conseguiam desenvolver com facilidade as atividades, mas que no fim conseguiam ter sucesso devido o nosso acompanhamento.

Observamos que na prática os professores da Educação Infantil precisam ter um olhar inteiro e particular com cada criança, buscando nas suas escolhas ver como e o que trabalhar com as crianças levando em conta os interesses, as especificidades de cada uma e, desse modo, buscamos levar a interação, autonomia, socialização, ludicidade, valorizando a forma de desenvolver as atividades de cada criança, proporcionando-a novos meios para desenvolver as habilidades. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 27),

[...] o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, é necessário que a criança brinque, tenha prazer para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo, portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de fazer e de trabalho, fazendo com que a criança tenha um desenvolvimento completo.

Encerrando, essa primeira etapa, prosseguimos a segunda semana de intervenção pedagógica, que se deu do dia vinte e nove ao dia três de agosto, articulamos atividades voltadas para a higienização, trabalhando detalhadamente os tipos de higiene e como elas acontecem, o que deve ser utilizado nesse processo, a partir de aulas expositivas, dinâmicas,

dialogadas, atrativas que fossem instrumentos pedagógicos para desenvolver as habilidades existentes em cada criança. Trabalhamos considerando a importância da socialização, exercícios em equipe, o reconhecimento do colega por meio do crachá, atribuindo atividades que as levassem a desenvolver a coordenação motora. Vimos que trabalhar a higiene é um aspecto essencial na Educação Infantil, no qual está entrelaçado com a saúde, a qualidade de vida e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Segundo a Carta de Ottawa, documento produzido na I Conferência Internacional de Saúde realizada no Canadá (1986, p.1):

A saúde é o maior recurso para o desenvolvimento social, econômico e pessoal, assim como uma importante dimensão da qualidade de vida. Fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais, comportamentais e biológicos podem tanto favorecer como prejudicar a saúde. As ações de promoção da saúde objetivam, através da defesa da saúde, fazer com que as condições descritas sejam cada vez mais favoráveis.

Dessa forma, vimos que a saúde é fundamental para qualquer indivíduo, sendo direito de todos. Porém, sabemos que muitas crianças são desprovidas de direitos básicos, no seu processo de crescimento e desenvolvimento da aprendizagem e muitas delas do próprio cuidado com a higiene pessoal. Perante isso, as instituições de Educação Infantil tem o dever de olhar a criança na sua integralidade e especificidades.

Por meio do cuidar a criança pode conhecer as mais variadas formas de higiene que lhe proporciona conforto, desenvolvendo inúmeras habilidades que a higienização requer. Diante da importância da higiene e a partir da proposta da semana, levamos as crianças a compreenderem o que é a higiene, reconhecer os objetos que são usados na higienização, trabalhando cada dia um subtema dentro da temática; levando-as a conhecer o que é a higiene corporal, bucal, alimentar, e o que pode causar nas pessoas se elas não fizerem uma boa higienização.

Realizamos o reconhecimento dos objetos utilizados para obtermos uma boa higiene, proporcionando o recorte e colagem de figuras relacionadas ao tema, mostrando a importância do cuidado com o corpo, acompanhando, minuciosamente, o desenvolver deles e a atenção na hora da concretização da atividade.

Essa atividade é importante para fazer com que as crianças compreendam como lavar as mãos, e a dar sequência na prática da higiene. Assim como nos aponta os PCN's (1997, p. 33) quando diz que "A higiene das mãos constitui-se um recurso simples e eficiente entre as atitudes e procedimentos básicos para a manutenção da saúde e prevenção de doenças."

Prosseguindo na execução do estágio, trabalhamos com a higiene bucal, no qual eles falaram o que sabiam sobre o tema, posteriormente foi exposto o que era a higiene bucal e como acontece. Decorrente a isso, fizemos um momento de pintura, para recorte e colagem no cartaz de um dente confeccionado, no qual eles socializaram, desenvolveram a atividade e se divertiram, com liberdade para pintar e, seguidamente, colaram o desenho no cartaz. Conduzimos as crianças a fazerem a escovação dos dentes, vendo que, para muitos, era algo novo, trabalhando individualmente com cada um, auxiliando-os e incentivando-os para terem essa rotina da forma correta. Por fim, receberam suas escovas e uma lembrancinha do dentinho confeccionado.

Ainda nesta semana trabalhamos a higiene alimentar que tinha como ponto de partida levar os alunos a fazerem a higienização dos alimentos antes do consumo, começamos a questioná-los sobre o que seria a higiene alimentar, mostrando a importância desse ato antes de qualquer refeição. Explicando como lavar os alimentos, trabalhando na perspectiva de levá-los a prática, expondo os alimentos para que fossem lavados, sendo uma atividade executada individualmente. Ao término, propomos a confecção de um cartaz coletivo, juntando-se em grupos para identificarem os alimentos e em seguida fazer a colagem coletivamente, promovendo a interação e participação de todos.

Sabendo das doenças que são causadas pela má higienização ou por falta dela, por último falamos um pouco sobre o que acontece quando não cuidamos bem do nosso corpo, dos dentes, dos alimentos que ingerimos e concretizamos esses momentos com a demonstração de diversas imagens para que identificassem quais seriam as relacionadas à higiene, e logo após confeccionamos um jogo da memória.

Decorrente a esse trabalho com a higienização, vale ressaltar que nesse processo educativo se faz necessário ter a participação da família, para que dessa forma, o que se é trabalhado na Educação Infantil possa ser compartilhado, promovendo tanto para a escola, alunos, quanto com os pais, uma reflexão acerca dos hábitos de higiene. O trabalho da escola, juntamente com o professor, precisa acontecer com o intuito de suprir essa falta de



higienização. Dessa maneira, as atividades ministradas com os alunos foram significativas, trazendo conhecimentos novos e proporcionando às crianças o desenvolvimento de novos cuidados consigo mesmo.

Na terceira semana de regência, que ocorreu do dia 05 a 12 de setembro, trabalhamos os variados tipos de Artes, sendo direcionadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Diante de tudo o que observamos, por meio da regência, começamos a trabalhar com as crianças, de forma que eles se sentissem livres ao assistir um DVD, ouvir uma música, colorir um desenho, deixando a mente fluir de diversas formas, e desenvolvendo as inúmeras habilidades.

Diante do tema central trabalhamos, inicialmente, a Arte Musical, tendo como objetivo compreender o que é a música, desenvolver as habilidades nas músicas cantadas e dançadas, trabalhando a apreciação e o fazer musical, momento esse que as crianças tiverem a oportunidade de expressar os seus sentimentos e emoções a partir da música. Nessa perspectiva, nos PCN's (1997, p. 19) nos aponta que a “Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades”.

A forma que trabalhamos causava nas crianças curiosidade, vontade de participar, e ali adquiriram novas experiências, sensações e sentimentos, pois na arte as atividades tinham um caráter lúdico, seguido de momento de prazer, socialização e troca de experiências. Neste sentido, trabalhamos, trazendo algo educativo, mas que não deixasse de ser lúdico, criativo, na qual usassem a imaginação. A cada aula ministrada, planejada levávamos algo novo, que os fizesse sonhar, imaginar, inventar e se sentirem abertos para se expressarem nas diversas formas que atuamos em conjunto com a turma.

Por meio da observação, buscamos durante a regência sermos criativas e lúdicas na forma de passar o que tínhamos preparados e assim tivemos a oportunidade de fazer as crianças se sentirem bem nos momentos artísticos que em conjunto vivenciamos. Quando a criança tem contato com a arte ela passa a criar, a inventar e atribui novos significados, então quando ela apreende, e é incentivada, através da arte ela se expressa nas mais variadas formas na medida em que as coisas lhe são apresentadas elas reinventam.

Vejamos como é importante levar a criança a ser um indivíduo que usa sua imaginação, criatividade e emoção. É por meio desses aspectos que estão implícitos no ato de



ensinar, que podemos conhecer melhor a criança e a sua realidade fora do ambiente escolar. E assim na regência buscamos despertar esse lado que para muitos era novo, e dessa forma, conhecemos um pouco de cada um.

Notamos que as crianças tinham um pouco de restrição para se expressar, não só na fala como na arte, e a partir desse ponto, trabalhamos para que por meio da nossa influência, eles se abrissem e mostrassem o lado que eles escondiam, levando-os a desenvolver a sua capacidade de pensar, agir e articular, e assim eles descobriam, e vendo no colega as descobertas que ele tinha alcançado, reconhecendo os seus sentimentos e o sentimento do outro. De acordo com Duarte (1998, p. 56) “[...] a arte é mais do que um passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio como ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo”.

A indagação feita por Duarte nos mostra que a Arte é fundamental na vida da criança, conduzindo-a a ser despertada diariamente, ajudando no seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Para as crianças a atividade artística não é um mero momento de fazer coisas, mas é uma etapa primordial, na qual estão, por meio do desenho, da dança, do teatro, da música um sentido para tudo aquilo que vivenciam cotidianamente. Assim, a Arte entra com um papel libertador, que proporciona a comunicação da criança consigo mesma e com os colegas.

Devemos enfatizar que o professor em vez de decidir pela criança como deve colorir um desenho, dizer se está bem organizado ou não; bonito ou feio, ele deve levar a criança a conhecer os variados materiais que elas podem ter acesso, mostrando como utilizá-los para que a Arte aconteça, sem deixar de respeitar o que foi criado.

Vimos, ao longo do estágio que a maior dificuldade encontrada, quando se trata de trabalhar a arte na escola, está na diferença entre teoria e a prática, pois na teoria, aprendemos que devemos conduzir o aluno para que este consiga se expressar através da arte, usando a criatividade. Há um choque de realidade, uma vez que essas crianças não foram instruídas incentivadas a criar esse foi nosso objetivo: mostrar para as crianças, uma nova maneira de demonstrar seus sentimentos e expressar sua criatividade.

Outra dificuldade encontrada é a não disponibilidade de materiais, pois a escola possui alguns que podem ajudar nas atividades propostas, porém não há coisas novas, restringindo os planejamentos das aulas, bem como, a execução em sala. Situações essas, que dificulta o desenvolvimento artístico. Segundo Duarte (1998, p. 61)

Há escola que, incluindo Arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo do aluno, descarregando sobre a Arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser uma decorrência da função globalizadora da escola, e, portanto, responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores, e mesmo de toda a administração escolar.

Logo, o autor descreve uma realidade muito próxima, pois mesmo que se defenda o ensino da Arte, sabendo da sua importância, contribuição para o desenvolvimento da criança, todo o desenvolvimento dos alunos não deve estar centralizado somente nessa expectativa, mas em todas as disciplinas ministradas e em todas as atividades realizadas em sala de aula e na escola como um todo.

Sendo assim, é possível dizermos que a Arte é fundamental para o acompanhamento da criança, mesmo que muitos discordem desse trabalho com o fazer artístico, portanto, para a criança a arte tem um valor formativo e de desenvolvimento pessoal. Porém, a Arte precisa, ainda, ser vista pelos profissionais da Educação Infantil detalhadamente e colocadas em práticas àquilo que os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para ser trabalhado e desenvolvido com as crianças.

CONSIDERAÇÕES

A troca de experiências, a vivência cotidiana e a prática, nos fornecem condições de concretizar ainda mais nossa escolha em ser pedagogas, em seguir o caminho da docência. Por isso, devemos reconhecer a importância do estágio para nossa formação. A importância de entrar em contato com nosso futuro ambiente de trabalho, pois é nessa etapa que muitos se reconhecem na profissão, por ser, muitas vezes, o seu primeiro contato com a regência de uma sala de aula. Acontecendo, também, casos contrários, ou seja, muitos descobrem, no estágio, que essa não é o que realmente quer para sua vida profissional.



O estágio nos possibilita repensar nossas práticas, entender que precisamos estar sempre nos renovando e renovando nossas metodologias, na tentativa de atender a todos, considerando as mudanças sociais que vão acontecendo no decorrer de nossa vida profissional. E considerando, principalmente, que as crianças já chegam à sala com uma bagagem de vivências, trazida de sua vida pessoal, com sua família, com a comunidade ou com a ausência dela.

Assim, apesar das dificuldades encontradas, o estágio foi muito importante para nossa formação, pois foi possível percebermos e sentirmos o impacto da teoria com a prática, e entender mais sobre o que é ser professor. Entendendo que é preciso ajudar o aluno no seu processo de desenvolvimento integral, dando-lhe a oportunidade de crescer e de se reconhecer como um indivíduo de direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 130.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Módulo 12: *Higiene, segurança e educação*. / Ivan Dutra Faria, João Antônio Cabral Monlevade. – Brasília: Universidade de Brasília, 2008. 75 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/higiene.pdf>. Acesso em: 02/10/2016.

CARTA DE OTTAWA. *Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde*. Ottawa. Novembro, 1986. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf. Acesso em: 01/10/2016.

DUARTE JR, J. F. *Como a Arte Educa. Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, Z. R. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. 1ª ed. São Paulo: Biruta, 2012.

SANTOS, P. S. M. *Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis – Rio de Janeiro. Vozes, 2000.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS

Roberto Claudio Bento da Silva⁷¹

RESUMO

A prática da avaliação na escola ainda hoje se apresenta com sua face seletiva e excludente e resistente a inovações no processo pedagógico. A escola precisa amadurecer o olhar sobre a avaliação formativa com o objetivo de adotá-la nas suas práticas cotidianas. Essa tarefa exige o envolvimento docente, o trabalho em grupo e a coragem de avaliar e se autoavaliar constantemente com o objetivo de melhorar as práticas docentes. Autores como Luckesi (2011), Hoffmann (2005), Perrenoud (1999), Rays (2007), dentre outros, defendem a prática da avaliação formativa como estratégia de construção de uma escola mais acolhedora, democrática e inclusiva por se dispor a se questionar continuamente e buscar o aprimoramento de suas práticas.

Palavras-chave: Educação. Prática docente. Avaliação. Processo.

EVALUATION OF LEARNING: A REFLECTION ABOUT PRACTICES

ABSTRACT

The practice of evaluation in the school still presents itself with its selective and exclusive face and resistant to innovations in the pedagogical process. The school needs to mature its gaze on formative evaluation with the aim of adopting it in its daily practices. This task requires the involvement of teachers, group work and the courage to evaluate and self-evaluate constantly in order to improve teaching practices. Authors such as Luckesi (2011), Hoffmann (2005), Perrenoud (1999) and Rays (2007), among others, defend the practice of formative evaluation as a strategy for building a more welcoming, democratic and inclusive school by being willing to question continuously and seek to improve their practices.

Keywords: Education. Teaching practice. Evaluation. Process.

⁷¹ Professor da rede estadual de ensino do Estado do Ceará. Graduado em Letras. Especialista em Ensino da Língua Portuguesa. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF. Mestrando em Linguística pela UFRN. robertoclaudiobento@yahoo.com.br



EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS

RESUMEN

La práctica de la evaluación en la escuela todavía hoy se presenta con su cara selectiva y excluyente y resistente a las innovaciones en el proceso pedagógico. La escuela necesita madurar la mirada sobre la evaluación formativa con el objetivo de adoptarla en sus prácticas cotidianas. Esta tarea exige la participación docente, el trabajo en grupo y el coraje de evaluar y autoevaluarse constantemente con el objetivo de mejorar las prácticas docentes. Los autores como Luckesi (2011), Hoffmann (2005), Perrenoud (1999), Rays (2007), entre otros, defienden la práctica de la evaluación formativa como estrategia de construcción de una escuela más acogedora, democrática e inclusiva por disponerse a cuestionarse continuamente y buscar el perfeccionamiento de sus prácticas.

Palabras clave: Educación. Práctica docente. Evaluación. Proceso.

INTRODUÇÃO

O termo avaliação está relacionado a conhecimento de algum objeto, situação etc. É através dela que buscamos construir esse conhecimento e utilizá-lo como instrumento de reflexão das nossas ações, visando a orientação/reorientação, construção/reconstrução de determinado evento ou situação.

A nossa ação no mundo deve se orientar pelo conhecimento. E este provem de situações de análise, reflexão, relação que estabelecemos entre objetos ou acontecimentos que permeiam a nossa vida e fornecem informações que são processadas e transformadas em conhecimento, os quais passam a compor os nossos princípios e convicções que nos orientam nos nossos posicionamentos e tomada de decisões diante dos eventos que se colocam à nossa frente. E para construirmos essa capacidade de nos orientar diante das situações do cotidiano é necessário que desenvolvamos a nossa capacidade de avaliação em sentido *lato*.

No espaço escolar a avaliação se faz presente de forma intencional e sistemática e, segundo Villas Boas (2006), sua prática produz julgamentos que trazem consequências positivas ou negativas. Por isso é fundamental que o professor busque compreender e praticar uma avaliação que esteja voltada para o crescimento dos sujeitos envolvidos nas situações didáticas e esteja também a serviço da melhoria dos processos de ensinar e aprender, conforme defende Haydt (1997).

Dessa forma, a avaliação não pode se reduzir a um instrumento com fins classificatórios aplicados periodicamente aos alunos e construído somente a partir do ponto de vista docente, conforme denunciado por Luckesi (2011). A avaliação refere um processo que deve ser mediador e formativo, buscando identificar as dificuldades nos percursos de aprendizagem dos alunos para fornecer instrumentos para o aprimoramento do trabalho do professor e, conseqüentemente, facilitar a ação do aluno na sua atuação como sujeito na construção do conhecimento.

A avaliação deve ser abrangente e estar imbricada nos processos didáticos que se desenvolvem cotidianamente em sala de aula. Ao passo que o professor desenvolve parte de um programa de estudos com os alunos em sala, ele deve estar desenvolvendo olhares avaliativos paralelamente a esse processo, fazendo os registros necessários a uma reflexão sistemática em um momento posterior, preferencialmente em grupo, com os demais professores da turma, buscando construir uma visão integral da aprendizagem dos alunos e dos percursos individuais com o objetivo de conhecer cada aluno, seus progressos e dificuldades, e zelar para que eles continuem aprendendo, como defende Hoffmann (2007).

É necessário que o professor compreenda que a avaliação não tem como função a classificação ou exclusão do aluno, mas a inclusão dentro do processo previamente planejado pela escola, tendo em vista os objetivos e metas a serem alcançados, os quais devem estar pautados em uma visão de aprendizagem enquanto mudança de comportamento, através do desenvolvimento das habilidades do aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver.

Nesse sentido, espera-se que a aprendizagem reflita uma mudança de comportamento do aluno objetivando a formação de um cidadão mais crítico, reflexivo, compreensivo, que busca analisar os acontecimentos a partir de vários pontos de vista diferentes. Enfim, alguém que cresce e contribui para o desenvolvimento dos demais colegas.

Um outro aspecto a ser observado em relação à avaliação é que ela deve fornecer instrumento para reflexão e compreensão do professor sobre a progressão das aprendizagens dos alunos, as quais devem ser administradas pelo professor através de uma prática docente que seja capaz de contemplar a diversidade de sala níveis de conhecimento dos alunos da sala de aula. Para isso, é importante que o professor planeje situações didáticas que prevejam atividades em que os alunos mais preparados atuem na orientação dos que mais necessitam de apoio no processo de construção dos conhecimentos previstos pelo professor.

Essa estratégia representa uma situação em que o professor poderá envolver todos os alunos da sala em situações que representem desafios possíveis de aprendizagem, evitando situações de indisciplina e comportamentos que não contribuem para a aprendizagem.

Para que a avaliação se desenvolva dentro dessa lógica, é importante que ela se dê a partir de perspectiva que tem como objetivo a inclusão dos alunos no processo de aprendizagem, contemple uma visão global do aluno, esteja pautada pelo diálogo franco e aberto entre docente e discente e esteja voltada para o fornecimento de informações visando a melhoria da atuação tanto do aluno quanto do professor, através da superação da visão de avaliação como controle para a visão de avaliação enquanto interação e reflexiva pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

A avaliação vista dessa forma prevê um professor comprometido com a aprendizagem dos alunos, que se esforça em compreender os significados da avaliação, e que busca compreender e administrar as diferenças de aprendizagem. E para tanto, julgamos pertinente o desenvolvimento da avaliação nas suas vertentes diagnóstica, formativa e somativa, considerando-se a realidade em que se encontra a educação em nossos dias.

Uma reflexão sobre as práticas avaliativas

Historicamente a avaliação praticada nas escola de educação básica elegeu o aluno como seu alvo e esteve voltada para uma prestação de contas do que havia sido trabalhado em sala pelo professor.

O instrumento utilizado era a prova escrita ou oral que acontecia no final de um determinado período definido pela escola ou pelo professor sem qualquer participação do aluno nessa decisão.

A avaliação ainda hoje reflete uma política conduzida pelo professor sem que haja um direcionamento por parte da instituição e cada profissional faz uso de instrumentos variados, com pesos variados, conforme o entendimento docente sobre quais elementos devem ser utilizados, com que frequência, pesos etc.

Tal prática expõe os alunos a um conjunto muito variado de instrumentos de avaliação ao ponto de nem mesmo estes conhecerem a lógica desse processo ou a frequência e importância de tais instrumentos, o que acaba por construir, em termos de avaliação, várias escolas dentro de uma mesma escola, deixando os alunos atônitos sem compreenderem quais objetivos devem ser alcançados com os seus estudos.

Não bastasse isso, muitas vezes os alunos são comunicados sobre a pontuação atribuída a tais instrumentos, dentre os quais conta o bom comportamento em sala, o qual se traduz por um silêncio sepulcral durante as aulas. Aliado a esse desconhecimento dos alunos sobre tais processos, frequentemente estes são surpreendidos ao saber, somente no ato de anúncio das notas pelos professores, que o seu comportamento, por exemplo, vale ponto. Essa forma de trabalho visa primeiramente a punição porque busca vigiar o alunos, averiguar seus deslizes para puni-los, ao invés de criar situações que promovam a orientação de forma a evitar uma boa parte dos problemas apresentados por eles em sala e até mesmo em sua vida fora da escola.

Neste sentido, Perrenoud nos alerta sobre a importância da definição de instrumentos relevantes para serem utilizados no processo de avaliação. Segundo esse autor:

Ao utilizarmos instrumentos irrelevantes na prática da avaliação, somos antidemocráticos com os alunos, na medida em que os aprovamos ou reprovamos por aquilo que não é essencial à aprendizagem escolar, bem como impedimos o surgimento e a emergência de pessoas vivas e criativas, capazes de viver, construir conhecimentos, inventar coisas para essa nossa desgastada humanidade. Com certeza essa prática de usar dados irrelevantes ao bel-prazer manifesta uma prática autoritária da avaliação e, por isso mesmo, antidemocrática, uma vez que ela não serve ao crescimento do aluno no que se refere à elevação do seu patamar cultural, mas, ao contrário,



contribui para que o aluno se afaste desse processo. PERRENOUD, 2011. P. 110).

O posicionamento do autor nos direciona no sentido de construirmos instrumentos relevantes que nos proporcione o conhecimento sobre o desempenho dos alunos. Nas práticas escolares percebe-se a realização de uma avaliação qualitativa em que os professores atribuem pontos aos alunos por critérios que não trazem informações sobre a aprendizagem dos alunos: ser pontual, cumprimentar os colegas e o professor, ser assíduo, participação em eventos da escola etc.

Esses instrumentos não avaliam o nível de conhecimento dos alunos, conseqüentemente não fornecem informações para que o professor reflita sobre a sua prática, e busque melhorá-la; não fornecem instrumentos para a elaboração de um planejamento coerente com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos, e não ajudam o professor a superar a lógica da seletividade e da exclusão nas suas práticas.

Rays (2007), por sua vez, afirma que o emprego equivocado de metodologias, técnicas e instrumentos de avaliação na educação básica tem provocado a exclusão escolar de muitos alunos que se acham incapazes de aprender algo, quando na verdade, a escola é que não está sabendo identificar, valorizar e potencializar as suas competências e habilidades. Esse autor avalia que:

As pesquisas tem constatado que são poucos os educadores que estão avaliando a aprendizagem dos educandos no sentido de torná-la construtiva e formativa. Assim sendo, os procedimentos avaliativos não poderiam ser empregados apenas para julgar e classificar o rendimento da aprendizagem dos educandos. O pensamento pedagógico que justifica esses procedimentos, espelha-se em concepções de ensino e de aprendizagem que não condizem com o tipo de assimilação de conhecimentos, competências, atitudes e valores que a sociedade de nosso tempo requer. (RAYS, 2007. p. 12)

Rays, assim como Luckesi, denuncia as práticas avaliativas contribuem para a construção de uma escola excludente, antidemocrática e incapaz de acolher o alunos nas suas dificuldades. Uma escola que assume uma posição clara de culpar somente os alunos pelas

dificuldades apresentadas, ao mesmo tempo em que se nega não apenas a conhecer essas dificuldades, mas também a ajudar os alunos a superá-las.

Rays dialoga também com Perrenoud quando defende uma avaliação que seja capaz de enxergar todos os elementos envolvidos no processo, buscando reforçar aspectos que elevam a aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo em que procura identificar as falhas do processo para realizar intervenções visando a superação das dificuldades percebidas.

Vemos que os autores manifestam uma preocupação primeira com os instrumentos utilizados no processo de avaliação, os quais devem ser coerentes com o que se espera conhecer acerca do desempenho dos alunos para que se possa promover uma avaliação que contribua de fato para a melhoria dos processos de ensinar e aprender.

Os procedimentos avaliativos enfocados pelos autores, o que ainda reflete uma realidade na grande maioria das nossas escolas, não tem contribuído para a preparação de pessoas para atuarem na sociedade de nosso tempo. Antes tem contribuído para o seu fracasso, negando-lhes o direito a um serviço público que é bancado por ele mesmo.

Nessa mesma linha de reflexão sobre o processo de avaliação que tem sido praticado nas escolas, Silva e Esposito (1992) constata, em pesquisa realizada com professores da educação básica do Estado de São Paulo, que é consenso entre os educadores de que a avaliação deve se constituir em um processo cuidadoso de acompanhamento sistemático do desempenho do aluno. Para que esse acompanhamento se concretize, essas mesmas autoras defendem a avaliação contínua como a forma mais adequada e importante para que o professor possa, a cada momento, fazer um diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos e utilizar as informações produzidas por esse diagnóstico para planejar o seu trabalho de sala, corrigir percursos de aprendizagem e organizar estratégias de reforço e de recuperação dos alunos, de forma a atender o que preconiza a LDB em seu Art. 24, Inc. V, alíneas a, b, c, d, e, e a Resolução nº 464/2017 do conselho estadual de educação do Ceará.

Rays (2007) defende que o objetivo da avaliação é superar as dificuldades apresentadas pelos alunos no percurso de aprendizagem. E para isso, deve trabalhar pedagogicamente o erro como um momento de construção de estratégias de aprendizagem realizada pelos alunos, o que, muitas vezes, não coincide com as crenças docentes, mas não podem deixar de ser estudadas e analisadas como um meio de conhecer o nível de



compreensão do aluno sobre os objetos de estudos bem como as estratégias utilizadas por ele para se construir o conhecimento.

Nessa mesma linha, Hoffman (2005), falando sobre o uso pedagógico que os professores fazem dos testes realizados pelos alunos em sala, afirma que os docentes atribuem notas ou conceitos a tais instrumentos e, às vezes, acrescentam informações do tipo “mais estudo”, “mais atenção” etc.

Para a autora, essa visão do professor reflete um uso equivocado desse instrumento de avaliação. O teste, apenas um dos instrumentos avaliativos, deve ser, antes de tudo, um instrumento para realização de investigação em que se busca identificar as percepções de mundo dos alunos, seus avanços, incompreensões etc. a partir do momento em que o professor procura interpretar o desempenho do aluno, buscando respostas para compreender por que ele respondeu daquela forma, por que não respondeu etc.

Quando não se promove o uso pedagógico da avaliação, conforme apontado acima, o professor acaba por adotar um modelo social que se traduz num modelo pedagógico baseado em uma avaliação mediada por exames que, segundo Perrenoud (2011. p. 84): “reproduz a distribuição social das pessoas; os que são considerados “bons”, “médios” e “inferiores” no início de um processo de aprendizagem permanecerão nas mesmas posições, no seu final”.

Hoffmann defende que as tarefas propostas aos alunos devem ser objeto de questionamento por parte do educador, tais como:

- Em que medida a tarefa proposta possibilita ao aluno a organização das ideias de forma própria ou individual?
- O questionamento realizado permite a construção de variadas alternativas de solução?
- Qual a relação que a tarefa sugere com esta e outras áreas do conhecimento?
- As ordens dos exercícios são suficientemente claras, esclarecedoras ao aluno em termos de possibilidades de resposta? (HOFFMANN, 2005. p. 49)

Ou seja, a autora defende, assim como Rays e Perrenoud, o uso de instrumentos coerentes com os objetivos da avaliação, e que o professor tem muito a aprender sobre o seu próprio trabalho a fim de melhorar a qualidade do que é proposto aos alunos tanto em termos de ensino como de avaliação, visando uma melhor aprendizagem pelos estudantes.

Dentro dessa mesma lógica, Luckesi (2011) aponta uma situação em que o professor até já tem conhecimento de que o aluno ainda não domina as habilidades esperadas para um determinado período de seus estudos, mas mesmo assim aplica-lhe um instrumento de avaliação para constatar o óbvio mais com a finalidade de culpabilizar o aluno do que de construir estratégias de recuperação desse aluno, construindo alternativas que contribuam para a elevação do seu desempenho acadêmico.

Uma outra situação acadêmica que é apontada por Luckesi (op.cit.) e que corrobora com a posição de Hoffmann sobre a utilidade da avaliação enquanto instrumento para investigação pelo professor refere-se ao fato de que, quando o aluno obtém uma nota baixa em uma avaliação, escola, professor, aluno e pais ficam insatisfeitos e questionam o porquê de tal nota, onde está o problema etc.

Em situação oposta, quando o aluno obtém nota excelente em uma avaliação, esses mesmos sujeitos se dão por satisfeitos e não questionam como tal nota foi obtida, até que ponto tal nota reflete a aprendizagem do aluno, e com base em quais parâmetros o professor atribuiu nota dez ao aluno, por exemplo. Em qualquer das duas situações, a avaliação requer um processo cuidadoso de coleta, análise, síntese e interpretação de dados para fundamentar a tomada de decisão por parte do professor.

Para Perrenoud (1999), na atual situação em que se encontra o trabalho da escola, na avaliação, a boa nota interessa mais do que qualquer ação que vise melhorar o trabalho do aluno e do professor. Na visão deste autor, a avaliação tradicional tem funcionado como uma rédea para impedir outros tipos de inovação. É um instrumento pouco inovador do qual os professores tem lançado mão para barrar as mudanças necessárias à melhoria da educação.

Seja qual for a nota obtida pelo aluno, a avaliação deve ser objeto de investigação por parte do professor e da escola com vista a compreender como o aluno constrói o seu conhecimento, que caminhos percorre, que estratégias utiliza e como a escola e o professor podem contribuir mais para que esse aluno aprenda cada vez melhor. Sendo assim, defende este mesmo autor que a avaliação deve se dar a partir do processo de ensino e ter como foco a

aprendizagem para, a partir daí, se construírem caminhos possíveis de melhoria do trabalho docente de forma que a escola cumpra com o seu papel na garantia do direito de aprender do aluno.

E para que a escola possa garantir ao aluno o seu direito, é fundamental que ela supere a lógica do exame escolar tal como observado nas práticas docentes. Essa forma de avaliação tem como foco o produto, coloca toda a culpa pelo insucesso no aluno e deixa o processo em segundo plano. Além disso, o exame é uma forma de avaliação que olha somente para trás porque busca promover um momento de prestação de contas do que foi apresentado aos alunos

Com base na visão dos autores citados e relacionando-os à nossa realidade, percebemos a necessidade de focarmos sobre alguns pontos que se colocam como fundamentais para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Um primeiro ponto a se observar é investir em um diagnóstico bem feito para possibilitar melhores intervenções no processo. Isso possibilitará ao professor promover desafios possíveis para os alunos conforme nos alerta Perrenoud quando afirma que:

O conteúdo de ensino deverá ser novo, porém não a ponto de impedir sua assimilação. O nível de dificuldade deve ser assimilável pelo educando. Quando o conteúdo apresenta um nível de dificuldade não assimilável, o educando não aprende. O conteúdo novo proposto para a aprendizagem deve ser mais avançado que o estágio em que o educando se encontra, porém não tão novo de forma que o educando não tenha como assimilá-lo. Se o educando não possuir os mecanismos de avaliação do conteúdo proposto, não possuirá os meios necessários para penetrar nesse novo conhecimento e, não o aprenderá, o que significa que o estímulo do conteúdo ultrapassou suas possibilidades de assimilação, e por isso tornou-se impossível ter acesso a ele. Então, o ensino terá de trazer algo de novo para os educandos, mas uma novidade suficientemente dosada de tal forma que seja assimilável. (PERRENOUD, 2011. p. 153).

Aliada a essa questão, é importante que a verificação da aprendizagem do aluno seja contínua, através da prática de uma avaliação processual que tenha um olhar direcionado para a frente, ao mesmo tempo em que busque a utilização da avaliação como instrumentos de investigação do processo didático.

Um outro ponto importante se refere à necessidade de superarmos a lógica fragmentada da avaliação em que cada professor, cada disciplina e cada turma parecem constituir escolas diferentes porque promovem avaliações completamente distantes umas das outras. Essa questão, para ser superada, precisa de uma integração de todos os profissionais da escola em sentido *lato*, em que se dê a troca de informações, a parceria nos estudos e nas práticas docentes, no cotidiano escolar etc.

É fundamental, portanto, e muito desafiante, que o professor promova uma gestão individualizada das aprendizagens através de um processo de gestão de sala de aula que permita ao aluno estar constantemente diante de desafios possíveis de aprendizagem, e que esta seja significativa para sua vida dentro e fora do espaço escolar. E para isso, a didática deve ser pensada para o aluno real nas reais condições de trabalho que temos, uma vez que o trabalho do professor consiste em fazer com que o aluno aprenda.

A avaliação deve ser abrangente e estar imbricada nos processos didáticos que se desenvolvem cotidianamente em sala de aula. Ao passo que o professor desenvolve parte de um programa de estudos com os alunos em sala, ele deve estar desenvolvendo olhares avaliativos paralelamente a esse processo, fazendo os registros necessários a uma reflexão sistemática em um momento posterior, preferencialmente em grupo, com os demais professores da turma, buscando construir uma visão integral da aprendizagem dos alunos e dos percursos individuais com o objetivo de conhecer cada aluno, seus progressos e dificuldades, e zelar para que eles continuem aprendendo, como defende Hoffmann (2007).

É necessário que o professor compreenda que a avaliação não tem como função a classificação ou exclusão do aluno, mas a inclusão dentro do processo previamente planejado pela escola, tendo em vista os objetivos e metas a serem alcançados, os quais devem estar pautados em uma visão de aprendizagem enquanto mudança de comportamento, através do desenvolvimento das habilidades do aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver.

Nesse sentido, espera-se que a aprendizagem reflita uma mudança de comportamento do aluno objetivando a formação de um cidadão mais crítico, reflexivo, compreensivo, que busca analisar os acontecimentos a partir de vários pontos de vista diferentes. Enfim, alguém que cresce e contribui para o desenvolvimento dos demais colegas.

Um outro aspecto a ser observado em relação à avaliação é que ela deve fornecer instrumento para reflexão e compreensão do professor sobre a progressão das aprendizagens dos alunos, as quais devem ser administradas pelo professor através de uma prática docente que seja capaz de contemplar a diversidade de sala níveis de conhecimento dos alunos da sala de aula. Para isso, é importante que o professor planeje situações didáticas que prevejam atividades em que os alunos mais preparados atuem na orientação dos que mais necessitam de apoio no processo de construção dos conhecimentos previstos pelo professor.

Essa estratégia representa uma situação em que o professor poderá envolver todos os alunos da sala em situações que representem desafios possíveis de aprendizagem, evitando situações de indisciplina e comportamentos que não contribuem para a aprendizagem.

Para que a avaliação se desenvolva dentro dessa lógica, é importante que ela se dê a partir de perspectiva que tem como objetivo a inclusão dos alunos no processo de aprendizagem, contemple uma visão global do aluno, esteja pautada pelo diálogo franco e aberto entre docente e discente e esteja voltada para o fornecimento de informações visando a melhoria da atuação tanto do aluno quanto do professor, através da superação da visão de avaliação como controle para a visão de avaliação enquanto interação e reflexiva pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

A avaliação vista dessa forma prevê um professor comprometido com a aprendizagem dos alunos, que se esforça em compreender os significados da avaliação, e que busca compreender e administrar as diferenças de aprendizagem. E para tanto, julgamos pertinente o desenvolvimento da avaliação nas suas vertentes diagnóstica, formativa e somativa, considerando-se a realidade em que se encontra a educação em nossos dias.

Uma proposta a partir da realidade escolar

A avaliação escolar é um processo que tem como objetivo orientar ações de melhoria da prática docente e conseqüentemente facilitar a aprendizagem dos alunos.

Todos os autores defendem que a avaliação deve andar lado a lado com o processo de ensino, ter como foco o professor e o aluno e estar voltado para a garantia da aprendizagem



etc. Isso exige a capacidade docente de refletir sobre o seu papel nesse processo a partir dos dados colhidos com o processo avaliativo.

Avaliamos para melhorar o processo, para incluir o aluno nesse processo, para garantir que ele aprenda. E a avaliação vista dessa forma não pode ser tomada como a etapa mais leve do processo didático. Ao contrário, ela demanda preparação do professor no estabelecimento de objetivos a serem alcançados, na criação e aplicação de estratégias de ensino, na administração de situações de aprendizagem, na capacidade de propor atividades capazes de contemplar a diversidade de habilidades dos alunos em sala de aula, na construção de instrumentos de avaliação coerentes com os objetivos propostos com o trabalho escolar, no envolvimento de pais e alunos no processo de construção de conhecimentos destes, na produção de informações a partir da avaliação e na implementação de ações que visem melhorar a prática docente e a aprendizagem dos alunos a partir da interpretação pedagógica dos indicadores colhidos no processo avaliativo, e finalmente a capacidade do professor em se perceber como integrante desse processo e que por isso precisa também ser contemplado nas ações de avaliação.

Considerando-se a nossa realidade de escola pública de ensino médio regular que atende a alunos em apenas um turno porque tem que dividir seu tempo entre a escola e o trabalho, e com base nos autores estudados, propomos que a avaliação da aprendizagem, conforme Bloom (Apud Sant'anna, 2014) aconteça de forma a contemplar as modalidades diagnóstica, formativa e somativa, desenvolvendo-se em um círculo que se retroalimenta constantemente, fornecendo dados para a orientação de ações que contribuam para a melhoria da prática docente, ao mesmo tempo em que busque envolver professores, alunos, pais e gestão escolar nesse processo.

Visando a reconstrução das práticas avaliativas no cotidiano escolar com o objetivo de garantir ao aluno o direito de aprender, propomos a implementação da avaliação conforme apresentado abaixo.

Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica deverá acontecer nas duas primeiras séries do ensino médio da seguinte forma: no início da primeira série, preferencialmente durante a primeira semana de aula, tendo em vista que os alunos que iniciam o ensino médio vem de outra escola. Essa avaliação deverá ser planejada contemplando descritores do 4º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio em todas as disciplinas. Assim, o aluno terá todo um percurso previamente planejado e a escola poderá verificar até onde ele será capaz de ir em termos de demonstração de aprendizagem.

Essa avaliação terá como objetivos:

- Identificar habilidades que os alunos já possuem;
- Identificar dificuldades apresentadas pelos alunos;
- Identificar as causas das dificuldades apresentadas pelos alunos;
- Identificar pré-requisitos necessários para novas experiências de aprendizagem;
- Definir os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pela turma durante o ano;
- Construir estratégias de trabalho/reforço para ajudar os alunos a superarem dificuldades de aprendizagem.

Os resultados da avaliação diagnóstica deverão ser registrados juntamente com os encaminhamentos construídos a partir da análise da avaliação.

O segundo momento em que se promoverá a avaliação diagnóstica será no final do 1º ano do ensino médio, contemplando descritores do ensino fundamental II e de todo o ensino médio, e tendo em vista verificar em que medida os objetivos estabelecidos a partir do diagnóstico realizado no início do ano foram atingidos e construir informações para orientar a definição de objetivos e o planejamento do trabalho do professor com esses alunos para o 2º ano do ensino médio.

Ao final da 2ª série do ensino médio será realizado o terceiro diagnóstico com objetivos semelhantes aos elencado para o segundo diagnóstico, mas voltados para a orientação do trabalho com os alunos durante a 3ª série do ensino médio.

Avaliação formativa

As avaliações diagnósticas aplicadas durante os dois primeiros anos do ensino médio devem ser compostas de testes, e os resultados verificados deverão, além de serem utilizados para orientar a definição de objetivos e a realização do planejamento, ser complementados com registros avaliativos que o professor realizará no decorrer de todo o ano letivo.

Para tanto, a congregação docente construirá instrumentos para os registros dos professores para anotação dos aspectos qualitativos que contribuem positivamente para a criação de situações de aprendizagem no cotidiano da sala de aula. Esses instrumentos contemplarão a avaliação dos aspectos socioemocionais: pontualidade, assiduidades, relação com colegas e professor, capacidades de aceitar críticas, atenção e participação nas aulas, solidariedade, visão positiva do outro, apoio ao outro, interação com colegas e professor etc, e os aspectos intelectuais tais como: realização de trabalhos individuais e em grupo, participação nos debates em sala, apresentação de trabalhos, organização e apresentação de seminários, resolução de problemas etc.

Além disso, é necessário que o professor desenvolva um olhar investigativo que contemple não só o desempenho dos alunos, mas inclua também a sua prática de modo que ele reflita sobre a maneira como ele conduziu a aula, como explicou o conteúdo, como criou, organizou e conduziu a situação de ensino, sempre com o objetivo de melhorar o seu desempenho em aulas posteriores.

Esses registros devem ser analisados pelos docentes com o objetivo de aprimorar os processos de ensinar e aprender através da proposição de alterações nos objetivos de aprendizagem, planos de curso, metodologias e estratégias de trabalho, recursos utilizados e instrumentos de coleta de informações.

Por isso, semanalmente, nos coletivos, constará da pauta um momento em que se discutirão o andamento dos processos de ensino e aprendizagem, os resultados das intervenções propostas pelos professores, as verificações/anotações realizadas, etc.

Tudo deve estar registrado para fundamentar as discussões e orientar as decisões a serem tomadas no coletivo. Daí ser importante que o professor tenha claro o que pretende avaliar, por que avaliar e para que avaliar tendo em vista sempre a melhoria do processo didático.

Os registros desses instrumentos serão compartilhados periodicamente com os alunos pelo professor e pela gestão com os objetivos de: envolver os alunos em sua aprendizagem; fazê-los perceberem o significado e importância do conhecimento para suas vidas; ajudá-los a construir a capacidade de se autoavaliarem constante e responsabilmente; fazê-los perceberem a importância de um clima propício à realização de situações didáticas em sala de aula; responsabilizá-los pela construção do seu conhecimento; ajudá-los/orientá-los a construir um projeto pessoal individual visando a sua formação enquanto aluno, filho, cidadão, ser social que precisa aprender a viver e a conviver em um mundo competitivo e socialmente problemático.

Esses mesmos instrumentos, juntamente com os resultados dos testes serão também compartilhados com os pais com o objetivo de envolvê-los e responsabilizá-los pela aprendizagem de seus filhos. Isso acontecerá de forma constante durante todo o ano letivo.

Avaliação somativa

A avaliação somativa acontece ao final de um período, está voltada para a verificação da eficácia do programa de estudos e se refere à aplicação de testes.

Esse tipo de avaliação concentra as maiores atenções de professores e alunos nos dias de hoje. Sua função é classificar os alunos ao final de um período de estudos segundo os níveis de aproveitamento apresentados.

Ela é pouco abrangente na medida em que produz um olhar para trás buscando identificar o que foi ou deixou de ser feito, de que forma foi feito etc. e não proporciona elementos para orientar a tomada de decisões visando o aprimoramento do processo.

O que se propõe é que essa avaliação não deixe de acontecer, porém seus resultados não sejam os únicos produzidos como fruto das atividades de avaliação da escola. A ideia é que a valoração atribuída a esta modalidade, hoje, seja diluída por todo o processo, contemplando também a vertente formativa da avaliação, de modo que a verificação somativa aconteça somente quando o professor não teve condições de colher informações suficientes ao longo do processo que lhe permitam avaliar o percurso com um olhar individual e grupal sobre os alunos.



Finalmente, quando da sua aplicação, a avaliação somativa deve estar coerente com os objetivos propostos no início do processo - os quais devem ter sido comunicados aos alunos - bem como guardar fidelidade aos conteúdos trabalhados em sala pelo professor.

CONCLUSÃO

Pesar de muitos estudos realizados na área de avaliação escolar, os professores ainda continuam com práticas seletivas e excludentes. Estas se manifestam pela forte adesão à vertente somativa da avaliação a qual é composta de aplicação de testes e acontece somente ao final de um determinado período de estudos, geralmente ao final de cada bimestre.

Diante dessa realidade, é necessário que os professores se dediquem ao estudo da avaliação formativa com o objetivo de desenvolver práticas de ensino e de avaliação que contribuam eficazmente para a inclusão dos alunos no processo de construção de conhecimento.

Para isso, é necessário que o professor detenha um bom conhecimento teórico sobre o tema, que ele esteja disposto a se autoavaliar e principalmente a encarar as suas práticas avaliativas como aliadas da melhoria do processo de ensino.

Esse olhar holístico sobre o trabalho escolar contribuirá para a construção de novas práticas e conseqüentemente de uma nova escola, mais acolhedora e humanizada; de um novo professor, mais preparado, reflexivo e mais aberto a novas aprendizagens; e de um novo aluno, mais preparado para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS.

BRASIL. *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em: 04 de março/2018.



CEARÁ. *Conselho Estadual de Educação*. <http://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes>. Acessado em 10 de março/2018.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6 ed. São Paulo: ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Mediação, 2005. 35ª ed. Revista.

_____. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto alegre: Mediação, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas*; tradução Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artmed. 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 2011.

RAYS, Oswaldo Alonso. *Avaliação da aprendizagem escolar: reabrindo o debate*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974538/mod_resource/content/1/Rays-avaliacao%20da%20aprendizagem%20reabrindo%20o%20debate.pdf. Acessado em: 20/02/2018.

SANT'ANNA, Ilza Marins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, T. R.; Davis, C.; ESPOSITO, Y. O ciclo básico do estado de São Paulo. In: SERBINO, R. V. et al. (orgs.) *Formação de Professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

VILLAS BOAS, B. M. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2006.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Guilherme Angelo Moreira Bernardo - UFCG/CFP

Anderson Alves de Lima - UFCG/CFP

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino e aprendizagem que tem como objetivo a inserção, no ambiente escolar das pessoas, que por algum motivo, não concluíram a Educação Básica na idade própria. Estes/as estudantes trazem consigo as marcas, as vivências e as dificuldades de um indivíduo que, em sua maioria, precisa conciliar as atividades laborais e a Escola. Sua concretização, como todo processo educacional, depende de muitos fatores, dentre eles destacamos a coordenação pedagógica, como agente mediador entre a prática pedagógica de sala de aula e a socialização e acolhimento destes/as discentes. Nesta perspectiva, o trabalho em tela analisou, a partir de uma entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica da EJA de uma Escola de Ensino Fundamental do município de Cajazeiras-PB, os desafios e os avanços desta modalidade. Percebemos que as realidades existentes em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultas exibem grande diversidade. Essa pluralidade pode ao mesmo tempo, colaborar na diversificação das discussões em sala de aula, por se tratarem de experiências heterogêneas, como também, pode dificultar a prática pedagógica, pois a disparidade entre os graus de aprendizagem não favorece a elaboração de planejamentos mais homogêneos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Coordenação; Desafios.

YOUTH AND ADULT EDUCATION: CHALLENGES FOR PEDAGOGICAL COORDINATION

ABSTRACT

The Youth and Adult Education is a teaching and learning modality that aims to insert people in the school environment, who for some reason did not complete Basic Education in their own age. These students bring with them the marks, experiences and difficulties that, in the majority, needs to reconcile the work activities and the School. Its implementation, like every educational process, depends on many factors, among which we highlight the pedagogical coordination, as mediating agent between the pedagogical practice of the classroom and the socialization and reception of these students. In this way, this work analyzed, from a semi-structured interview with the pedagogical coordination from that modality in a School of Basic Education in the Cajazeiras-PB, their challenges and advances. We perceive that the realities existing in a classroom of the Education of Young and Adult exhibit a lot diversity. This plurality can at the same time collaborate in the diversification of the classroom discussions, since they are heterogeneous experiences, but it can also make pedagogical practice difficult, since the disparity between the learning levels does not favor the elaboration of more homogeneous plans.



KEYWORDS: Youth and Adult Education; Coordination; Challenges.

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: DESAFÍOS PARA LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos es una modalidad de enseñanza y aprendizaje que tiene como objetivo la inserción, en el ambiente escolar de las personas, que por algún motivo, no concluyeron la Educación Básica a la edad propia. Estos estudiantes traen consigo las marcas, las vivencias y las dificultades de un individuo que, en su mayoría, necesita conciliar las actividades laborales y la Escuela. Su concreción, como todo proceso educativo, depende de muchos factores, entre ellos destacamos la coordinación pedagógica, como agente mediador entre la práctica pedagógica de aula y la socialización y acogida de estos discentes. En esta perspectiva, este trabajo analizó, a partir de una entrevista semiestructurada con la coordinación pedagógica de la Educación de Jóvenes y Adultos de una Escuela de Enseñanza Fundamental del municipio de Cajazeiras-PB, los desafíos y los avances de esta modalidad. Se percibe que las realidades existentes en un aula de la Educación de Jóvenes y Adultos exhiben gran diversidad. Esta pluralidad puede al mismo tiempo, colaborar en la diversificación de las discusiones en el aula, por tratarse de experiencias heterogéneas, como también, puede dificultar la práctica pedagógica, pues la disparidad entre los grados de aprendizaje no favorece la elaboración de planificaciones más homogéneas.

PALABRAS CLAVES: Educación de Jóvenes y Adultos; Coordinación; Retos.

INTRODUÇÃO

As sociedades experimentam inúmeras mudanças em seus seguimentos, dentre os quais destacamos aspectos relacionados à política, economia, ciências, tecnologia, saúde e educação. Estas rupturas são provocadas por influência da globalização e seus subprodutos. Tal processo impacta diretamente a realidade escolar, que se ajusta às flutuações do período, no entanto, ela não deve perder sua essência de instituição cidadã e, sobretudo, promotora da cidadania (SILVA, 1999).

Assim, a Educação como agente transformador e a Escola como espaço sociocultural, onde os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, como enfatiza Dayrell (1996, p. 137), “[...] não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.” Nesse sentido, devemos refletir sobre quem são estes sujeitos? E quais os avanços e desafios que as coordenações escolares enfrentam na práxis cotidiana?

Para tanto, devemos compreender como são estruturadas as diferentes esferas que englobam o ambiente escolar e suas interações com a comunidade, para então conseguirmos um retrato das inúmeras realidades que constituem este espaço. Assim este trabalho visa identificar os avanços e/ou desafios encontrados pela coordenação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Cajazeiras-PB.

Cajazeiras é um município brasileiro localizado no Alto Sertão Paraibano, com população estimada, pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em cerca de 58.446 pessoas, tendo como área territorial aproximadamente 565,899 km² (BRASIL, 2010). O município também é conhecido, metaforicamente, como a “Terra da Cultura” e/ou a “Terra que ensinou a Paraíba a ler” (ALBUQUERQUE, 2010).

Por ser localizado na região Nordeste do Brasil, o município apresenta clima predominantemente semiárido, com baixa pluviosidade e altas temperaturas. A vegetação é formada, em sua maioria, por plantas adaptadas fisiologicamente a região, definidas como xerófitas, como, por exemplo, espécies espinhosas e cactáceas (CORREIA *et al.*, 2011). O município de Cajazeiras é considerado um polo educacional por abrigar inúmeras instituições de ensino superior, atraindo muitos estudantes, principalmente dos Estados do Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

É neste contexto de pluralidade que o texto em tela apresenta um panorama dos desafios enfrentados pela coordenação da EJA em suas vivências educacionais. Perceber estes traços e sistematiza-los depende muito mais do que um único escrito, no entanto nosso objetivo é apresentar algumas nuances desta modalidade de ensino, que se apresenta singular e complexa simultaneamente.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, pois “envolve verdades e interesses universais, procurando gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista” (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 126). Quanto ao método, este se caracteriza como indutivo, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 127), o “argumento passa do particular para o geral, uma vez que as generalizações derivam de



observações de casos da realidade concreta” a partir de uma análise qualitativa do caso estudado.

Assim, este estudo foi realizado no mês de julho de dois mil e dezoito com a coordenação pedagógica da EJA em uma Escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Cajazeiras-PB. Utilizamos como ferramenta de análise a gravação em áudio de uma entrevista semiestruturada, segundo Marconi e Lakatos (2010), com a coordenação desta instituição. Neste escrito, as falas da coordenação são destacadas em itálico.

A partir destes dados, foi possível estabelecer uma reflexão sobre as realidades vivenciadas pela coordenação da EJA e seus avanços e desafios na promoção de uma Educação que deve ser ao mesmo tempo inclusiva e promotora da cidadania.

A Educação De Jovens E Adultos: Legislação E Contexto Histórico

A educação nacional é dividida em Educação Básica, que corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e a Educação Superior. Cada modalidade tem suas especificidades e são regidas por determinações legais específicas. Neste meio termo, se encontra a Educação de Jovens e Adultos que corresponde a uma modalidade de ensino que visa à promoção da educação para pessoas que não conseguiram concluir a Educação Básica em tempo hábil.

A EJA está amparada pela constituição federal em seu artigo 208 inciso I, que estabelece os deveres do Estado para com a garantia efetiva da educação, nesta seção, está disposto que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 124). Além disso, segundo o mesmo dispositivo (1998, p. 124) a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” possibilitou que as pessoas que se enquadravam nos requisitos da EJA acessassem os sistemas de ensino e conseguissem concluir seus estudos.

De modo complementar, a LDB, como dispositivo que amplia a interpretação das condições legais da promoção da educação dadas pela constituição, traz em sua Seção V, dois artigos que dispõem sobre a EJA, o

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, p. 16).

A partir da LDB, a Educação de Jovens e Adultos ganhou uma nova roupagem e passa a integralizar-se paralelamente com o Ensino Fundamental e Médio regulares, no entanto, com carga horária reduzida e com outra linguagem que atenda às especificidades do público que a procurar.

Ao mencionarmos uma breve história da EJA no Brasil, estaremos fazendo uma análise de seu processo de transformação em sua modalidade envolvendo assuntos do contexto social, político e econômico na qual se faz presente por meio de programas, campanhas governamentais e interesses políticos.

A educação de jovens e adultos se desenvolveu de forma precária, dependendo dos governantes, sempre mudando a maneira de ser enxergada. Ao pensarmos quem são os

sujeitos da EJA, percebemos que são pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos da idade própria, sendo que na realidade diante da necessidade muitos jovens inserem-se no mundo do trabalho e acabam desistindo da escola (SOUZA, 2007).

No século XIX, iniciou um movimento que se preocupava com a situação da Educação brasileira, mas exclusivamente com aqueles/as que não sabiam ler e escrever, onde teria como objetivo central apenas a alfabetização funcional. Nesta época os analfabetos não tinham o direito de participarem das eleições, por isso as políticas públicas de educação não visavam acolher esta parcela da população. A conquista do direito de votar pelos analfabetos motivou o investimento na alfabetização dos jovens e adultos (SOUZA, 2007).

A preocupação política com o segmento social analfabeto teve como intenção “a superação da “ignorância” daqueles que não sabiam ler e escrever; a missão era civilizar a população analfabeta” (Ibid., 2007, p. 25). Um processo de apaziguamento daquela realidade.

O saber ler e escrever eram o motivo de maior atenção política, pois com a Lei Saraiva tornou-se proibido o voto de analfabetos, isso nos anos de 1882, considerando que nesta época cerca de 80% da população era considerada analfabeta e isso era motivo de vergonha nacional.

Destaquemos também a contribuição de Rui Barbosa, com a sua preocupação à precariedade da educação. Ele acreditava e confiava que com investimento na melhoria deste segmento traria benefícios sociais e econômicos para o país (MACHADO, 2010).

Felizmente ao longo do século XX, a educação popular voltada para a EJA teve uma valorização política e social, foi criado o Fundo Nacional de Educação Popular (FNEP) e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEA) onde o foco principal era os membros ruralistas. Na segunda metade do mesmo século, houve uma maior procura da população pelas escolas, incentivando mais crianças a irem para estes espaços e uma grande queda no número de analfabetos foi observada (SOUZA, 2017).

Nesta perspectiva, o papel da coordenação e/ou gestão da EJA tornou-se fator determinante no bom andamento deste seguimento, incentivando cada vez mais a participação e a permanência destes/as discentes na Escola. Assim, segundo Rodrigues (2015, p. 8) o coordenador pedagógico da EJA tem o “[...] papel fundamental na qualidade da educação e entende que os processos de formação e a mediação pedagógica devem envolver o



coordenador pedagógico na elaboração, reflexão e avaliação sempre no coletivo de professores”, ou seja, é um trabalho integrado com os diversos atores da Educação Escolar.

Mediar, orientar e nortear faz parte do apoio que a coordenação pedagógica utiliza para a organização escolar, onde envolve um contexto da aprendizagem e a aplicação de projetos que possam fazer/trazer uma mudança significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, conforme Rodrigues (2015, p. 8),

Considera-se o espaço tempo coordenação da escola, como espaço para a realização de processos de avaliação, pesquisa, e de aprendizagem coletiva, entre gestor, professor e coordenador, sempre com o objetivo de potencializar a superação do trabalho fragmentado e fortalecer os planejamentos integrados.

Assim, faz-se necessário um planejamento estruturado que vise à otimização dos resultados positivos e a resolução e/ou diminuição dos percalços que possam ocorrer na EJA. Um processo dialogado com a comunidade escolar para contribuir positivamente com um planejamento político pedagógico efetivo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a entrevista, buscamos refletir sobre a realidade retratada na fala da coordenação da EJA. Inicialmente, a imagem observada remete a uma modalidade de ensino marcada por dificuldades e desafios. Seus sujeitos são pessoas que, de algum modo, não tiveram a oportunidade de concluir a Educação Básica na idade esperada. A referida instituição possui 144 (cento e quarenta e quatro) alunos/as na modalidade EJA no Ensino Fundamental I e II.

Esses/as estudantes ou “*Alunos EJA*” (na fala da coordenação), são discentes que *estão com três anos que estão fora da Escola, nós temos alunas que já são mães. Então tudo isso dificulta. São aqueles alunos que são evadidos de dois, três anos, então quando ele volta, quer dizer, é um aluno que ele chega na Escola sem estímulo.* Ou seja, a sala de aula apresenta-se como um espaço plural e receptor da pluralidade, neste ambiente, o docente se depara com indivíduos diversos e singulares ao mesmo tempo.

Diversos em graus de proximidade com a Escola. Singulares em suas particularidades frente às aprendizagens adquiridas em sua vivência social, no trabalho, na família ou em casa, e até mesmo em seu contato inicial com a Educação Formal.

Segundo Brasil (2006, p. 4),

as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos.

Estes/as estudantes, como enfoca a coordenação, são pessoas *desmotivadas* por não estarem na Escola na faixa etária própria. Essa desmotivação evolui e pode provocar a evasão destes/as discentes. No entanto, se a coordenação pedagógica juntamente com os/as professores/as desenvolverem ações conjuntas para a acolhida destes/as alunos/as no ambiente escolar, esta desmotivação pode se transformar em combustível para a superação e êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Ao indagar a coordenação sobre “como é coordenar uma Escola com EJA?” nos foi apresentado, em meio às falas, que,

Quando faz algum evento na Escola a gente procura socializar esse povo, pra eles participarem, vamos supor, temos uma gincana com o regular da tarde aí a gente já coloca a EJA também, mas a participação é mínima, eles mesmos se excluem, não sei por que, mas o aluno EJA tem essa característica, eles mesmos se excluem das coisas da Escola. (Fragmento da fala da coordenação).

A exclusão mencionada pela coordenação pode estar relacionada a um sentimento de inferioridade ou de incapacidade adquirido em vivências educacionais passadas. Sua baixa autoestima, às vezes, pode ser reflexo de situações de insucesso escolar e de um conjunto enorme de fatores sociais adquiridos.



A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. (BRASIL, 2006, p. 16).

É neste direcionamento que a Escola enquanto coordenação e/ou gestão deve refletir sobre o acolhimento do/a estudante da Educação de Jovens e Adultos, uma recepção pautada na socialização do diverso em seu aspecto singular, compreendendo o sujeito como ser social imerso em suas próprias concepções de política, cultura e sociedade.

Nesse sentido, Freire (2005 apud BERNARDO & SANTIAGO, 2018, p. 165), enfoca que a prática da educação libertadora ou promotora da liberdade “[...] só pode ocorrer, essencialmente, a partir do dialogicidade. Assim, parte-se da égide do diálogo como fenômeno humano, e da palavra como emanção da ação dialógica”. Este diálogo deve promover as bases necessárias do planejamento pedagógico para a receptividade do/a discente da EJA.

O aluno EJA ele é visto de forma especial, por que a gente tem esse olhar diferenciado, assim, com relação a conteúdo e a aprendizagem. O professor tem que ter muita paciência com esse aluno da EJA, porque é aquele aluno que realmente ou ele chega muito cansado, ou ele não consegue acompanhar os conteúdos, porque ele passou dois, três anos fora da Escola e está voltando, então o professor, ele atende uma turma muito diversificada. (Fragmento da fala da coordenação).

Ao evidenciar o trabalho docente, a coordenação argumenta que as realidades encontradas em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos são contrastantes. De um lado, encontramos discentes que possuem maior arcabouço conceitual e melhores condições de moradia e/ou realidade social. Do outro, nos deparamos com trabalhadores e trabalhadoras do comércio, do lar, do campo, da construção civil, ou seja, pessoas que trazem consigo as cicatrizes de uma jornada de trabalho árdua, que refletem diretamente no rendimento escolar.

Todavia, essas inúmeras nuances podem favorecer um ambiente de discussão copioso para a problematização dos conteúdos trabalhados. Realçando os “[...] saberes que cada um destes alunos-trabalhadores possui em função das atividades que realizam ou realizaram.

Saberes, certamente, não escolares, mas saberes. Saberes a partir dos quais novos conhecimentos poderão ser construídos” (BRASIL, 2006, p. 20).

Ao analisarmos os fatores que levam o/a aluno/a jovem e/ou adulto buscarem a Escola, percebemos, na fala da coordenação, que as condições sociais, de trabalho e de empoderamento pessoal são os fatores mais contundentes nesta decisão.

Na nossa realidade de hoje você tem que ter um certificado, você tem que ter um diploma. [...] Quando você vai fazer a entrevista pergunta logo qual seu grau de instrução? [...] Então isso faz levar esses alunos a procurar a Escola, por que eles não querem, eles têm e eu acho que todos nós temos um foco, um sonho que é crescer e pra você crescer você tem que ter estudo e pra ter estudo tem que ir a Escola. (Fragmento da fala da coordenação).

A preocupação com o mundo do trabalho e a melhoria nas condições de vida, são alguns dos pré-requisitos impostos na retomada dos estudos por jovens e adultos que em algum momento de sua escolarização evadiram e/ou nunca frequentaram a mesma. Em meio ao atual contexto social mercadológico, onde ao profissional qualificado é a primeira opção para o contratante, “[...] a escolarização básica e, muitas vezes, a conclusão do ensino médio, são pré-requisitos para muitos empregos. Ao preencher uma ficha atestando a não escolaridade muitas pessoas são excluídas de entrevistas ou da realização de seleção” (BRASIL, 2006, p. 21).

Assim, a retomada dos estudos e, por conseguinte a conclusão deste, já é considerada, pelos/as estudantes da EJA, um passo a frente na conquista do mercado de trabalho e/ou da melhoria de sua situação trabalhista atual.

Seguindo este panorama, ao interrogarmos a coordenação a cerca dos pontos positivos, ganhos, alegrias, satisfações da Educação de Jovens e Adultos, obtivemos como resposta que,

Você vê aquele aluno que passou vários anos longe da Escola e retorna e consegue ser aprovado, ele consegue superar todas as dificuldades, terminando o ciclo, e a gente vê assim, a alegria deles, é gratificante, por que a EJA tem essa coisa boa. (Fragmento da fala da coordenação).



Para tanto, a EJA vai além da prática educativa formal, se alicerçando em uma conjuntura maior, apoiada na educação cidadã e promotora da cidadania. Assim, “desde Freire, a educação de jovens e adultos vem caminhando na direção de uma educação democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural dos mais pobres” (BRASIL, 2006, p. 27). Tendo como produto, a valorização da pessoa enquanto cidadão que possui direito a Educação Pública como porta para a equidade e dignidade do ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da interação com a coordenação pedagógica da EJA, foi possível perceber as principais dificuldades encontradas por esta na gestão/organização da modalidade. As inúmeras vivências e realidades existentes na sala de aula da EJA se apresentam de forma dicotômica, por um lado favorecem o surgimento de um ambiente de discussões fecundo, por se tratar de pessoas com graus de aprendizagens aprimoradas em diversos contextos. Por outro, um terreno pedregoso e desafiador, pois depreende uma compreensão refinada das inúmeras realidades frente ao planejamento das ações pedagógicas.

É neste interim que o papel mediador da coordenação é colocado em cena. Sem o direcionamento para compreender a diversidade que se estabelece no ambiente escolar, não é possível a elaboração de planos e/ou projetos de ação que reflitam diretamente a realidade apresentada.

Para tanto, a articulação entre docente e coordenação, frente às pluralidades apresentadas no corpo discente, é fundamental para o bom desempenho da EJA. Não se trata de uma relação de mão dupla, mas da conciliação entre a prática pedagógica da sala de aula propriamente dita e o acompanhamento externo, nos ambientes extra sala, pela coordenação, na organização de espaços que promovam a superação de dificuldades e a acolhida dos/as estudantes da EJA.

REFERÊNCIAS



ALBUQUERQUE, S. F. *Práticas de Leitura em Cajazeiras-PB (décadas de 1930 a 1950) memórias de ex professoras*. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, UFPB, João Pessoa-PB, 2010. 77p.

BERNARDO, G. A. M.; SANTIAGO, S. M. M. Monitoria e formação docente: diálogos e perspectivas. In: I Encontro de Monitoria do Alto Sertão Paraibano e III Encontro de Monitoria do CFP/UFCG: 'A monitoria e a Formação Docente e Profissional'. *Anais*. Cajazeiras-PB: Editora da UFCG, 2018. v. 1, p. 164-173.

BRASIL. Ministério de Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília- DF: MEC, 1996.

BRASIL. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA: Caderno 1*. Brasília, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em 16 de jul. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto 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. 496 p.

BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico*, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 18 jul. 2018.

CORREIA, R. C.; KILL, L. H. P.; MOURA, M. S. B.; CUNHA, T. J. F.; JESUS JUNIOR, L. A.; ARAÚJO, J. L. P. *A região semiárida brasileira*. Disponível em:
<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/54762/1/01-A-regiao-semiarida-brasileira.pdf-18-12-2011.pdf>. Acesso em 5 de set. 2017.

DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. – Belo Horizonte: ed. UFMG, 1996. 194 p.

MACHADO, M. C. G. *Rui Barbosa*. Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, Recife-PE 2010. 140p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. – 7. ed. – São Paulo-SP: Atlas, 2010. 297p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. – 2. ed. – Novo Hamburgo-RS: Feevale, 2013. 276p.



SILVA, L. H. (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. – 3. ed. – Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 1999. 456p.

SOUZA, M. A. *Educação de jovens e adultos*. Curitiba-PR: Ibpe, 2007. 143p.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG.

Francisco Anderson Varela Bezerra

Kássia Mota de Sousa⁷²

RESUMO

O artigo “A Formação de Professores e as questões étnico-raciais nos componentes curriculares do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG” tem como objetivo compreender qual a centralidade do debate étnico-racial na formação de professores, a partir do estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (vigente) do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. O estudo se insere no campo do Currículo e das Questões étnico-raciais tendo como suporte teórico Cardoso e Castro (2015), Tomaim e Tomaim (2009), Silva (1996), Silvério (2004), Gomes e Silva (2002) e Pinto (1999). Parte do reconhecimento do avanço da aprovação da Lei 10.639 de 2003 que, torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e privados, o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira e Africana, mas, compreende a urgência e importância de iniciativas de implementação efetiva da lei no cotidiano dos espaços educacionais. Em seus achados o estudo expõe os desafios e fragilidades no processo de implementação da Lei 10.639/2003 presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Currículo; Relações étnico-raciais.

TEACHER TRAINING AND ETHNIC-RACIAL ISSUES IN THE CURRICULAR COMPONENTS OF THE PEDAGOGY COURSE OF THE TEACHER TRAINING CENTER OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF CAMPINA GRANDE – UFCG

ABSTRACT

The article aims to understand the centrality of ethnic-racial debate in teacher formation, based on the study of the Pedagogical Project of the Pedagogy Course (in force) of the Centro de Formação de Professores from the Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. The research methodology is

⁷² Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.



characterized as documentary. Regarding to the curriculum of the Pedagogy course, we perceive the theoretical-methodological inconsistency in the applicability of Law 10.639 / 03, when the discussion focused on ethnic-racial diversity is present in a single discipline.

KEY WORDS: Teacher Formation; Curriculum; Ethnic-racial Relations

LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LAS CUESTIONES ÉTNICO-RACIALES EN LOS COMPONENTES CURRICULARES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DEL CENTRO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo comprender cuál es la centralidad del debate étnico-racial en la formación de profesores, a partir del estudio del Proyecto Pedagógico del Curso de Pedagogía (vigente) del Centro de Formación de Profesores de la Universidad Federal de Campina Grande - UFCG. La metodología de la investigación se caracteriza como documental. En lo que se refiere al currículo del curso de Pedagogía, percibimos la inconsistencia teórico-metodológica en la aplicabilidad de la Ley 10.639 / 03, cuando la discusión hacia la diversidad étnico-racial está presente en una única disciplina.

PALABRAS CLAVE: Formación de Profesores; plan de estudios; Relaciones étnico-raciales.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como enfoque o debate étnico-racial tangenciando a formação de professores, buscando compreender como as questões étnico-raciais se fazem presentes no currículo do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Tendo em vista a questão supracitada, desenvolvemos o texto a partir da seguinte problemática: Como se faz presente o debate étnico-racial no currículo de Pedagogia do Centro de formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, CFP/UFCG?

A escrita deste artigo metodologicamente pauta-se na análise do documento curricular do Curso de pedagogia⁷³ para a problematização central, deste modo, a pesquisa caracteriza-se como um estudo documental. Para tal, utilizamos como aporte e fundamentação teórica Cardoso e Castro (2015), Tomaim e Tomaim (2009), Silva (1996), Silvério (2004), Gomes e Silva (2002), Sacristán (2013) e Pinto (1999), em busca de reflexões e diálogos que nos auxiliem na compreensão do problema proposto.

Ao final do século XX o Brasil viveu dois movimentos importantes que trouxeram significativas mudanças para a população brasileira: a redemocratização do país, com o fim do regime ditatorial e pouco tempo depois a reforma de Estado. É nesse contexto surge uma nova agenda para o Movimento Negro brasileiro, segundo Silvério,

O movimento negro, a partir dos anos 1980 (...) inovou a luta social no Brasil a partir de uma ação coletiva descentralizada e não unívoca. (...) passou a incorporar uma agenda marcada por temas e problemas transnacionais em especial aqueles relacionados com as diferenças étnico raciais, com a identidade e a democracia. (SILVÉRIO, 2004, p.2).

Esta nova agenda do movimento vive um momento importante na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de Intolerância – realizada em Durban/África do Sul em 2001, a participação efetiva do Brasil terá como desencadeamento importantes políticas que pautarão as lutas do Movimento Negro nas décadas posteriores.

A III Conferência apontou ações no campo da Educação que deveriam promover: igual acesso à educação; adoção de leis que proibissem a discriminação de qualquer tipo; recursos para eliminar desigualdades de rendimentos educacionais; apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre de violência e assédio motivado por racismo, discriminação. Estes dois marcos tiveram destaque e causaram impacto nos espaços de poder, especialmente no âmbito do Estado dando visibilidade, baseada na concretude das condições de vida da população negra no Brasil decorrente de um processo histórico que data da colonização do país.

⁷³ O documento analisado foi o Projeto Pedagógico do Curso De Pedagogia (vigente atualmente). Disponível em: <<https://goo.gl/6GksFY>>

A Lei 10.639/2003 é fruto de lutas e reivindicações do Movimento Negro e dessa conjuntura propiciada por Durban, ela altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 de 1996, incluindo dois artigos: 26 A e 79B, tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e privados, o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira e Africana. O conteúdo a ser estudado deve incluir: História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

Passados quase duas décadas da aprovação da Lei, a existência do racismo estrutural⁷⁴ em nossa sociedade, faz necessário acompanhar os processos de implementação da Lei no cotidiano das instituições de ensino, e nesse processo esbarramos na formação de professores, e atentamos para o fato de que a formação de professores ainda não atende integralmente as demandas do movimento negro no país, como também, não atende o arcabouço legal fomentado pelo movimento negro, nomeadamente a Lei 10.639/2003, e assim, continua formando professores despreparados para lidar com todos os estereótipos negativos em torno do negro(a) e conseqüentemente, contribuindo com a estrutura racista e segregacionista existente em diversos âmbitos sociais, inclusive na escola.

É necessário compreender como o currículo com seu grande poder de influência no âmbito educacional e na perpetuação da manutenção do *status quo* dos conteúdos atua na subalternização da população afrodescendente, tornando-se elemento importante no processo de (de)formação de professores descomprometidos com as questões raciais. Para isso iniciaremos a discussão objetivando compreender de forma sucinta as relações de poder estabelecidas pelo currículo.

O Currículo E As Relações De Poder No Controle Social

⁷⁴ É a forma de mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados (...) opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial. Ele foi definido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras Stokely Carmichael e Charles Hamilton. Ver mais em: Racismo institucional uma abordagem conceitual. <<https://goo.gl/dDWqBi>>

O primeiro passo para a compreensão da problemática levantada inicialmente na discussão do artigo é como? e porquê? o currículo tem esse poder influenciador no âmbito educacional. A primeira questão diz respeito a quem elabora o currículo, pois, conforme Sacristán (2013) o currículo é uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e não é um recipiente neutro, pois é um constructo social que expressa as disputas sociais vigentes.

Neste artigo nos debruçamos sobre o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, documento programático que contempla as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais. E ainda que construído sob uma perspectiva emancipatória, conforme Veiga (2003), ele (o currículo) continua a expressar as contradições, disputas, avanços e também retrocessos políticos e sociais de uma dada comunidade, assim, compreende-se a complexidade em realizarmos rupturas epistemológicas com a tradição científica eurocêntrica, exigência para uma educação antirracista, mesmo em um documento construído no seio da comunidade acadêmica.

Destarte, é possível compreender que a perpetuação dos valores eurocêtricos persiste. O saber e a sua cultura de modo geral ainda continuam sendo os conhecimentos repassados e aceitos socialmente. Entendendo que o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de saberes considerados socialmente válidos (SILVA, 2010) é possível compreender que esses saberes logicamente pertencem a cultura dos vencedores sobre os vencidos (o colonizador sobre o colonizado).

Assim, é nítido que apesar de o período escravocrata ter tido fim há séculos com a abolição da escravatura, ainda existem resquícios em diversos âmbitos sociais desse domínio de modo geral, dessa forma, é possível concluir que nas relações educacionais também existe esse fator influenciador, fazendo com que haja essa interferência também na formação de professores em todo o país. Esse processo de construção do currículo está intrinsecamente ligado aos fatores supracitados e outros mais, no que diz respeito as relações de poder e controle social. Corroborando com a ideia Silva diz que:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais” tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação



dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. (SILVA, 1996, p. 79).

Os conflitos e interesses que constituem o currículo seja na educação básica ou no ensino superior, estão diretamente ligados a disputa de poder e jogo de interesses, no caso em questão a constituição dos currículos vigentes no contexto atual da educação brasileira estão diretamente ligados a legitimação de uma cultura e controle social, que é visão eurocêntrica estabelecida há séculos.

Sendo assim, na sequência buscamos analisar quais os fatores que influenciam diretamente na ausência da discussão do debate étnico-racial no currículo de graduação da formação de professores, levando em consideração tudo que já foi discutido sobre o currículo e o seu poder influenciador no controle social de classes e etnias.

A Colonização Dos Currículos Na Graduação Da Formação De Professores

A organização curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande é composta da seguinte forma: **Núcleo de Estudos Básicos** como as disciplinas introdução à sociologia, introdução à filosofia, psicologia da educação, metodologia científica, sociedade contemporânea e pedagogia, história da educação, fundamentos e metodologias do ensino infantil, didática e estágio supervisionado. O **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** é composto pelas seguintes disciplinas educação de jovens e adultos, políticas públicas e formação docente em EJA, seminários temáticos em EJA, fundamentos teóricos e metodológicos em EJA e relações interpessoais na escola. E por último **Gestão de Processos Educativos** com as respectivas disciplinas teorias da gestão, planejamento e projetos educacionais, organização social do trabalho na escola e gestão escolar.

O que problematizamos ao apresentar a constituição do currículo e os núcleos de estudos que compõem a base da formação dos futuros docentes do curso de Pedagogia, é o fato de que majoritariamente as discussões não atende as demandas voltadas para as questões étnico-raciais, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais orientem que aconteça por meio da transversalidade. Um exemplo desse fato, são os conteúdos ensinados nas disciplinas

citadas anteriormente, seja na filosofia, sociologia ou história da educação, a base teórica das disciplinas está pautada na visão e pensamento europeu com os autores, obras e principais conceitos discutidos. Colocando em primeiro plano os estudos eurocêntricos, desconsiderando que existem diversas contribuições advindas do pensamento africano como a própria filosofia africana e as suas perspectivas, a etnofilosofia, o pan-africanismo e os demais autores negros que contribuíram para a formulação dos pensamentos.

Como citado anteriormente, ainda existe um fator relevante que contribui de forma direta ou indireta para que a temática voltada para a diversidade cultural seja negligenciada no âmbito universitário e escolar. A própria formação de professores na graduação não oferece suporte teórico-metodológico para que isso ocorra. A formulação dos currículos voltada para as temáticas ainda não engloba todos os assuntos no que diz respeito a discussão da diversidade étnico-racial, dessa forma, dando continuidade à manutenção do *status quo* e imposição do acultramento europeu. Nos ajudando a compreender melhor essa situação Tomaim e Tomaim afirmam:

A história da construção do currículo escolar sempre foi envolvida por complexos interesses sociais e econômicos, numa relação que engloba políticas para o desenvolvimento econômico das nações. Sendo assim, deixa de levar em consideração fatores essenciais da diversidade cultural dos povos a ele aplicado (TOMAIM; TOMAIM, 2009, p.5).

Predominantemente a cultura e educação que são impostas na sala de aula e em diversos âmbitos sociais estão pautadas na visão eurocêntrica, a formulação dos currículos da educação básica e superior também são constituídas a partir dessa visão:

O currículo escolar no modelo que enfatiza a cultura branca em detrimento à cultura negra traz consigo um processo de naturalização da inferioridade racial, reforçando a discriminação e os preconceitos expressos formalmente em nossa sociedade. Portanto, mudar esse quadro é de suma importância como forma de valorização e reconhecimento da contribuição do povo negro para a constituição de nossa sociedade (TOMAIM; TOMAIM, 2009, p. 5).

Essa mudança que deveria acontecer através de uma das principais formas de transformação social, que é a educação, não é colocada em prática, a própria formação dos

professores é precária e não oferece o suporte teórico para que possibilite a intervenção positiva em relação a discussão.

Nos voltando para os Centros de Formação de Professores no Brasil com relação a implementação da Lei 10.639/03 e obrigatoriedade dos estudos afro-brasileiros nas escolas, ainda existe:

A ausência ou a inserção parcial de conteúdos relacionados às relações raciais na matriz curricular dos cursos de licenciatura e, por conseguinte, a falta de professores/as capacitados/as para trabalhar essa temática tem se constituído uma das principais dificuldades no processo de implementação da Lei n. 10.639/03 (CARDOSO; CASTRO, 2015, p.101).

Assim, formam-se os professores e professoras que estrarão atuando na educação básica, com desconhecimento sobre a temática, reproduzindo discursos e perpetuando práticas educativas segregacionistas. É necessário compreender que não é apenas a aprovação da lei que irá mudar o cenário de segregação e violência simbólica⁷⁵ sofrida pelos afrodescentes no Brasil, existem muitos caminhos a serem trilhados e muitas lutas a serem vencidas em relação a equanimidade educacional, cultural e social entre pretos e brancos, dentre elas, a fundamental luta pela implementação desta legislação.

A discussão pautada na diversidade étnico-racial, busca romper com o padrão eurocêntrico no âmbito educacional, no que diz respeito a formulação dos currículos. Fazendo uma análise histórica sobre a temática, é compreendido que esse fato é recente,

Nas propostas curriculares elaboradas pelos estados nos anos 80, já se observa inclusive uma preocupação com alunos e grupos com características étnicas ou socioculturais específicos ou vivendo em condições especiais, entre os quais destacam-se as populações indígenas e os negros, embora o tratamento dispensado às diferenças locais e regionais à diversidade sociocultural dos alunos ainda tenha sido bastante pobre (PINTO, 1999, p.203).

⁷⁵O conceito de violência simbólica foi criado pelo francês Pierre Bourdieu para descrever o processo pelo qual a classe dominante impõe seu modo de pensar ao resto da sociedade. Quando se fala em classe dominante, não se deve restringir a ideia ao processo econômico, há também o domínio cultural e intelectual. Ver mais em: <<http://seculodiario.com.br/21877/14/violencia-simbolica-1>>



A década dos anos 1980, foi marcada também pelo início e auge das discussões relacionadas a temática da discussão relacionada a diversidade étnico-racial, tomando como base os movimentos sociais que lutavam em prol das causas da população afrodescendente no país. Dessa forma, a discussão toma dimensões em uma perspectiva macro, como constatado pela autora Pinto:

Outro início dessa maior sensibilidade para com as diferenças pode ser percebido nas orientações curriculares formuladas na década de 90 por alguns municípios como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, cujos princípios ordenados são fortemente ancorados em problemáticas da sociedade contemporânea, entre as quais, a construção da identidade, o respeito à diversidade das expressões culturais e a condenação de quais quer forma de discriminação (PINTO, 1999, p. 204).

Desta maneira, é perceptível que as discussões passaram a ter uma maior relevância no meio educacional, compreende-se a urgência das demandas sociais relativas a todos os processos de ensino-aprendizado das relações étnico-raciais, gradativamente as pautas que envolvem as discussões sobre a temática supracitada começam a ser discutidas e implementadas aos poucos na formulação dos currículos escolares e de graduações. Porém, apesar de haver essas implementações sobre as discussões na constituição curricular das instituições de ensino, ainda existem diversos desafios para a concretização de tal realização, como será mostrado no tópico seguinte.

O Lugar Da Educação Das Relações Étnico-Raciais E Da História E Cultura Afro-Brasileira E Africana No Curso De Pedagogia Do Centro De Formação De Professores Da Universidade Federal De Campina Grande – UFCG.

Quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais (GOMES; SILVA, 2002, p. 13).

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras - PB, alocado na Área de Conhecimento das Ciências Humanas e



Sociais, onde as dependências físicas de funcionamento do curso situam-se na Central de Aulas I (CA1), nos turnos matutino e noturno, a carga horária completa do curso é de 3.210hs. O público alvo deste curso majoritariamente é composto por pessoas de regiões circunvizinhas e de outros estados, como por exemplo, Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco.

Tomando como base o processo de constituição curricular do curso, buscamos analisar como a formação dos futuros docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras – PB está sendo realizada, com base nas discussões voltadas para diversidade cultural e étnico-racial, tratando mais especificamente da cultura afrodescendente e as suas múltiplas formas de manifestação no contexto social.

Metodologicamente, após a leitura completa do documento com o o objetivo de se compreender como a temática acerca da cultura afrodescendente com suas múltiplas manifestações no contexto social está presente no documento que orienta as práticas pedagógicas do Curso de Pedagogia do CFP/UFCG.

Para gerar dados para a análise elencamos palavras-chave e a partir desses dados se elaborou um quadro com as palavras utilizadas na pesquisa (Quadro1).

Quadro 1 - Palavras utilizadas para a pesquisa no PPC

Palavras-chave	Significado
Racismo	Conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias. Doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerando pura e superior) de dominar.
Antirracismo	Movimento, opinião ou sentimento de oposição ao racismo.
Diversidade	Qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado, variedade.
Multiculturalismo	Coexistência de várias culturas num mesmo território, país etc.
Afrodescendente	Adjetivo e substantivo de dois gêneros (dec. 1990) que ou quem descende de família ou indivíduo africano negro.
Etnia	Coletividade de indivíduos que se diferencia por sua especificidade sociocultural, refletida principalmente na língua, religião e maneiras de agir, grupo étnico [Para alguns autores, a etnia pressupõe uma base biológica, podendo ser

	definida por uma raça, uma cultura ou ambas; o termo é evitado por parte da antropologia atual, por não haver recebido conceituação precisa, mas é comumente empregada na linguagem não terminológica.]
Raça	Divisão tradicional e arbitrária dos grupos humanos, determinada pelo conjunto de caracteres físicos hereditários (cor da pele, formato da cabeça, tipo de cabelo etc.) [Etnologicamente, a noção de raça é rejeitada por se considerar a proximidade de cultura de maior relevância do que o fator racial]
África	É uma palavra derivada de áfrico. Significado de áfrico: africano, natural ou habitante da África. Ato de coragem ou de habilidade; proeza, façanha.
Africanos	Relativo à África ou qualquer país desse continente ou o que é seu natural ou habitante.
Negros	Diz-se de ou indivíduos de cor negra. Que apresenta a cor negra.
Negras	Mulheres de raça negra; preta.

Fonte: [Dicionário Online de Português]

Foi constatado que a palavra “racismo” aparece apenas na página 48, em uma única página de um documento que contém 74 páginas, o termo aparece na ementa da disciplina Educação, Cultura e Diversidade, que possui uma carga horária de 60 horas, e apresenta a seguinte ementa, “Educação, cultura e sociedade brasileira. Conceito de gênero, etnia e sua pluralidade na sociedade. As diferentes etnias e gêneros presentes no contexto da sala de aula. Racismos, machismos e intolerância.” (BRASIL, 2009, p.48).

A disciplina tem como objetivos “favorecer aquisição de conhecimentos enfocando a relação entre educação, cultura, gênero e etnia numa sociedade pluriétnica; contribuir para a formação de um educador comprometido com a construção de uma sociedade democrática e plural.” (BRASIL, 2009, p.48).

A segunda palavra encontrada no documento, com base nas palavras elencadas anteriormente na pesquisa foi “diversidade”, na página 12 em um dos tópicos referentes aos quesitos e habilidades dos graduandos do curso de pedagogia, é citado que: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientação sexual, entre outras”.

Outra palavra encontrada relativa a discussão foi “etnia”, porém a mesma encontra-se no enunciado da disciplina “Educação, Cultura e Diversidade”, já citada anteriormente, o que sugere que a questão étnico-racial encontra limitada a uma única disciplina.

Através da análise no PPC do curso de pedagogia dentre as onze palavras-chave elencadas, foi possível ser constatado somente a presença de três, fazendo com que seja possível expor dados negativos, referente a presença da discussão sobre a temática das relações étnico-raciais na formação docente dos graduandos do curso.



Gráfico 1 – Expressão em quantitativo numérico referente as disciplinas que discutem as questões voltadas para o debate étnico-racial

Fonte: [Autorial]

Fica notório a partir dessa investigação no Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras que, ao longo de todo o percurso formativo são oferecidas para os educandos cerca de cinquenta disciplinas, porém, apenas uma dentre todas essas aborda as questões voltadas para o debate étnico-racial, a disciplina de “Educação, cultura e diversidade”, que é dividida em três módulos ou unidades, na qual discute gênero, raça/etnia e sexualidade, ou seja, a temática das questões étnico-



raciais no curso de pedagogia é reduzida ainda mais, não esquecendo também da relevância social das outras temáticas.

A inserção minoritária dos conteúdos referentes a discussão sobre a temática da diversidade étnico-racial nos Centros de Formação de Professores, ainda continua sendo um dos principais fatores que fazem com que a formação dos futuros docentes não atendam as demandas sociais relativas a temática, a discussão jamais deverá ser reduzida a somente uma disciplina, como foi o caso analisado, esse processo de ensino-aprendizagem deveria acontecer de por meio da transversalidade, no tocante de todas as disciplinas ou em grande parte delas, como é colocado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

No que se refere ao currículo do curso de Pedagogia, percebemos a inconsistência teórico-metodológica na aplicabilidade da Lei 10.639/03, no que diz respeito a formação dos futuros docentes do referido curso, sendo que, a discussão voltada para a diversidade étnico-racial está presente em uma única disciplina.

Apesar de muitas conquistas alcançadas pela população negra nas últimas décadas do século XX e XXI, ainda estamos distantes de auferirmos uma sociedade “igual para todos”, neste sentido compreendemos o potencial da Lei 10.639/2003 como promotora de uma sociedade antirracista. Para que isso ocorra o documento curricular do curso deve expor na sua redação de forma central o problema racial existente no país, agindo de forma transversal no tocante das disciplinas.

O advento da aprovação de Leis não garante as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade equânime. São as práticas educativas e materiais didáticos que expressem positivamente as diferenças raciais, juntamente com os professores comprometidos com o fim do racismo que estabelecem as efetivas mudanças sociais, porém compreendemos que práticas isoladas não constroem um modelo educacional antirracista, a luta deve ser realizada em conjunto, numa perspectiva macrossocial. Neste sentido, o currículo da formação de professores é um dos elementos centrais para efetivação da política educacional antirracista.



Esta iniciativa se insere nas ações que buscam produzir elementos políticos e científicos voltados para o estudo da estrutura racista na perspectiva de sua superação. Pesquisando e adentrando nos âmbitos que permeia a temática, teremos maior probabilidade de sucesso nas intervenções enquanto futuros educadores. Exercendo práticas educativas que não segreguem nem exclua os educandos independentemente da sua cultura, sexualidade, etnia, credo religioso entre outros mais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. Projeto Pedagógico Do Curso De Pedagogia. Universidade Federal de Campina Grande. 2009. Disponível em:
<<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxjZnBwZWZhZ29naWF1ZmNnfGd4OjM2YjBlYWVjMTU5Mjc0NDI>> Acesso em 22 de jun. de 2018.

CARDOSO, I. M. CASTRO, R. N. *A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília*. Vitória da Conquista v. 11, n. 18 p. 91-115 jan./abr. 2015.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. Experiências étnico-culturais para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, nº 108, p. 199-231, novembro/1999

SACRISTÁN, J. G. O que significa o Currículo?. In: SACRISTÁN, J. G.(Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis.1996

SILVÉRIO, V. R. O movimento negro e os novos contornos do debate brasileiro sobre raça, etnia e democracia. In: VIII Congresso Luso-brasileiro de Ciências Sociais, “A Questão



Social no Novo Milênio”, Coimbra: CES, 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel25/ValterSilverio.pdf>>. Acesso em: 25 de Junho de 2018.

TOMAIM, V. R. R. TOMAIM, C. S. *O professor e as relações étnico-raciais: os desafios e as contribuições da Lei nº 10.639/2003*. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9255>>. Acesso em: 10 de Maio de 2018.

VEIGA, I. P.L. *Inovações e projeto políticopedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* São Paulo: Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 junho. 2018.



O PAPEL DA MONITORIA NA ESCOLHA DO MAGISTÉRIO

Marcos Alan Sousa Barbosa⁷⁶

Rayanne De Sousa Barbosa

Ítala Alencar Braga Victor⁷⁷

RESUMO

O programa de monitoria é uma modalidade de ensino-aprendizagem que vem contribuindo para a formação do acadêmico nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. O objetivo principal foi mostrar a relevância do papel da monitoria na escolha do magistério, instigando o leitor a compreender a importância desse programa para a formação do educando/docente que está em processo de formação. Trata-se de um estudo de revisão integrativa do tipo exploratório-descritivo. Com base nestas anotações, buscou-se a partir do campo metodológico e bibliográfico confrontar os autores do campo da pesquisa. Concluíram-se que a experiência da monitoria permite ao aluno uma visão mais ampla da docência, podendo levar o mesmo a escolha do magistério como profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria. Docência. Educação.

THE ROLE OF MONITORING IN THE CHOICE OF THE MAGISTRARY

ABSTRACT

The main objective was to show the importance of the role of monitoring in the choice of teaching profession. It is an integrative review study of the exploratory-descriptive type. Based on these notes, we sought from the methodological and bibliographical field to confront the authors of the research field. We conclude that the experience of monitoring allows the student a broader view of teaching, which may lead to the choice of teaching as a profession.

KEY WORDS: Monitoring. Teaching. Education.

EL PAPEL DE LA MONITORÍA EN LA ELECCIÓN DEL MAGISTERIO

RESUMEN

El objetivo principal fue mostrar el importante papel del monitoreo de la elección de la enseñanza. Es un estudio de revisión integradora de lo exploratorio y descriptivo. Con base en estas notas, buscamos desde el campo metodológico y bibliográfico que enfrenten los autores del campo de

⁷⁶ Universidade Federal de Campina Grande

⁷⁷ Faculdade Vale do Salgado



la investigación. Concluimos que la experiencia de monitoreo permite al estudiante una visión más amplia de la enseñanza y puede incluso elegir la enseñanza como una profesión.

PALABRAS CLAVE: Monitoría. Enseñanza. Educación.

INTRODUÇÃO

Com o decorrer dos anos, com o desenvolvimento do pensamento pedagógico de orientação crítico-progressista, procedimentos monitorais ganharam espaço no contexto da realidade educacional das instituições de ensino superior. A monitoria, como procedimento pedagógico, vem demonstrado o quanto é útil, à medida que atende às varias dimensões entre elas, “política, técnica, e humana.” (CANDAUI, 2013).

Segundo Matoso (2014) é de suma importância o programa de monitoria nas disciplinas do ensino superior, pois excede o caráter de obtenção de um título, seja no aspecto pessoal de ganho intelectual do monitor, seja na colaboração dada aos alunos ali monitorados e, principalmente, na relação interpessoal de troca de conhecimentos entre os professores da disciplina e o aluno monitor, além da oportunidade de desenvolver habilidades essenciais à docência, aprofundar conhecimentos em sua área específica e colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos monitorados. O privilégio oferecido aos aprovados nos programas de monitoria torna-se de fundamental importância para a descoberta da vocação, ou não, pela docência, evitando, assim, que, no futuro, possam tornar-se profissionais insatisfeitos com a carreira escolhida.

A docência, na atualidade, exige do profissional da educação traços que vão além da preparação teórica. Cabe ao profissional, um olhar especial para cada situação vivenciada, para saber como agir de forma sábia e ética. Por isso que a formação do docente no espaço acadêmico é algo muito relevante, pois lhe dará base teórica e subsídios para assumir essas características. Uma das contribuições da monitoria diz respeito à formação teórico-prática e ética do monitor. O aluno monitor precisa aprender logo cedo que sem ética nada serve o conhecimento científico conquistado na academia (AMORIN. 2012).

A “ética é uma reflexão das práticas que vamos utilizar nas nossas ações” (CHAUI, 1996 p.310). Assim, não dá para pensar a ação docente sem pensar na ética como componente fundamental da formação.

Segundo Freire (1996), a possibilidade de expressar, de crescer e de buscar novos caminhos acontece porque somos humanos. E os humanos têm como qualidades essenciais a curiosidade, o desejo de aprender sempre coisas novas. Assim, afirma nosso educador maior: “gosto de ser gente porque, condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além” (FREIRE, 1996, p.29).

Amorim (2012) diz que a monitoria é também um momento de reflexivo sobre a prática e sobre o fazer, proporcionando a interação em diversas funções como: estudos e participações nos programas da disciplina, aprendizagem interdisciplinar em outras áreas de conhecimentos, esclarecimentos e clareza de conteúdos, metodologias, avaliações no processo de troca e problemas que surgem na relação professor e estudante, entre outras coisas.

Deste modo, o presente artigo tem como objetivo principal mostrar a relevância do papel da monitoria na escolha do magistério, com o intuito, de instigar o leitor a compreender a importância desse programa para a formação do educando/docente que está em processo de formação.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão integrativa do tipo exploratório-descritivo referente à produção científica nacional sobre o papel do programa de monitoria na escolha da docência como profissão. Esse tipo de pesquisa contribui para a Prática Baseada em Evidência (PBE), proporciona o aprofundamento do conhecimento em determinado tema e apresenta as seguintes etapas: 1ª) identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa; 2ª) estabelecimento de critério de inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura; 3ª) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados e surgimento da categorização dos estudos; 4ª) avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; 5ª) interpretação dos resultados e 6ª) apresentação da revisão/síntese do conhecimento (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

O uso da revisão integrativa pode mostrar lacunas no conhecimento e explicitar as áreas que necessitam de mais pesquisas, buscando promover a atualização profissional assim como ajuda a elucidar divergências entre estudos na área.

Os critérios de inclusão para a busca dos artigos foram: Revista Eletrônica Científica Online, por meio dos Descritores em Ciência da Saúde (DeCS). Utilizando as palavras-chave: monitoria, docência e educação, publicados na íntegra, em língua portuguesa, entre os anos de 2012 e 2016. Os critérios de exclusão foram: estudos repetidos e que estavam fora da temática e do período pesquisado. Foram encontrados inicialmente 86 estudos, em seguida foram filtrados segundo os critérios de exclusão já citados. Após refinamento dos mesmos, resultaram em 8 estudos, onde os mesmos foram analisados com base na proposta deste estudo.

A busca dos artigos se deu em Abril de 2016. A seleção e a análise dos estudos foram realizadas por meio do protocolo que especificava título, descritores, periódico, ano de publicação, natureza do estudo, autores e formação profissional, característica do sujeito, resultados encontrados e conclusões/recomendações.

A análise dos dados ocorreu através da técnica de Análise de conteúdo de Bardin, de forma quantitativa e qualitativa, após leitura criteriosa, para se obter uma visão abrangente da temática.

Quadro 01- Artigos acerca da monitoria no ensino superior.

Número	Ano	Título	Objetivos	Resultados
A1	2012	SER PROFESSOR(A) UNIVERSITÁRIO(A): MONITORIA, POLÍTICA E PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE	Inserir estudantes de graduação na atividade docente universitária, auxiliando seus professores-orientadores.	Necessidade de participação na elaboração do projeto pedagógico do curso, na revisão curricular, na articulação da disciplina com a totalidade do curso e com a realidade social e profissional, a participação em processos avaliativos internos e externos.

A2	2012	O PAPEL DA MONITORIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CENÁRIOS, ITINERÁRIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ATUAL	Socialização das experiências de monitoria vivenciadas na disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação na Universidade Federal de Alagoas.	A aproximação dos estudantes de licenciatura com a monitoria significa uma possibilidade de aprendizagem ímpar para o futuro professor e professora.
A3	2013	A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO MONITOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	Relatar minha experiência na monitoria da disciplina Sistemas Corporais, da Escola da Saúde da Universidade Potiguar	Percebeu-se que, devido ao déficit na busca pela monitoria, foi necessário tomar medidas para resgatar os alunos, criando, assim, ferramentas metodológicas, como, por exemplo, o “Portal Monitoria” e o “Momento Refletindo a Prática”
A4	2014	CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA EM SEMIOLOGIA E SEMIOTÉCNICA PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA.	O objetivo é refletir sobre a importância da monitoria como instrumento metodológico que complementa e incrementa a prática acadêmica e oferece subsídios para o exercício profissional futuro.	Permitiu o aperfeiçoamento do potencial acadêmico, o conhecimento e maior afinidade com o manuseio de materiais/equipamentos, tornando-os ágeis e habilidosos nas atividades teórico práticas e estágios, crescimento pessoal e profissional, pela oportunidade de desenvolver a liderança junto aos acadêmicos.
A5	2014	A PRÁTICA DE MONITORIA NO ENSINO DE PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO	Relatar experiência de monitoria na disciplina de Psicologia: Ciência e Profissão, durante o Curso de graduação em Psicologia.	Observa-se que a monitoria é uma oportunidade ao graduando de conhecer as atividades acadêmicas por outro olhar, que ultrapassa a condição de aluno.
Número	Ano	Título	Objetivos	Resultados
A6	2014	MONITORIA ACADÊMICA: A IMPORTÂNCIA PARA O ALUNO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA	Avaliar a relevância da monitoria acadêmica para a formação do aluno do curso de Licenciatura em Química bem como sua eficácia sobre os alunos assistidos pelos monitores.	Os questionários indicaram que o programa contribuiu na formação acadêmica e na melhoria do aprendizado. Com relação aos alunos assistidos pelos atuais monitores, a maioria ressaltou a boa participação dos mesmos, no entanto os monitorados ainda ressaltam que deve haver um maior contato extra laboratorial do monitor, enquanto aluno, com eles, os estudantes auxiliados.

A7	2014	MONITORIA COMO FACILITADOR DO APRENDIZADO DOS ACADÊMICOS DE HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	Ressaltar a importância da monitoria na vida acadêmica tanto para alunos como para aluno-monitor	O monitor auxiliou nas soluções de dúvidas dos alunos, direcionou o estudo a partir de sugestão de livros, vídeos, exercícios, revisão, aula prática e retransmissão do conteúdo transmitido em sala de aula
A8	2014	MONITORIA: FONTE DE SABERES À DOCÊNCIA SUPER	Despertar o interesse pelo assunto e, posteriormente, pela docência superior	Os resultados revelam que o interesse pela monitoria proporciona incentivo à docência superior, experiência e possibilidade de o aluno-monitor enriquecer o seu currículo para além do interesse financeiro, estimulando a formação crítica dos saberes próprios da docência superior.

Fonte: Dados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre os artigos analisados que apresentam ideias referentes ao programa de monitoria e a prática docente, pode-se perceber a magnitude do tema, assim como a escassez de publicações em relação à temática abordada.

Assim, inicialmente foram apresentadas algumas considerações sobre a inserção do programa de monitoria. No segundo momento, procuramos apresentar a monitoria como um caminho de novas possibilidades. Ao final, vislumbraram-se as implicações desse programa na escolha da docência como profissão. No decorrer do texto articularam-se o debate de alguns autores sobre o tema abordado.

O programa de monitoria e o contexto onde está inserido

Barcelos; Silva (2013) descreve a monitoria como um programa inserido na formação acadêmica dirigida aos alunos universitários em cursos de Graduação. Tratando-se de uma oportunidade para uma maior experiência na vida acadêmica dos mesmos, incluindo a atualização de conteúdo, descoberta de novos conhecimentos a partir da interação entre docente-discente-monitor, desenvolvendo habilidades e interesse pela docência e qualificação

como futuro profissional. Contribuindo com o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliando os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento.

A prática da monitoria acontece em diferentes âmbitos, podendo ser em sala de aula, no laboratório, na biblioteca, ou em residências. O tempo pode ser planejado para aulas em sala, extra sala, ou ambas as situações, dependendo da conveniência dos envolvidos e de seus objetivos. O monitor é considerado um agente fundamental no processo ensino-aprendizagem, capaz de fortificar a relação professor-aluno-instituição (SOUZA; BARBOZA 2014).

O programa de Monitoria possui uma contribuição importante para o conhecimento e experiência acadêmica para o aluno monitor, auxiliando no aprendizado dos mesmos, já que a linguagem e a didática utilizada pelo monitor são mais próximos à realidade dos alunos, já que o monitor também é discente na Instituição. Desse modo, contribuem para aulas dinâmicas, clareza de dúvidas e aprendizado mútuo (BARCELOS; SILVA 2013).

Atualmente a realidade educacional das universidades demonstra que a monitoria é uma atividade que envolve a orientação pedagógica, onde o futuro professor, na função de monitor, poderá desenvolver a sua didática universitária com outros alunos no processo de ensino aprendizagem. Ao participar das atividades, o monitor pode aprender algumas das tarefas de ser professor por aprendizagem social, caracterizada pela observação e processamento cognitivo da mesma (SOUZA; BARBOZA 2014).

Segundo Matoso (2014), o aluno-monitor, é o estudante que, interessado em desenvolver-se, aproxima-se de uma disciplina ou área de conhecimento e, junto a ela, realiza pequenas tarefas ou trabalhos, que veem a contribuir com o ensino, a pesquisa ou o serviço de extensão à comunidade que as disciplinas podem oferecer.

Através do Programa de Monitoria o discente começa a desenvolver a liderança, as técnicas de ensino, deixando de ser passivo e ouvinte, para se tornar ativo, compartilhando conhecimentos e experiências vividas em sala de aula (BARCELOS; SILVA 2013).

Dessa forma o aluno começa a ampliar sua visão, tornando-se também contribuinte ativo do processo de ensino aprendizagem, permitindo não apenas horas extras em seu currículo, mais experiências novas que iram instiga-lo a buscar mais conhecimento, contribuindo também para sua formação acadêmica.



O programa de monitoria e o início de um longo caminho e de possibilidades

O programa de Monitoria nas universidades do Brasil iniciou após a Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, que estabeleceu normas de organização e funcionamento para o ensino superior. No artigo 41, essa lei estabelecia que “as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina”. O parágrafo único desse mesmo artigo estabelecia que “as funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior”. Era a monitoria, portanto, o primeiro momento de inserção do aluno monitor na docência para a Educação Superior (DIAS, 2012).

Logo em seguida, em 13 de março de 1970, o Decreto de número 66.315, falando sobre programa de participação do estudante em trabalho de magistério e em outras atividades nas instituições federais de ensino superior, esclareceu e detalhou as atribuições do discente quanto ao exercício da monitoria:

Artigo 1 e Paragrafo Único. as funções de monitor serão desenvolvidas por alunos com desempenho comprovadamente satisfatório, com conhecimento da matéria objeto da monitoria, capacidade de auxiliar os membros do magistério superior em aulas, pesquisas e outras atividades técnico-pedagógicas;

Artigo 2. uma comissão, em cada universidade, fixará critérios e procederá a identificação das matérias em que haverá monitoria, o perfil do estudante, a condição e as normas para a seleção dos alunos;

Artigo 3. um regime de 30 horas semanais de efetivo trabalho, sob a orientação de professores da disciplina;

Artigos 4 e 5. a possibilidade de ser atribuída uma bolsa especial para o monitor, com recursos do Ministério da Educação e Cultura, previstos no orçamento da união.

Na relação monitor/professor, o diálogo precisa ser aberto. Enriquecendo o trabalho de preparação da disciplina. Durante as aulas, pode-se partilhar com o monitor a função de pesquisar sobre assuntos que o docente pretende abordar e a de colaborar para a disposição do material didático. Assim, podendo assumir funções a fim de assistir os estudantes nas práticas

laboratoriais ou nas atividades de sala solicitadas pelo docente, o compromisso em expor alguns tópicos e relatos de experiências (DANTAS, 2014).

Além disso, o programa de monitoria tem como objetivo propiciar um trabalho interdisciplinar e unindo teoria e prática durante as atividades desenvolvidas e por isso configura-se como alternativa para melhorar a formação dos novos profissionais. Promovendo o enriquecimento de ambos, professores e estudantes, bem como, impulsionar o exercício da pesquisa acadêmica permitindo o desenvolvimento do senso crítico e a busca por caminhos para melhoria do processo de ensino-aprendizagem (AMORIM, 2012).

Segundo Dantas (2014) o resultado do trabalho com a monitoria denota ao cursista um salto de qualidade em sua formação porque ele conhece, de perto, o trabalho do docente universitário, principalmente numa disciplina/componente curricular que cursou anteriormente, além de alcançar um número significativo de créditos ao seu currículo (DANTAS, 2014).

A Monitoria e suas implicações para a Formação Docente

Ao iniciar um novo trabalho, quase sempre surgem dúvidas, incertezas e medo. É comum ao ser humano sentir-se inseguro diante de uma nova situação. O programa de monitoria é o momento que possibilita educando incertezas e desafios que podem ser superados. No entanto, também apresenta novas perspectivas, possibilidades e objetivos a serem alcançadas. Essas possibilidades permitem aos estudantes conhecer o mundo pelo lado docente, adquirindo concepções próprias de responsabilidade, respeito e um novo conhecimento por essa profissão (AMORIM, 2012).

De acordo com Dantas (2014) a formação inicial para o magistério configura o período de preparação formal do aluno em que poderá adquirir e construir competências e conhecimentos necessários ao desempenho da profissão. É também o momento no qual o discente é preparado para absorver a profissão que irá exercer ou que já exerce na qualidade de leigo. O programa de monitoria entra nesse processo como mais um componente de formação desse profissional motivado em desempenhar a docência superior. Todo processo preparatório recebido na formação inicial precisa ser acompanhada e respaldada por



profissionais, e o orientador, na monitoria, cumpre o papel de incentivador da docência superior.

A experiência valiosa em está do outro lado, ou seja, deixar de ser aluno e sentir na pele o ser professor, é imprescindível para a construção do conhecimento do profissional do magistério. E para isso destacamos que é fundamental o planejamento para a realização de atividade docente, a fim de alcançar bons resultados. Não apenas ver esse planejamento como algo apenas técnico e sim como momento de aprendizagem e de reflexão sobre a ação. Desse modo, a profissão docente é frisada por contradições e obstáculos que por um lado pode ser mais aguda e sentida por sermos um professor iniciante da carreira, e por outro lado assinala a contrariedade que marca a profissão docente em relação a outras profissões que possuem melhor remuneração e melhor status (AMORIM, 2012).

Para Freire (1997) a prática docente é exigente, metódica, crítica e ética. A docência, nessa dimensão, deve traduzir-se em um permanente fazer-se, um descobrir-se, um realizar-se. Assim, a atividade docente não pode estar limitada a técnicas de ensino, constituindo, sobretudo uma prática reflexiva.

Por isso, a necessidade de programas institucionais que, desde a academia, vislumbrem a formação docente, com a perspectiva de valorização da docência na Educação Superior e de profissionalização nas instituições de ensino superior. Implicando em um projeto específico de formação de profissionais, intelectuais, atores do seu trabalho, que precisam potencializar a competência para a prática pedagógica, pois a qualidade do ensino é também condicionada pela qualidade da formação dos docentes (DIAS, 2012).

Assim, a monitoria permite experiências de docente ao aluno monitor, que antes mesmo da sua formação já exerceu o papel de liderança em sala ou extra sala, trazendo à tona uma bagagem de novos saberes permitindo ao discente uma inserção mais rápida e segura ao mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, conclui-se que a monitoria é de suma importância para o discente contribuindo para o desenvolvimento de potencialidades do cursista, caracterizando-se em



uma atividade plena, pois auxilia o mesmo a expansão dos saberes pedagógicos produzidos durante sua formação profissional, bem como a criatividade, o planejamento, a pesquisa, o raciocínio, e a sensibilidade na relação com o outro e o desenvolvimento da liderança.

O projeto de monitoria permite aos acadêmicos um momento de reconhecimento do aluno com o ensino superior, além de ser um artifício relevante para a iniciação à docência. Concluíram-se neste estudo, que a monitoria é uma fonte de saberes à docência superior, despertando ao aluno monitor interesse ao magistério, pois permite ao mesmo convívio e prática docente, experimentando os altos e baixos da profissão, trazendo mais segurança e experiência ao tomar uma decisão.

Em virtude do que foi mencionado, foi visto que a monitoria demonstra uma excelente ocasião em aproximar-se da prática o gosto do aluno em lecionar e ao mesmo tempo, aprender. Formando assim, profissionais satisfeitos e amantes da profissão, pois cabe ao mesmo o poder de escolha e de fazer da docência como primeira opção e não como algo que venha á ser frustrante em sua vida, fazendo com que esse novo docente forme também outra geração de discentes apaixonados pela profissão.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. M. O Papel da monitoria para a formação de professores: cenários, itinerários e possibilidades no contexto atual. *Revista Exitus*, v. 02, n. 02, 2012.

BARCELOS, G.B; SILVA, M.F.P.T. *Monitoria como facilitador do aprendizado dos acadêmicos de histologia e embriologia*. 2013. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/percepcao-entre-alunos-participantes-e-alunos-monitores-frente-a-monitoria-de-histologia-e-embriologia/114913>>. Acesso em: 02 abril 2016.

BRASIL. *Senado Federal, Lei Federal n.º 5540, de 28 de novembro de 1968*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 de março de 2016.

BRASIL. *Lei Federal n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em:



<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 22 de março de 2016.

CARVALHO, I. S; NETO, A.V.L; SEGUNDO, F.C.F. Monitoria em semiologia e semiotécnica para a enfermagem: um relato de experiência. *Rev. Enferm UFSM*, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reufsm/article/view/3212>>. Acesso em: 02 abril 2016.

CORDEIRO, A. S; Oliveira, B. P. Monitoria acadêmica: a importância para o aluno de licenciatura em química. *Rev URCA*, 2014, Disponível em <<http://annq.org/eventos/upload/1325330899>>. Acesso em: 02 abril 2016.

CANDAU, V. M. F. *A didática em questão*. Petrópolis. Vozes, 1986.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2009.

DIAS, A. M. I. Ser professor(a) universitário(a): monitoria, política e programas institucionais de formação docente. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012*.

DANTAS, O. M. *Monitoria: fonte de saberes à docência superior*. *Rev. bras. Estud. pedagog.* v. 95, n. 241, 2014.

FARIA, J. P. A monitoria como prática colaborativa na universidade. *Dissertação de mestrado*. Programa de pós-graduação em linguística aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia universidade católica de São Paulo; 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MATOSO, B.D L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. *Revista Científica da Escola de Saúde*. Ano 3, nº 2, 2014.

MENDES, K. D. S; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem integrative literature. *Texto & Contexto Enferm*, v. 17, n. 4, 2008.

SOUZA, F.M. S; BARBOZA, L. C. *A prática de monitoria no ensino de Psicologia: ciência e profissão*. *Revista Interbio*, v.8 n.1 2014.



LAZER E EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAÇÃO LUÍS ANTÔNIO BEZERRA

Larisse Batista Pedrosa⁷⁸

Daniela Cristina Pereira Ramos⁷⁹

Mikaelly Rhayanne Soares de Caldas⁸⁰

RESUMO

Apresentamos a Fundação Luiz Antônio Bezerra, cuja iniciativa oferece gratuitamente aulas de karatê, jiu jitsu, capoeira, futsal, dança, violão, pintura, artesanato e cerâmica, ganhando status de ONG em 2018 na cidade de Cajazeiras-PB, discutindo a relevância entre a promoção do lazer e a educação infantil. Realizamos tal percurso problematizando a trajetória de vida do Sr. Luiz Gomes e os motivos que levaram a criar a Fundação. Para realização deste estudo, nos balizamos em entrevista oral com o Senhor Luís Gomes e no levantamento e revisão bibliográfica por meio dos estudos e debates teóricos realizados na disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no curso de Pedagogia. Enquanto resultados apreendemos que a atitude de Sr. Luís, um cidadão civil, com um grau de escolarização baixo, investiu em um ato de humanização, nos inspira enquanto futuras educadoras a sonhar com uma educação melhor e mais viável ao ser enquanto sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Lazer; Fundação Luiz Antônio Bezerra

LEISURE AND CHILD EDUCATION: LUÍS ANTÔNIO BEZERRA FOUNDATION

ABSTRACT

⁷⁸Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras. E-mail:larissebatistacz1998@gmail.com .

⁷⁹ Pós Graduanda do Curso Docência no Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras; Graduada no Curso de Licenciatura em História e Graduanda do curso de Pedagogia também pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras. E-mail: danielacristinna@gmail.com.

⁸⁰Especialista em Geopolítica e História; Graduada no Curso de Licenciatura em História e Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras. E-mail:rhayannecaldas@gmail.com .



We address the importance of sports and leisure in early childhood education while studying the case of the NGO Luis Antônio Bezerra located in Cajazeiras, Paraíba. We used the methodology of bibliographic review and oral interview. We conclude by stressing the importance of promoting sports and leisure for all children.

KEY WORDS: Children's education; Recreation; Luiz Antônio Bezerra Foundation

LAZER Y EDUCACIÓN INFANTIL: FUNDACIÓN LUÍS ANTONIO BEZERRA

RESUMEN

Abordamos la importancia del deporte y el ocio en la educación infantil teniendo como estudio de caso de la ONG Luis Antônio Bezerra ubicado en Cajazeiras, Paraíba. Utilizamos la metodología de revisión bibliográfica y la entrevista oral. Concluimos resaltando la importancia de la promoción del deporte y el ocio para todos los niño

PALABRAS CLAVE: Educación infantil; ocio; Fundação Luiz Antônio Bezerra

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, cuja temática trata da importância da Educação Infantil e da sua contextualização na cidade de Cajazeiras, deu-se através de um estudo proposto pela professora do componente curricular Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I, professora Dr^a Zildene Francisca Pereira, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) campus Cajazeiras/PB, do curso de Pedagogia no qual tivemos a oportunidade de conhecer a história dos educadores cajazeirenses, e podemos evidenciar uma iniciativa no município de Cajazeiras que promove bem-estar e cidadania na educação infantil. No estudo proposto, destacam-se as atividades promovidas pela Fundação Luiz Antônio Bezerra, cuja iniciativa do Sr. Luiz Gomes, oferece gratuitamente aulas de karatê, jiu jitsu, capoeira, futsal, dança, violão, pintura, artesanato e cerâmica, problematizando a trajetória de vida do Sr. Luiz Gomes e os motivos que o levaram a criar a fundação Luiz Antônio Bezerra.

Pouco conhecida, até o ano de 2017, a fundação sobrevivia através de doações de colaboradores como tiro de guerra, bombeiro, policiais militares, entre outros; e somente em 2018, foi reconhecido pelo governador do Estado, Ricardo Coutinho.

A discussão está estruturada em dois tópicos relacionados entre si. No primeiro tópico, abordamos sobre a importância do lazer na educação infantil, contextualizando a situação de Cajazeiras com o contexto geral. No segundo tópico, analisamos a entrevista oral realizada com Sr. Luís fundador da ONG, ressaltando os motivos que o levaram a criá-la e o seu papel enquanto educador social.

Chamou-nos atenção à história de vida de seu Luiz, pelo fato de ser aposentado, ex-construtor e serralheiro que, sozinho, teve a própria iniciativa de construir um ambiente que promovesse educação e cidadania para as crianças, até então, invisíveis à sociedade que estavam à mercê da marginalidade. Tal iniciativa nos inspira, pois reflete a importância do papel do educador social e, desse modo, ressaltamos que tais contribuições merecem ser divulgadas e visibilizadas.

A necessidade de políticas públicas que atendam às demandas da educação vem sendo alvo de vários debates, dentre eles, devemos ressaltar o período da redução do mero assistencialismo, pois

Programas para o desenvolvimento infantil pode ser implantados pelas mães, por visitadoras familiares no contexto da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instancia administrativa. E mais: o bojo dos programas focalizados para o debate ou combate a pobreza corre-se o risco já conhecido de que eles não sejam complementares, mas substitutos dos programas setoriais universais (ROSEMBERG, 2008, p. 66).

A autora ressalta que iniciativas como a de Sr. Luiz contribuem com a Educação Infantil, porém, de forma alguma, substitui a implementação das políticas públicas adotadas nas creches, pré-escolas e demais estabelecimentos de ensino da rede regular. Desse modo, destaca-se a importância da estruturação desse trabalho enquanto incentivo para que políticas públicas como esta seja destinada à Educação Infantil regular do nosso município.

Lazer E Educação A Todas As Crianças

De acordo com dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Cajazeiras localizado no sertão paraibano, a cidade conta hoje com 3.692 crianças

matriculadas na rede regular de ensino (rural e urbana), sendo 1.179 na Educação Infantil, destas 890 na zona urbana e 289 na zona rural; e segundo dados da Secretaria de Desenvolvimento Humano aproximadamente 187 crianças em situação de risco nas ruas.

De acordo com o registro nacional na cidade de Cajazeiras funcionam três Organizações não governamentais com variados objetivos: “A ação social da Diocese de Cajazeiras”, “Associação dos pais e amigos dos excepcionais”, e “Obras sociais dos cireneos do caminho” até 2018, nenhuma se destinava a promoção lazer e Educação Infantil a crianças em situação de vulnerabilidade. Com o objetivo de sanar tal situação o senhor de nome Luiz Gomes criou a associação Fundação Luiz Antônio Bezerra no ano de 2014, que presta serviços comunitários oferecendo opções de lazer e esporte para crianças em situações de vulnerabilidade, que acolhido pela comunidade e após longos anos de esforço, teve seu trabalho reconhecida enquanto ONG no ano de 2018.

Se realizarmos uma breve análise sobre as bases legais que regulamentam a Educação Infantil, veremos que a lei determina a proteção dos seus direitos a lazer. No ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), documento primordial dos direitos infantis em seu capítulo quatro estabelece no artigo 59: “Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”. Ainda referindo-se ao ECA, Corsino (2011) caracteriza os direitos da criança como fundamentais e inalienáveis.

A própria Constituição brasileira, também conhecida como Constituição cidadã estabelece em seu artigo 227 do capítulo 7º que: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer [...]”.

No âmbito internacional destacamos a Declaração dos Direitos da Criança, defendida pela ONU em 1959, tem-se que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (PRINCÍPIO 7º). “Não há dúvida de que o direito de brincar é o elo que liga todos os outros direitos.” (CORSINO, 2011, p. 13)

Com base nas reflexões de Oliveira (2002) se hoje se sabe que o lazer é um direito da criança, anteriormente, não se possuía essa concepção, as primeiras políticas assistencialistas, as casas de cuidados às crianças, não se preocupavam com a questão da formação da mesma

tão pouco em proporcionar o lazer, limitando-se apenas aos cuidados pessoais destinados as questões de higiene e saúde. Dessa forma,

[...] as diferenças contrastantes da nossa sociedade, pela distribuição de renda e de poder, fizeram emergir infâncias distintas para classes sociais também distintas. O significado social dado à infância não foi homogêneo pelas próprias condições de vida das nossas crianças (CORSINO, 2011, p.16).

Ao longo dos anos os conceitos de infância sofreram inúmeras modificações, esses conceitos mudam com a mesma intensidade com os quais mudam os hábitos e as configurações familiares de nossa sociedade. Em se tratando de infância e sua inserção nesse contexto, observamos que vivemos um momento de ausência desta na vida das crianças, independentemente de sua classe social. Verificou-se que crianças à margem da pobreza são inseridas ainda muito cedo ao trabalho, para contribuírem com renda familiar; enquanto crianças favorecidas financeiramente organizam e delimita seu tempo à atividade complementares (aulas de inglês, balé, piano, cursinhos...) que as preparam futuramente para o mercado de trabalho. O que entendemos de ambos os casos é que independente da situação financeira um e outro tiveram suas infâncias suprimidas por obrigações a elas impostas.

O direito de brincar é lei, porém infelizmente os sistemas educacionais não contemplam tais aspectos, principalmente os da rede pública que em sua maioria não investem em áreas de lazer por diversos motivos: financeiros, históricos e estruturais.

As reformas educacionais das últimas décadas do século XX trouxeram novas demandas às escolas e aos professores, às quais se somam os reflexos das mudanças sociais e culturais sobre as expectativas e motivações das crianças adolescentes e jovens atendidos pelos sistemas escolares (CAMPOS, 2012, p.121).

O Brasil vive hoje se comparado aos séculos passados, sua melhor fase; que graças a essas mudanças garantiram a efetivação do ensino fundamental, e não só isso, a educação passou a enxergar e respeitar o sujeito e sua complexidade, seus aspectos sociais emergentes, de onde parte e onde está inserido o aluno; culturais porque é crucial toda e qualquer



crença/costume que o sujeito traz consigo, e compartilha com a sociedade em que se faz presente.

Isso significa que hoje chega à escola brasileira, hoje, segmentos da população que antes não tinham acesso a um mínimo de escolaridade, com menor renda e outros valores culturais, vivendo em condições precárias das periferias da cidade e na zona rural (CAMPOS, 2012, p.121).

Sabe-se, ainda, que apesar das inúmeras transformações das quais a educação passou e passam suas condições não são suficientes. Os reflexos das escolas hoje ainda são em boa parte do país e principalmente em cidades periféricas, salas de aula lotadas, professores com pouquíssimas qualificações, e falta de compromisso das gestões com essas garantias pra com quem mais necessita de ensino e atenção. Parte dessas situações os inúmeros casos de evasões escolares, retrocedendo o processo educativo de muitas crianças. CAMPOS (2006) ressalta a precariedade da Educação Infantil nos municípios brasileiros, a maioria dos municípios principais responsáveis pelo atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos não conta com recursos suficientes para fomentar uma rede de Educação Infantil de qualidade. É justamente nesse espaço de pouca visibilidade e maior necessidade que atuam a maioria das ONGs existentes em nosso país.

Uma ONG é uma Organização Não-Governamental. Mas, para que serve uma ONG? Simples, serve para auxiliar o Estado na consecução de seus objetivos e, não raras vezes, serve para fazer o papel do Estado (DELGADO, 2014, p.2).

É perceptível que, diante desse contexto:

O estado não tem tempo hábil para resolver todos os problemas e suprir todas as necessidades dos administrandos, por essa razão alguém tem que fazer algo. Diante dessas necessidades que não pode esperar a sociedade civil se organiza e funda essas organizações (DELGADO, 2014, p. 01).

Considerando a situação atual do país, é notória a ausência das políticas públicas garantida por lei, dentre elas, o lazer que não tem se efetivado nos espaços educacionais,

lembrando que: “não é necessário apenas garantir o direito, mas também a qualidade” (CORREIA, 2011, p. 133).

É dever e papel do estado suprir as necessidades da criança, o lazer é um deles, infelizmente o governo não consegue executar tal tarefa fazendo-se assim o papel das ONGS tão importantes para assegurar o direito de lazer às crianças que pertencem aos setores menos abastados da sociedade.

No contexto exposto se faz relevante iniciativas como a de Sr. Luis que contemplem uma sociedade melhor. Tendo em vista que: “As ONGs são importantes instrumentos de defesa do cidadão e pode se valer de todos os recursos legais a consecução de suas finalidades [...] garante os atos necessários ao exercício da cidadania” (DELGADO, 2007, p.5).

A iniciativa da criação de uma ONG apenas ressalta o poder transformador dos indivíduos quando agem em coletividade e almejam um bem comum. “O homem é gerado na cultura da mesma forma que a produz, ele pode fazer e contar a história” (KRAMER, 2004, p.499). Com isso, o indivíduo se faz assim enquanto sujeito histórico capaz de transformar sua realidade em meio à conjuntura social. A capacidade de concretizar uma transformação parte de uma reflexão interior, a conscientização enquanto ser inserido num contexto social desestruturado, cuja educação se apresenta enquanto a única fonte de solução.

O que partiu de uma iniciativa particular expandiu-se para o bem coletivo. A conscientização dos problemas sociais, na qual, “[...] a mudança emergiu como se constitui a ação educativa”. (KRAMER, 2004, p.513)

Tudo o que me diz respeito a começar pelo o meu nome e que penetre em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim originalmente através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesma (BAKHTIN apud KRAMER, 2004, p. 501).

O lugar de atuação da ONG, parte do intuito de compreensão do outro, a criança que se encontra em situação de risco necessita ser enxergada partindo do seu lugar social e das necessidades a serem supridas em um contexto que não tem como promovê-la.

Na contemporaneidade, passamos por problemas extremos quando se trata da educação, principalmente na Educação Infantil. A todo o momento, o mundo está preocupado em transmitir conhecimentos e a ensinar apenas a reproduzir o que já é existente na sociedade e esquecemos o essencial de ser criança. Desde a infância, os adultos já cobram das crianças algo que não é tão necessário quanto até mesmo o seu desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo. Mia Couto ressalta,

[...] um dos problemas do nosso tempo é que perdemos a capacidade de fazermos as perguntas que são importantes. A escola nos ensinou apenas a dar respostas, a vida nos aconselha a que fiquemos quietos e calados (COUTO, 2011, p. 84).

Para encontrar as soluções para os problemas, se faz necessário realizar as indagações corretas. Qual sociedade almejamos? E quais sujeitos pretendemos formar? As respostas para tais indagações, apenas, podem ser encontradas na criança, enquanto sujeito central da relação de ensino aprendizagem. Uma maneira de colocar a criança no centro dessas relações é através da brincadeira, na qual, é o ato que ela se liberta e realiza escolhas, consciente e inconscientemente aprendem de tal forma com as ações vivenciadas.

Lazer E Educação: A Trajetória De Seu Luis

Quem somos, para Mia Couto, depende de tudo o que vivemos, passamos e levamos conosco; em um mundo de reprodução, precisamos modificar a realidade que é trazida para nós e que é apenas imposta; precisamos mudar a maneira que vivemos para alcançar algo que seja mais de si mesmo, enquanto criança, “[...] um futuro civilizado passa por grandes e radicais mudanças neste mundo que poderia ser mais nosso” (COUTO, 2011, p. 24).

Enquanto exemplo de proposta de transformação pautada no pensamento de contribuir e viver para construção de uma sociedade que possibilite um futuro melhor, citamos Sr. Luís que criou um lugar que acolhessem crianças que assim como ele não tiveram oportunidades de lazer e muito menos do que comer e assim questionamos acerca do que o incentivou a ser um educador social.

Pelo o meu sofrimento. Quando nós não tínhamos o que comer, tinha uma filha de um cidadão, de um vizinho que tinha uma roça perto da que eu trabalhava e, quando ela ia levar a comida dos trabalhadores deles, ela levava todos os dias meu prato de comida. Dai, quando fui ficando de maior, passei a ter a vontade de ajudar a quem estava precisando. Por que quando eu precisei, achei que me ajudou também. Hoje graças a Deus trabalho para que nenhuma criança passe o que passei [...] (SR. LUÍS, 2018).

Educar para Sr. Luís é acolher, proporcionar as crianças que foram como o mesmo um dia, o lazer esportivo que não teve, essa característica o assimila ao educador pedagogo e nos faz lembrar-se de uma característica que é inerente a nossa profissão, o acolhimento. Assim,

O cuidado, o acolhimento das crianças pela escola não é apenas deixá-las entrar num ambiente físico. É confiar, convidar, aceitar, desafiar, observar como elas vivem os tempos de seus cotidianos, como brincam. É estar com elas. Considerar suas interrogações e seus sonhos. Conviver com as crianças torna possível perceber as relações que elas estabelecem – com o mundo e com os outros – e os pensamentos presentes nessas ações e relações (BARBOSA; RICHTER, 2011, p. 496).

É crucial, para ser educador compreender os sonhos do outro, isso também significa trazer as crianças para perto de nós. As atividades da associação ocorrem em tempo integral manhã e tarde para que os alunos possam participar sem choques de horários com as atividades do espaço escolar. Os participantes das atividades são sempre estimulados a se dedicar aos estudos, estar matriculado em uma escola é um dos critérios para participar da associação.

A função educadora dos adultos para com as crianças é potencializar a vontade e a capacidade de aprender, de criar sentidos, e juntos constituírem a realidade mundana das coisas e das relações entre as pessoas. Acolher uma criança é também acolher sua experiência de infância, suas expectativas, seus planos e suas hipóteses, seus sonhos e suas ilusões. Para isso, é necessário estar junto à criança, viver junto a ela e conhece-la, desde suas necessidades até os seus sonhos (STACCIOLLI, 2013 apud BARBOSA e RICHTER, p.496).

Trazer para perto de nós, também significa, respeitar seu tempo de aprendizagem nas atividades destinadas ao público infantil de quatro a seis anos, na associação respeitam o



tempo da criança, suas habilidades específicas, seus gostos. Em sua fala, Sr. Luís ressalta tais aspectos quando diz que

Os monitores ficam responsáveis por estimular os pequenos a participar mesmo que ele não produza arte como na oficina de artesanato, por exemplo, eles são colocados em contato com a argila para ficar mexendo, no karatê eles são estimulados a dar saltos e pulos para quando for maiores escolherem o que querem e assim gostar do que estavam fazendo (SR. LUÍS, 2018).

Esse comportamento praticado na instituição poderia também ser empreendido por nós educadores na sala de aula, devemos ter paciência em estimular o aluno. Ter cuidado para não confundir do esperado na educação infantil com competências que não condizem com seu grau de aptidão.

Alguns termos que hoje articulam a educação infantil reproduzem a linguagem do ensino fundamental – aula, ensino, disciplina, competência, produtividade, avaliação, classificação, antecipação, competição – e nos perguntamos se essas ideias e as ações que provocam são pertinentes na educação de crianças pequenas (BARBOSA, 2015, p.502).

É importante frisar que ao contar a história de Sr. Luís, o apresentamos como um ser humano que buscou e busca, ainda, melhorias para a vida educacional de crianças. Na análise de sua fala, podemos evidenciar certos posicionamentos políticos e partidários que permitiram que a Associação ganhasse o status de ONG. Porém, concluímos que tais posicionamentos não retiram a virtude das suas atitudes, pois não existe ato educativo sem intencionalidade política. Desse modo,

[...] o que nos faz pessoas é o modo como pensamos, como sonhamos, como somos outros. Estamos, enfim, falando de cidadania, da possibilidade de sermos únicos e irrepetíveis da habilidade de sermos felizes (COUTO, 2011, p. 84).

Outra característica que queremos ressaltar no funcionamento da Fundação é a relação com as famílias, seu Luís destaca a importância do acompanhamento das mães junto as crianças no



momento da realização das atividades. Quando questionado acerca da relação que a Fundação tem com os pais das crianças, logo ele responde:

As mães acompanham as crianças todo momento. Mas as crianças mais novas não se misturam com os mais velhos, até mesmo pelo cuidado de não se machucar. (Pausa) Os monitores ficam responsáveis por estimular pequenos a participar mesmo que ele não produza arte, como na oficina de artesanato, por exemplo: eles são colocados em contato com a argila para ficar mexendo, no karatê eles dão saltos, pulos para quando forem maiores escolher o que querem (SR. LUÍS, 2018).

Tais considerações nos remetem a relação escola e família uma vez que se faz crucial para toda e qualquer forma de aprendizado a interação e o incentivo dos pais, principalmente no que tange a Educação Infantil. Continuamos o diálogo e perguntamos se ele diferencia a Fundação do modelo de escola e assim obtivemos a resposta:

No estatuto da criança e do adolescente, a criança deve ficar 3 horas na sala de aula e 1 hora de intervalo. É, nesse momento que, a criança tá correndo, está brincando a mente dela está esvaziando, desocupando e quando volta pra sala de aula, a mente dele já está de tal maneira... (confuso) A quantidade de tais tarefas faz com que as crianças se cansam rapidamente, diminuindo a sua vontade de estudar. O educador ele deve saber quais os direitos e deveres das crianças, mas acima de tudo, respeitar o seu tempo. A criança aprende muito mais brincando, se divertindo. Algumas ações das crianças dependem das ações dos adultos (SR. LUÍS, 2018).

Em sua comparação é notório que, o que ele defende vai de encontro ao papel que se espera da escola, que consiste no educar com base na compreensão de tempo infantil, mas na maioria das vezes esse tempo não é respeitado á medida que a escola esquece de enxergar a criança enquanto um sujeito de direitos, cujas ações são norteadas pelos adultos porém, essas não podem ser impositivas e sim construídas baseadas em uma relação de respeito. Perguntamos, ainda, o que é importante ensinar a essas crianças? E o Sr. Luiz nos disse que

As crianças escolhem o que querem aprender, desde a aula de dança até ao artesanato. Eles necessitam que o incentivem de participar de qualquer atividade, para que ele descubra o que deseja (SR. LUÍZ, 2018).



Para isso é necessário que haja um diálogo entre instituição e aluno a fim de se apurar as habilidades do aluno e as oficinas que mais lhe atraem, fomentando, ainda mais, o desenvolvimento. Ao término do diálogo com Sr. Luis, compreendemos que enquanto futuras profissionais pedagógicas o que faz da vida melhor é a busca por melhorias, por transformações sociais que abrangem a vida de todos, lutando pela educação, saúde e lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com esse trabalho entendendo que para se construir uma educação e um mundo melhor é necessário além de políticas públicas que amparem a criança, força de vontade e empenho, pois ao longo do diálogo com o Sr. Luiz vimos que ele é um cidadão com um grau de escolarização baixo, investiu em um ato de humanização e educação escolar e que nos inspirou, enquanto futuras educadoras a sonhar com uma educação melhor e mais viável ao ser enquanto sujeito.

Ao longo das reflexões até aqui suscitadas é possível afirmar que o lazer, a ludicidade, o preocupar-se com o outro, no caso a criança em fase de desenvolvimento integral, considerando os aspectos: afetivo, cognitivo e motor, fez com que repensássemos a Educação Infantil em suas mais diversificadas formas e que trabalhar em prol de uma educação verdadeiramente transformadora nos torna pessoas melhores com um maior nível de comprometimento com a criança em suas mais diferentes fases.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Mia Couto e a educação de crianças pequenas: alteridade, arte e infância. In: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 485-518, 2015.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Acesso em: 22 de jul de 2018.



CAMPOS, M. M. *Educar crianças pequenas em busca de um novo perfil de professor*. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 22 de jul de 2018.

COUTO, M. *E se Obama fosse africano?* e outras interinvenções. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal, 1989*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html>. Acesso em: 23 de jun de 2018.

CORREIA, M. S. A.. Repensando as instituições de educação infantil. In: *revista Espaço Acadêmico* – n° 122 – jul de 2011.

CORSINO, P. *Pensando a infância e o direito e brincar*. In: Revista Salto para o futuro; jogos e brincadeiras: desafios e descobertas, 2 ed. p. 12-24, Mai de 2018.

Dados Estatísticos da Secretaria de Desenvolvimento Humano da Cidade de Cajazeiras – PB. *Dados Estatísticos da Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras - PB*. Sede na Rua João Mendonça, S/N, CENTRO, CEP: 58900-000.

BRASIL. *Declaração dos Direitos da Criança*. Disponível em :<www.direitoshumanos.usp.br > Acervo > Criança e Jovem> Acesso em : 23 de jun de 2018.

DELGADO, R. M. O que é uma ONG. *Direito Net*, v. 16, 2014.

BRASIL. *ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wpcontent/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTENET.pdf>. Acesso em: 23 de jun de 2018.

KRAMER, S. *Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin*. In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.



DIÁLOGOS SOBRE AS ATUAIS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN

Daniela Cristina Pereira Ramos⁸¹

Mikaelly Rhayanne Soares de Caldas⁸²

Larisse Batista Pedrosa⁸³

RESUMO

Discorreremos sobre as principais ideias do pensador contemporâneo Edgar Morin em torno do campo educacional, problematizando os conceitos presentes em suas obras “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, “Os sete saberes necessários para educação no futuro”. Essas se destacam em seu legado bibliográfico por se pautarem em um tipo de sistematização feita pelo autor; Para realização deste estudo, nos balizamos na metodologia de levantamento e revisão bibliográfica, e nos estudos e debates teóricos realizados na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no curso de Pedagogia, especificamente na disciplina de Teorias da Educação. Enquanto resultados dessa reflexão que surgiu por meio de escritos do próprio Morin e/ou de outros autores, direcionamos a necessidade de analisar e problematizar aspectos sobre as reformas que a educação brasileira propõe na atualidade. Concluímos que o seu pensamento oferece contribuições cruciais para entendimento dos entraves contemporâneos em torno da educação na medida em que propõe pensar criticamente o conceito de reforma educacional atrelada à reforma do pensamento, destacando a necessidade de construção de conhecimentos críticos para se pensar uma educação melhor futura.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Edgar Morin. Reformas educacionais

DIALOGUES ON THE CURRENT REFORMS OF MIDDLE EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF EDGAR MORIN

ABSTRACT

We discuss the main ideas of Edgar Morin about the educational field, problematizing the concepts present in his works. As research methodology we used survey and bibliographic reviews and the theoretical debates held at the Federal University of Campina Grande (UFCG). We conclude that

⁸¹ Pós Graduanda do Curso Docência no Ensino Superior; Graduada em História e Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras. E-mail:danielacristinna@gmail.com .

⁸² Especialista em Geopolítica e História; Graduada no Curso de Licenciatura em História e Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras. E-mail:rhayannecaldas@gmail.com.

⁸³ Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras. E-mail:larissebatistacz1998@gmail.com .



Morin offers contributions to understand contemporary obstacles when he proposes to think critically about the concept of educational reform linked to the reform of thought.

KEY WORDS: Education. Edgar Morin. Educational reforms

DIÁLOGOS SOBRE LAS ACTUALES REFORMAS DE LA ENSEÑANZA MEDIO EN LA PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN

RESUMEN

Disentramos sobre las principales ideas de Edgar Morin en torno al campo educativo, problematizando los conceptos presentes en sus obras. En la metodología de levantamiento y revisión bibliográfica, los debates teóricos realizados en la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG). Concluimos que Morin ofrece contribuciones para entender los obstáculos contemporáneos cuando propone pensar críticamente el concepto de reforma educativa vinculada a la reforma del pensamiento.

PALABRAS CLAVE: Educación. Edgar Morin. Reformas educativas

INTRODUÇÃO

Na atualidade a educação brasileira passa por um momento de reformas educacionais como a introdução da BNCC – Base Nacional Curricular Comum e as mudanças no Currículo do Ensino Médio demarcadas pela Lei 13.415/2017, se fazendo assim necessário repensarmos e revisitarmos as contribuições intelectuais anteriores que possam nos fazer compreender as novas formas de organização.

O cerne da discussão deu-se através de um estudo proposto pela professora do componente curricular Teorias da Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Campus Cajazeiras, do curso de Pedagogia no qual tivemos a oportunidade de conhecer outros teóricos e suas contribuições para a educação, em um seminário e exposição orientado pela mesma. Mediante as discussões realizadas pautamos nosso ensaio no seguinte questionamento: Quais concepções de Edgar Morin que nos permite pensar e compreender os processos educacionais no contexto atual e a necessidade de reformas?



A fim de responder tal questionamento, estruturamos este trabalho em três momentos. No tópico inicial dissertamos sobre a Teoria da complexidade e a dimensão das ideias de Edgar Morin na educação articulando tal reflexão com sua trajetória biográfica. No segundo tópico, traçamos uma discussão sobre duas obras que podem contribuir com as questões levantadas: “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, e “Os sete saberes necessários para educação no futuro” essas se destacam em seu legado por se pautarem em um tipo de sistematização feita pelo autor de suas principais ideias educativas. No terceiro e último tópico, enfatizamos as concepções de Morin sobre o campo educacional relacionando com o atual contexto de reformas educacionais que estamos vivenciando.

EDGAR MORIN E AS REFLEXÕES SOBRE A TEORIA DA COMPLEXIDADE

Sociólogo, filósofo e historiador, Edgar Morin foi um grande expoente no campo educacional, aclamado em diversas áreas do conhecimento pela teoria da complexidade ou pensamento complexo. Ao expor suas ideias muitos teóricos afirmam ser impossível discernir o homem de sua obra:

Escrever sobre Edgar Morin é contextualizá-lo, sempre. Nenhuma parte pode ser separada do todo. Nascido em uma família judia sefardita, em 8 de julho de 1921, em Paris, Edgar Nahum, que mais tarde seria Edgar Morin, viveu em companhia dos pais Vidal Nahum e Luna Beressi até os dez anos de idade. (TAKAYAMA, 2010, p.484).

O francês contribuiu imensamente para pensar a educação no seu país. Santos (2012) também fez essa associação do homem à sua obra:

A autobiografia intelectual de Edgar Morin é apresentada no seu livro *Meus Demônios*⁸⁴ como um entrelaçamento de sua vida profissional e pessoal – sua própria vida – uma vez que, para Morin, a vida intelectual é inseparável da vida de experiências. Uma vida em constante movimento, cheia de antagonismos e aproximações, entrecortada por ciclos de travessias de desertos e oásis. (SANTOS 2012, p.484)

⁸⁴Morin, E. *Meus demônios*. São Paulo: Bertrand Brasil; 2000.



Ambas as autoras destacam tais aspectos com o intuito de ressaltar a característica importante do pensamento de Morin: a não simplificação⁸⁵. Morin teceu severas críticas a simplificação do sujeito determinada pelo paradigma moderno:

Os pilares da Ciência Clássica ou Ciência Moderna são a noção de ordem, de separabilidade, de uma lógica indutivo-dedutivo-identitária (identificada com a razão absoluta), sendo que nesta perspectiva o “sujeito é dispensado [...] porque ele é indescritível segundo os critérios do objetivismo” (MORIN, 2007, p.40)

Morin revela a importância da subjetividade enquanto sujeito no universo, o *Homo Complexus*. Ressalta a semelhança dos modos entre os seres humanos no que tange as esferas “[...] biológica, psíquica, social, afetiva e racional” (SANTOS, 2012, p. 562), nos fazendo, assim, refletir sobre a nossa própria condição humana e seus modos de agir e pensar por meio do diálogo e do entendimento. Sendo assim, o homem apresenta-se enquanto ser complexo fruto do cosmo físico diante da sua multidimensionalidade, o termo complexidade a que referimos, “[...] surgiu em sua obra só a partir do final dos anos 60, advindo da cibernética, da teoria dos sistemas e do conceito de auto-organização” (PETRAGLIA, 1995, p.47).

Complexidade é a qualidade do que é complexo vindo do “termo do latim: *complexus*,” que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si (PETRAGLIA, 1995, p.48 – aspas do original).

Portanto, a complexidade é entendida como uma concepção que instiga-nos a pensar de várias maneiras, com outros olhares para as certezas, determinações e aceitações, presentes na realidade social, para que seja possível a intervenção do ser nos conceitos dados ao real que, muitas vezes, é tido como pensamento único por achar que é superior ao outro.

⁸⁵ Simplificação para Morin, implica em não reduzir o sujeito aos paradigmas da modernidade, bem como o conhecimento, pois este é complexo.

Logo, a Complexidade, segundo Morin (2000, p. 387) “[...] parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas⁸⁶ e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias”.

A primeira complexidade do sistema é a associação de si à unidade e a multiplicidade na qual não podem se afastar e nem se excluir, o todo é a junção das partes, não sendo possível existir sem a essência que leva as partes. Tais noções são tidas como complementar, concorrente e antagonista, que se caracteriza da pluralidade de noções de pensamentos, de realidade e natureza a partir de sistemas físicos, biológicos e antropossociológicos que, por sua vez, fundamenta-se numa razão aberta sendo algo referente à evolução, a complexidade e ao diálogo.

Edgar Morin têm contribuído para a sociedade contemporânea e para as áreas de conhecimento na qual tem o objetivo de buscar a (re)ligação dos saberes que são tratados como saberes disciplinares, em partes, “sistematização da crítica aos princípios, objetivos, hipóteses e conclusões de um saber fragmentado” (PETRAGLIA, 1995, p.40).

Assim fica claro que, a complexidade em Edgar Morin consiste em contemplar a articulação dos conhecimentos nos diferentes aspectos que são fragmentados pelas quebras das disciplinas levando a complexidade ao conhecimento em várias dimensões.

DISCUTINDO AS CONTRIBUIÇÕES DAS OBRAS DE MORIN

Duas obras de Morin nos permite sintetizar várias ideias e trazer contribuições significativas para as questões levantadas nesta discussão. “São elas: “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, e” Os sete saberes necessários para educação do futuro”.

[...] De fato, a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário. (MORIN, 2011, p.11-12)

⁸⁶ As múltiplas lógicas do pensamento de Edgar Morin.



É necessário não pensar apenas no micro, mas também o macro. Enquanto educadores, reduzimos o conhecimento às disciplinas fragmentadas e não introduzimos no processo de ensino aprendizagem o contexto em que o sujeito está inserido. “Enfim, um pensamento unificador abre-se de si mesmo para o contexto dos contextos: o contexto planetário” (MORIN, 2011, p.25).

Para que seja organizado o conhecimento é eminente à estruturação do pensamento, com isso, Morin ressalta a discrepância entre uma cabeça bem-feita de uma cabeça bem-cheia. A cabeça bem-cheia utiliza-se de uma acumulação de informações repassadas, que não considera seu contexto histórico-social e nem problematiza os elementos que perpassam os conhecimentos. Uma cabeça bem-feita para Edgar Morin está apta a organizar e relacionar os seus conhecimentos com a sua vida social, possibilitando o sujeito a interagir, transformar e mudar a realidade, no qual, o indivíduo está inserido.

Na perspectiva supracitada, o pensamento do ser parte de uma construção em que se visa contextualizar os conhecimentos globais, se fazendo assim, habilidades e competências para se chegar ao conhecimento.

Enquanto na obra, Os Setes saberes Necessários à Educação do Futuro, Morin apresenta os problemas recorrentes na educação francesa que podemos pensar frente à educação brasileira e precisam ser trabalhadas na educação do futuro. Com isso ele afirma que a educação dar-se-á a partir da relação desses saberes.

No primeiro saber trata de “enfrentar as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, na qual, vem a criticar à medida que a ciência trata de saberes prontos e acabados, tentando afastar o erro de suas concepções, deixando de preparar o sujeito para o enfrentamento de erros e ilusão na sua realidade. De acordo com Morin, “o dever principal da educação é preparar cada um para enfrentar os não saberes com lucidez”.

Em seu segundo princípio, intitulado de “os princípios do conhecimento pertinente”, o autor busca criticar a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas, trazendo à tona a importância que o todo tem sobre a soma das partes, pensando no desenvolvimento do todo para a educação do futuro.

No terceiro conceito ele principia o ser humano como um ser complexo e que é preciso trabalhar enquanto um todo na sua condição humana cultural, física, biológica, psíquica, social e histórica. Comparando com a educação, ele percebe a desintegralização existente do ser em relação à fragmentação das disciplinas, não respeitando e nem reconhecendo o sujeito como um todo e o mesmo devendo ser instrumento de ensino.

No quarto princípio diz respeito à identidade terrena, na qual deveria ser trabalhado o destino do planeta, que ainda hoje é algo ignorado na educação. Precisamos ensinar, desde cedo que o sujeito é parte do planeta que habita, assim sendo precisamos abordar a ideia de sustentabilidade com a finalidade de manter um planeta vivo para gerações futuras, devendo incentivar o conhecimento sobre a história do planeta e a forma que devemos nos relacionar com o mesmo para tentarmos “salvar a unidade humana e a biodiversidade”.

Esse quinto saber nos conscientiza quanto às incertezas existentes na vida do sujeito e no universo como um todo, mostrando que inúmeros imprevistos, acontecem para nos mostrar que estes fogem do nosso controle e que por isso precisamos lidar com tais incertezas. A escola tem em seu programa preparar alunos para trabalharem as certezas em se tratando do campo das ciências, deixando assim uma lacuna que necessariamente deveria ser preenchido com um ensino voltado as incertezas, preparando o alunado a conviverem com e perante elas, uma vez que o mundo se resume em mudanças e oscilações das que iremos conviver sempre.

O sexto conceito traz a conscientização como centro de discussões, onde o sujeito necessita compreender-se para compreender o outro. Na atualidade há um desencontro na compreensão dos seres uns com os outros, fruto de uma individualidade e de um egocentrismo que tem sido cada vez mais arraigada nas sociedades modernas. Esse tema “compreensão” foge dos temas escolares mesmo sendo necessário para reformular as mentalidades que diariamente ignoram umas as outras. É necessário sensibilizar-se se colocando no lugar do outro para melhor compreendê-lo, assim sendo possível ser também compreendido pelo outro.

O seu último saber “a ética do gênero humano” entende o indivíduo como um ser ligado por três elementos indivíduo/espécie/sociedade que é preciso ser trabalhado em conjunto e através do diálogo, da democracia se constituírem enquanto indivíduos da mesma espécie em meio à sociedade.



Em meio a essas obras podemos dizer que, Morin não traz uma receita pronta e acabada de como trabalhar a educação, mas nos coloca, enquanto educadores frente aos problemas existentes, nas quais os educadores devem refletir e trabalhar da melhor forma que achar possível.

AS CONTRIBUIÇÕES DE EDGAR MORIN ENQUANTO PROPOSTA DE ANÁLISE PARA A ATUAL EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ao ser indagado pelo ministro da França, em 1990 Edgar Morin analisou o contexto educacional francês em sua obra “os sete saberes necessários à educação no futuro” que postula-se como verdadeiro manual para compreensão do sistema educacional do país. Os pensamentos de Morin se fomentam enquanto aportes importantes para se pensar a realidade atual brasileira como as mudanças propostas ao ensino estabelecidas para o ensino médio

As reformas utilizam discursos e propõem práticas muito semelhantes nos vários países. Assim os estudos realizados sobre outras realidades nos ajudam a pensar até antecipar os fenômenos que ocorrem em nosso entorno (CAMPOS, 1999, p.133).

Ao contrário de antes que o estudante obrigatoriamente cursava todas as disciplinas com os novos parâmetros educacionais para o ensino médio estabelece que as disciplinas obrigatórias para o estudante do ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O remanescente do tempo curricular a ser cumprido pelo aluno será dedicado as áreas denominadas “eletivas” ou a cursos técnicos nos seguintes eixos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Também houve a ampliação da jornada escolar diária configurando assim um ensino “integral”.

As pretensões de reformas constituem em reflexos das transformações sociais econômicas que vem ocorrendo e é importante ver que nas desconstruções desses discursos vemos intenções dos governantes, da sociedade. Qual a educação que almejamos? O que pretendemos para o futuro? Quais sujeitos objetivamos formar?



A nossa primeira indagação: Qual a educação que almejamos?

Os esforços nacionais de reforma fazem parte e ajudam a configurar as relações de poder e as regulações que se produzem dentro e através das sociedades. (POPKEWTZ E PERERA, 1992, p.17)

As críticas em torno das reformas propostas se postulam em seu caráter de urgência sem consulta pública estabelecida por meio de uma medida provisória⁸⁷ e a expressão visível de um projeto de reforma se volta para concepção tecnicista, uma educação pensada para atender a mão de obra braçal do sistema capitalista. OLIVEIRA (2017) é um dos poucos que apóiam a reforma e defende as seguintes ideias:

A mudança do Ensino Médio, com ênfase na diversificação de trajetórias para os alunos, marca o encontro do Brasil com as demandas da economia e abre espaço tanto para decisiva contribuição do Sistema S quanto para aliviar a crise financeira dos Estados. O empresariado – acomodado ao patamar medíocre da mão de obra oferecida pelas escolas – não poderá perder esta chance de participar. (OLIVEIRA, 2017, s/n)

O autor vê na reforma a superação da crise financeira por meio da geração em massa de mão de obra operária para o empresariado. Nesse sentido a desumanização do currículo proposto pela reforma voltado para o mercado capitalista são afirmações construídas sobre a nova proposta para ensino médio por autores como MOTA (2017) e NETO (2017). Ambos defendem que a nova organização do ensino médio não contempla a formação humana do sujeito. Em suas críticas são categóricos ao afirmar: “O problema do ensino brasileiro não está na quantidade de disciplinas que o jovem precisa estudar, mas na falta de estrutura de colégios e escolas.” (NETO, 2017, p.8714). E quando falamos em estruturas falhas não nos limitamos às físicas, mas também e principalmente as formativas.

É inútil reduzir a finalidade do processo educacional à mera formação conteudista, é necessário contemplar a formação integral do sujeito como um todo, bem como a aplicabilidade do conhecimento, conhecimento esse que só é válido se possuir sentido:

⁸⁷ Medida Provisória n. 746/2016



O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida. (MORIN, 2011, p.47).

Na óptica de Morin não é possível haver reformas educacionais sem reformas no pensamento.

A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2011, p.19)

São excludentes ações reformistas que fragmentem e excluam ainda mais o conhecimento, como defende Morin nesses casos apenas ocorre a “desintegralização existente do ser em relação à fragmentação das disciplinas”, se faz necessário a concretização da mudança na mentalidade dos indivíduos, de modo que se vejam não apenas voltados para si, mas para o bem social. Sanado esse questionamento finalizamos esse tópico respondendo: Quais sujeitos objetivamos formar? E o que pretendemos para o futuro? Pretendemos para o futuro formar seres humanos, críticos, com o “pensamento complexo” e a “cabeça bem feita” capazes de formular conhecimento e vale-se do mesmo consolidando assim uma sociedade cuja educação esteja sempre em plena mudança, porém consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E enfim... Quais concepções de Edgar Morin que nos permite pensar e compreender os processos educacionais no contexto atual e a necessidade de reformas? Concluímos que o pensamento de Edgar Morin oferece contribuições cruciais para entendimento dos entraves contemporâneos em torno da educação à medida que propõe pensar criticamente o conceito de reforma educacional atrelada à reforma do pensamento.

O pensamento da complexidade de Morin contribui para a articulação dos saberes disciplinares para que, através dessa articulação possa haver a compreensão do todo respeitando as diversas dimensões do sujeito dando ênfase a incompletude e a incerteza que são cruciais para o desenvolvimento dessa concepção.



Com isso podemos concluir que “[...] o pensamento complexo, não deixando de aspirar a multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza.” (MORIN, 1998. p. 138)

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, M. M. et al. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 126-142, 1999.
- COSTA SANTOS, S. S.; D. A. HAMMERSCHMIDT, K. S. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 65, n. 4, 2012.
- BRASIL. *Medida Provisória* nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em : 25 de jun de 2018.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PETRAGLIA, I.C.. *Edgar Morin*. Petrópolis: Vozes, 8ª ed., 1995.



IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Dayanny Goncalves⁸⁸

Marcos Adan dos Santos Melo⁸⁹

RESUMO

Este artigo constitui-se de um projeto desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), tendo como tema A formação de educadores da infância. Objetivamos analisar os elementos constitutivos à formação de professores, e, como objetivos específicos, identificar aspectos que contribuem para a escolha da profissão docente e, relacionar os componentes que consubstanciam a formação de professores. Para tanto, realizamos uma entrevista semiestruturada com uma professora da Educação Infantil, que nos possibilitou elencarmos categorias de análise que constituem formação e prática docente, tais como: infância; relação docente-discente; afetividade; representação da docência e formação específica. Discutimos essas categorias à luz do que pensam Kohan (2015), Kullook (2002), Leite (2006), Luciano, et. al (2013), Vilela (2010), Machado (1999) e Amorim (2016). Observamos que conceitos trazidos em experiência por um sujeito dão substância à sua identidade como sujeito docente posteriormente; a relação do sujeito construída na escola e com professores da Educação Infantil é um fator que possibilita escolher a profissão docente; o comportamento afetivo do docente pode espelhar discentes a escolherem esta profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Profissão docente; Educação Infantil.

IDENTITY, FORMATION AND TEACHER PROFESSION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This article is based on a project that had as its theme the formation of childhood educators. Its purpose is to analyze the constituent elements of teacher education. A semi structured interview was conducted that enabled us to list categories of analysis that constitute teacher training and practice.

It was observed that life experiences, as well as in the infantile education experiencing the teacher affectivity, make possible the choice of this profession.

KEYWORDS: Teacher training; Teaching profession; Child education.

⁸⁸ Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

⁸⁹ Graduando do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É membro, discente pesquisador, do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais - GIEPELPS/UFCG, atuando nas linhas de pesquisa: Práticas Sociais em Educação e Estudos Foucaultianos.



IDENTIDAD, FORMACIÓN Y PROFESIÓN DE MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

RESUMEN

Este artículo se basa en un proyecto que tuvo como tema la formación de educadores infantiles. Su propósito es analizar los elementos constitutivos de la formación docente. se realizó una entrevista semiestructurada que nos permitió enumerar categorías de análisis que constituyen la formación y la práctica docente. Se observó que las experiencias de vida, así como la educación infantil que experimenta la afectividad del maestro, hacen posible la elección de esta profesión.

PALABRAS CLAVES: Formación docente; Profesión docente; Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui-se como resultado de um projeto que fora utilizado como critério de avaliação na disciplina de Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II, sendo desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras, tendo como tema central A formação de educadores da infância.

Desenvolvemos tal projeto a partir de uma entrevista semiestructurada realizada com a professora Maria, nome fictício, da cidade Lavras da Mangabeira no Estado do Ceará. O objetivo principal que estabelecemos fora o de analisar os elementos constitutivos à formação de professores com as aspirações e inspirações que se destacam como pressupostos à prática desta docente da Educação Infantil. Para tanto, especificamente buscamos identificar quais aspectos contribuíram para a escolha da profissão docente e relacionar os componentes que consubstanciaram tal formação.

Delinearemos um percurso histórico acerca da formação docente, bem como da formação docente no Brasil para, posteriormente, apresentarmos conceitos e metodologias concernentes à formação de professores para que à luz desta breve análise se possa concretizar o objetivo de tal projeto.



Dentre muitos outros docentes que trabalham na Educação Infantil na cidade de Lavras da Mangabeira-CE, resolvemos escolher para a entrevista a professora Maria a partir dos seus resultados, da sua contínua experiência e desenvolvimento em sala de aula. Esta professora dedica a maior parte do seu tempo para aprimorar e atualizar os seus conhecimentos, sempre buscando novas informações e tentando se superar diante de todas as dificuldades encontradas na prática docente.

Tivemos a oportunidade de acompanhar de perto a sua trajetória e trabalho na Educação Infantil e pudemos constatar o aprimoramento das capacidades e potencialidades das crianças visando o seu bem-estar, um melhor desenvolvimento no ensino, na aprendizagem e a na construção do ser em sua integralidade: cognitiva, afetiva e motora.

A professora Maria possui graduação em Letras e Especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Apesar de não possuir graduação em Pedagogia, assim como exige a Lei, a professora atua na Educação Infantil. Assim, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, o Art.64 assevera que, para atuar na educação básica, o profissional docente deve possuir curso de graduação em Pedagogia, porém, este profissional também poderá atuar nesta área se possuir uma Especialização, a critério da instituição de ensino, garantida pela Base Comum Nacional.

Um Breve Histórico

A prática educativa está intrinsecamente ligada às concepções que o humano tem de si e da sociedade que almeja. Assim sendo, na realização de determinada prática docente, ela necessariamente predispõe a desenhar um tipo de sujeito ideal, bem como uma sociedade composta destes sujeitos que participam de relações interpessoais que compõem uma sociedade ideal.

Em diferentes momentos históricos a prática educativa que o humano utilizou/utiliza passou/passa por transformações na medida em que a visão acerca de si como humano ideal mudou/muda. Doutro modo, nos diferentes momentos históricos, as práticas educativas utilizadas para educar as crianças mudaram a partir do entendimento que o humano tinha/tem da criança, bem como a formação ou a não formação era/é pautada a partir da perspectiva de criança que o humano possui.

Inicialmente a educação infantil limitava-se à ação da família, encerrada nos costumes e tradições familiares. Entre os séculos XIV e XVI as crianças eram vistas como um adulto em miniatura, a infância era reduzida a seu período mais frágil enquanto a prole de homem ainda não conseguia ser autossuficiente. Após isso, a criança era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. Ao passo que foram acontecendo mudanças sociais e políticas passou-se a reconhecer a importância do atendimento à criança. Tal atendimento, no início, apoiava-se numa visão assistencialista e compensatória e eram esses pressupostos que fundamentavam também as práticas educativas vivenciadas no interior das instituições infantis (ARAÚJO, 2005).

Analisando a história da infância no Brasil, verificamos que por muito tempo as iniciativas de atendimento às crianças pequenas eram de entidades religiosas, filantrópicas e particulares. Tal iniciativa pautava-se no cuidado sem uma perspectiva educacional genuína, prevalecendo apenas uma visão assistencialista (AMORIM, 2016).

Abordado por Amorim (2016), no contexto dos anos 80, creches e pré-escolas divergiam quanto aos seus objetivos. Nas creches prevalecia o assistencialismo, enquanto que nas pré-escolas as crianças eram preparadas para o 1º grau, mas não necessariamente recebiam um atendimento específico que abarcasse as necessidades específicas das crianças pequenas. Quanto aos profissionais da creche não lhes eram exigida formação alguma para que atendessem às crianças, enquanto que as profissionais que atuavam na pré-escola eram formadas no nível médio, ou curso Normal, no entanto, não possuíam, também, formação específica para trabalharem com os pequenos, pois o curso Normal formava docentes para atuarem na primeira fase do 1º grau.

Com a Constituição Federal de 1988 elucidou-se no Art. 208, Inciso IV o dever do Estado em proporcionar a educação em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade. Mas foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 que corroborou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e como direito inalienável de todo cidadão.

Foram graças às discussões acerca da concepção de infância, criança e as suas especificidades, potencialidades e o reconhecimento deste ser como sujeito “completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento” (MACHADO, 1999, p. 90) que hoje



se exige uma formação específica de profissionais capacitados e conhecedores dos complexos processos de aprendizagem e necessidades da criança.

Elementos Constitutivos À Formação Docente

Despenderemos esforços neste momento do trabalho em relacionar os elementos constitutivos à formação de professores da Educação Infantil, à luz de fontes teóricas, com as aspirações e inspirações que substanciaram a prática da professora Maria, a partir da análise da sua fala numa entrevista semiestruturada realizada na cidade de Lavras da Mangabeira – CE. Em miúdos, buscaremos identificar quais aspectos contribuíram para a escolha da profissão docente e relacionar com os componentes e pressupostos teóricos que consubstanciaram tal formação.

Maria respondeu-nos a questões que possibilitou mobilizarmos algumas temáticas como: o conceito de infância, a relação docente-discente, afetividade, representação da docência como profissão e formação específica na Educação Infantil. E é a partir dessas categorias que desenvolveremos algumas discussões e análises, envolvendo as informações trazidas pela professora, autores como Kohan (2015), Kullok (2002), Leite (2006), Luciano, et. al (2013), Vilela (2010), Machado (1999) e Amorim (2016) e conceitos próprios apreendidos durante o processo de constituição da identidade como docente.

A formação docente se tornou um assunto bastante discutido nos últimos anos no Brasil. Em sua totalidade esta discussão ocorre devido à grande necessidade de profissionais docentes qualificados para atuar no que chamamos de base da Educação Nacional, a Educação Básica, bem como pelo atual descaso na educação pública. O que se nota no decorrer da história da formação docente é a mudança de concepção sobre a profissão docente, assim como o próprio conceito de infância. Tal conceito, para algumas pessoas, está atrelado a práticas e a hábitos concernentes ao período de uma infância alocada em determinado tempo cronológico. Entretanto, para outras pessoas não são práticas definidas e fechadas num período que determinam a infância, pois estas percorrem toda a vida do ser humano desde o dia em que nasce até o dia em que padece.

Observa-se, a partir das respostas às perguntas feitas a Maria, que os conceitos que um sujeito traz em experiência substanciam uma identidade como sujeito docente, no caso da

formação docente. Dessa maneira, como as concepções de humano, sociedade e criança estão associadas a desenhar um profissional que visualize um tipo ideal de humano, sociedade e criança, Maria compreende a infância como: algo situado em determinado tempo cronológico da vida, ou seja, um período; que possui um significado definido; que possa um dia se perder; que está atrelada ao brincar e; de um jeito de brincar específico.

Minha infância foi uma fase muito tranquila e prazerosa. Posso afirmar com todas as palavras que eu tive uma infância. Se formos analisar as crianças nos dias de hoje, o significado da infância está cada vez mais se desconstruindo. A maioria das crianças está perdendo o sentido/essência da infância. Tive a oportunidade de consultar algumas pesquisas na minha pós-graduação, onde apontava que cerca de 80% das crianças não brincam mais, elas estão ligadas as redes sociais, aos brinquedos eletrônicos e ao mundo virtual e a minha infância não. Na minha infância a brincadeira era sempre presente, estas brincadeiras eram fundamentadas nos costumes e passadas de geração e geração pela minha família, onde a gente chamava de brincadeiras de “antigamente” (PROFESSORA MARIA, grifos nossos).

Desse modo, a prática que a professora despenderá com os educandos em formação estará sendo pautadas nos pressupostos que compreende sobre infância.

No entanto, à luz do que pensa Kohan (2015), filósofo pós-moderno, a respeito do conceito de infância, todas as convenções, determinações conceituais e condicionantes cronológicos que a delimitam caem por terra. O pensador vê a infância a partir do conceito de infância, do filósofo francês J.-F. Lyotard. Nesse sentido, a infância deixa de estar atrelada e determinada por um período cronológico, e dessa forma passa a ser uma condição que nos habita desde que habitamos o mundo e, não nos abandona. O filósofo caracteriza a infância, pelo menos num momento, como “[...] reino das possibilidades e da ausência de determinação” (KOHAN, 2015, p. 217).

Nesse sentido a infância é uma condição onde reina as possibilidades, onde seu estado conduz o ser ao seu tenro estado de filósofo, em que, como Sócrates, dizia nada saber, pois sabia disso, e a partir daí foi chamado por todos os seus acusadores de criança e de infantil, por não seguir, ele como homem e de idade, às determinações para contribuição da polis na política e nas discussões, quis, no entanto, ser esta criança que perguntava, questionava, desestabilizava a ordem e não tinha medo das consequências (KOHAN, 2015).

O conceito de infância vem passando por uma transformação durante toda a história da educação, assim como o próprio conceito do “ser professor”. A escolha da profissão docente ou até mesmo a falta de escolha, está atrelada à vivência desse profissional desde a sua infância cronológica, sua família, professores e sua relação no ambiente escolar, bem como à escassez de oportunidade ou ausência de condições necessárias para ingressar e permanecer cursando uma universidade pública ou faculdade privada, que acaba por afetar diretamente o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A relação construída pela professora Maria para com a escola e um dos seus professores da educação infantil foi um fator determinante para a escolha da profissão docente. A entrevistada diz: “[...] acredito que essa professora me fez escolher a profissão docente” (PROFESSORA MARIA). Com essa afirmação, podemos perceber o quanto esta relação contribui para tal escolha.

Outro ponto desta relação saudável entre docente e discente pode ser analisado a partir do seu processo de aprendizagem. Assim como afirma Kullok (2002),

[...] toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, o aluno, professor e colegas de turma: diálogo, colaboração, participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos, respeito mútuo, etc (KULLOK, 2002. p.11).

A influência que um professor atinge num determinado sujeito para que este nele se espelhe terá uma maior qualidade quando aquele é um genuíno educador dotado de significativo fundamento teórico, conhecimento de mundo e visão de uma realidade em constante devir, além de também ser um sujeito que sempre aprende, respeitoso às diversidades humanas e que saiba lidar com a afetividade daqueles a quem media as possibilidades para a construção do conhecimento, pois nesta dimensão estão presentes elementos importantes que constituem a formação do sujeito, e neste caso, do sujeito docente. Foi dessa forma que a professora Maria foi marcada: “ela era uma professora que trabalhava com a afetividade, assim como eu trabalho hoje”.

A respeito dessa dimensão, Maria caracteriza a afetividade como de grande importância para a educação, assim, essa educadora diz:



Eu acredito que a afetividade tem uma grande importância para a educação, no ensino-aprendizagem. Quando eu falo em afetividade eu não me refiro apenas ao toque físico. Me refiro à questão de valorizar a criança, de dar atenção, de elogiar, de tornar a criança um ser crítico, respeitando os seus aspectos culturais, familiares e cognitivos. Esta professora contribuiu de forma significativa para formação da minha identidade como pessoa, como profissional e na formação dos valores (PROFESSORA MARIA, grifos nossos)

Desse modo, a afetividade como mecanismo impulsionador de um significativo desenvolvimento das crianças potencializou de forma marcante a escolha da professora Maria em ser docente da Educação Infantil e também na constituição de sua identidade como pessoa e profissional.

Isso decorreu de experiências afetivas, ou seja, um conjunto de experiências subjetivas, que constituíram o indivíduo afetado por acontecimentos da vida, pelos significados e sentidos que têm para o sujeito (LEITE, 2006).

Para Pino (mimeo), “são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo” (p. 130-131 apud LEITE, 2006, p. 19).

Partindo dessa perspectiva a afetividade participa de um séquito imprescindível às práticas educativas, pois esta se configura como pilar necessário e visível na constituição do sujeito. É uma dimensão que faz depender o sujeito dela mesma para que se efetive uma aprendizagem, a constituição de uma identidade e práticas futuras como pessoa humana e profissional, neste último caso as práticas educativas.

Vendo os elementos apresentados até o momento percebemos a complexidade da formação docente, que requer tanto os saberes necessários à prática educativa quanto a auto percepção como profissional. E outra questão passiva de análise é a fala da professora Maria a respeito da sua percepção sobre a profissão do professor. Ela afirma: “se diz muito que ser professor não é profissão e sim uma missão, eu também acredito nisso”, e ainda: “para fazer educação é preciso amor, é preciso se doar”.

Neste caso, o discurso da professora Maria está alocado numa categoria de representação social do profissional docente que o percebem na condição de vocacionado, dotado de dom, de uma missão recebida, herói, espelho, etc. Vendo-o dessa maneira, nos apegamos às representações do senso comum, de misticismo, superstições e conceitos dados sem reflexão crítica.

Tomando como referência a pesquisa de Luciano, *et. al* (2013), que se pautou em analisar as representações de discentes do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina a respeito do ser e fazer docente ao iniciarem e ao finalizarem um curso de graduação, expomos a análise referente aos discursos proferidos pelos graduandos no que se refere à categoria dos professores como vocacionados:

[...] essa ideia de professor vocacionado leva a uma representação que remete às origens da docência, quando esta atividade era controlada em contextos em que a religião exercia grande influência, tornando essa profissão um ato de fé; deste modo, ao representarem socialmente a figura do professor baseada na afetividade (tão somente), evidencia-se uma imagem do ser e fazer docente semelhante ao da educação jesuítica, em que o saber era referenciado a uma ordem superior religiosa, ou seja, era um saber inquestionável (LUCIANO, et al., 2013, p. 13824, acréscimos nossos).

Dessa maneira, se pensarmos a profissão docente como vocação, chamado ou sacerdócio estaremos descartando o preparo, a escolha, a problematização e a reflexividade crítica sobre a sua formação e estaremos nos deixando levar por discursos prévios do senso comum que acarretará no acúmulo e reprodução de representações do sujeito docente, neste caso, a visão ultrapassada do professor como sacerdote predestinado do saber.

As representações são produzidas coletivamente e se arranjam para formarem uma compreensão comum a um conjunto social e nesse sentido:

[...] ao se pensar criticamente no que significa ser professor no contexto da sociedade contemporânea e o que lhe cabe no exercício da profissão, se faz necessário analisar as representações que estão presentes no discurso daqueles que estão em processo de formação e, deste modo, ressignificar o conceito de ser e o fazer do professor, culminado em um conceito que pense em uma formação que evidencie a identidade profissional do professor, bem como compreender as especificidades de sua prática docente em sala de aula, no intuito de contribuir para uma reordenação da política voltada à formação de professores (LUCIANO, et al., 2013, p. 13821).

A pesquisa de Luciano, et. al. (2013) analisa os discursos discentes que estiveram no início e final do curso de graduação em Letras, no entanto a professora Maria é um caso que possui as mesmas compreensões a respeito da profissionalização docente e que concluiu a Graduação em Letras e a Pós-Graduação em Educação Infantil, dessa forma conclui o autor:

[...] apenas uma ampla discussão sobre a formação e profissionalização docente pode ressignificar conceitos que confundem o ser e fazer docente a atributos que não fazem parte da função do professor, e, ao discutir conscientemente sobre essa formação e profissionalização, ao mesmo tempo, reflete-se criticamente sobre a construção de um currículo que proporciona verdadeiramente aos professores em formação, espaços para reflexões e debates, ou seja, uma busca constante de uma formação coerente da identidade pessoal e profissional (LUCIANO, et al., 2013, p. 13825).

Nesse sentido, vê-se como necessária a discussão sobre a profissionalização docente nos cursos de licenciatura, tendo em vista que os futuros profissionais precisam discutir criticamente sua profissão de professor e terem uma assunção de identidade como profissionais docentes e não pensarem a si próprios a partir de representações sociais corroboradas por discursos que descaracterizam o exercício profissional.

Outra questão a ser analisada a partir da fala da professora Maria e que teve resultados significativos no exercício da sua profissão como docente foi a formação específica em Educação Infantil.

A formação específica é discutida por muitos estudiosos no que se refere à atuação do profissional docente na Educação Infantil. É evidente que para atuar na Educação Infantil é necessário ter uma formação específica, pois existem inúmeras especificidades na qual o profissional docente deverá conhecer para desempenhar o seu trabalho com a criança pequena.

O exercício do profissional nesta etapa não segue o mesmo rumo como no contexto dos anos 80, apenas cuidados com o corpo e higiene, visto que de lá para cá já foram rearranjadas as concepções de criança e educação, mas o rumo do tempo presente em que se prima pelo desenvolvimento de capacidades e potencialidades da criança, vendo-a como sujeito. Não basta somente gostar e ter afeto pelos pequenos é necessário ter o conhecimento do desenvolvimento integral da criança.

A professora Maria, apesar de não possuir formação específica para atuar no Ensino Infantil, que é a graduação em Pedagogia, atua há quatro anos em tal etapa da Educação Básica. A profissional é graduada em licenciatura em Letras com Especialização em Educação Infantil, como determina o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, o que muitos acham inadequado e incompleto para tal prática em salas de Educação Infantil já que a professora não possui a graduação em Pedagogia. A profissional demonstra realização com o trabalho de atuar em seu âmbito. Maria destaca:

Me sinto muito realizada e feliz. Principalmente por lecionar na Educação Infantil. Gosto do que faço [...] Estou sempre a procura de novos conhecimentos e informações. [...] considero que o professor responsável pela educação infantil deva ter uma formação continuada e atualizada. É preciso ser capacitado, estar sempre lutando, se aprofundando no conhecimento e levar a sério a profissão (PROFESSORA MARIA).

A autora Vilela (2010) nos mostra a importância da formação específica dizendo que a especificidade é tão importante que afirmar não requerê-la é desconhecer a complexidade humana. E ainda, baseando-se em Machado (1999):

[...] é preciso que projetos de formação dos profissionais sejam pensados tanto para aquisição de uma competência específica para cuidar/educar crianças de 0 a 6 anos na perspectiva das interações sociais quanto para atender necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos, levando em conta a trajetória e a configuração atual do campo de atuação profissional, visando a formação de uma competência profissional ampla (MACHADO, 1999, p. 94-95).

Nessa perspectiva a formação específica arregimenta os profissionais da Educação Infantil com saberes e entendimento sobre a peculiaridade da criança em formação na sua integralidade, e dessa forma, a prática educativa do profissional torna-se mais efetiva.

Desse modo, o curso de graduação em Pedagogia em 2006, com a Resolução CNE/CP n°1/2006, recebeu diretrizes para que formasse profissionais para atuarem na docência na Educação Infantil, o que corroborou para que esta etapa da Educação Básica seja específica na atuação de um pedagogo. Sobre isso Amorim (2016) nos aponta que:

A formação de professores para atuar na docência na Educação Infantil não é uma preocupação recente no país e muitos foram os cursos de Pedagogia que começaram a discutir e a modificar seus currículos para ofertarem tal formação. Entretanto, oficialmente o curso de Pedagogia passou a ter essa atribuição a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. Tal Resolução define que o curso deve formar o profissional para atuar na docência e, dentre elas, a docência na Educação Infantil (AMORIM, 2016, p. 160).

Olhando à luz da Legislação supracitada percebe-se a importância da formação específica para atuar na Educação Infantil, tendo em vista que a formação do Pedagogo é a mais qualificada para lidar com as especificidades infantis na sua integralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste projeto procuramos identificar, analisar e relacionar, a partir da entrevista semiestruturada com a professora Maria, os elementos que constituíram e incutiram na escolha da profissão docente e a sua formação. Traçamos um breve percurso da história da profissão docente, bem como o conceito de infância, executando uma análise, desenvolvendo ideias como: a necessidade de uma formação específica para atuação do profissional docente na educação infantil; o uso e o conhecimento da afetividade na sala de aula; relação professor-aluno; a docência como profissão, antagonicamente às concepções místicas de dom; e os conceitos de infância.

Diante dos argumentos expostos, reconhecemos que a escolha da profissão docente é feita a partir de diversos fatores que acontecem na vida, no ambiente escolar e familiar, bem como em relações estabelecidas nesses espaços que possibilitam a constituição de uma identidade profissional.

Entendemos que a formação acontece de forma complexa e contínua, e na educação infantil, contrariamente como fora outrora numa perspectiva médico-higienista, é imprescindível uma formação específica para atuar na docência com as crianças pequenas, as vendo como sujeitos com suas particularidades.

Pretendemos, noutro momento, nos aprofundarmos na pesquisa e problematização sobre cada elemento que constitui e é demanda às compreensões do profissional da Educação



Infantil, especialmente no que tange ao tempo presente, tido como a aurora da pós-modernidade.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. L. N. Formação de professores de educação infantil no alto Sertão Paraibano. In: LOPES, W. J. F; MORAIS, S. M. *Formação de professores e identidades docentes em questão: o que nos ensina os 35 anos de pedagogia no alto Sertão Paraibano*. Fortaleza: Imprece, 2016.
- ARAÚJO, R. M. B. A formação dos professores para a educação infantil: novos olhares. *Revista de Educação do Cogeime*, ano 14, n. 27, p. 55-65, dez. 2005.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- KOHAN, W. O. Visões de filosofia: infância. *ALEA*, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015.
- KULLOK, M. G. B. Relação professor-aluno no contexto ensino-aprendizagem: as exigências na atualidade. In: KULLOK, M. G. B.; et. al. (Orgs.) *Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica*. Maceió: EdUFAL, 2002.
- LEITE, S. A. S. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LUCIANO, H. J.; et. al. Vocação ou profissão? Representações do ser e fazer docente. In: XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE, Curitiba. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE*, Curitiba: Editora Champagnat, 2013, p. 13818-13827.
- MACHADO, M. L. A. Criança pequena, educação infantil e formação de profissionais. *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.



VILELA, M. C. S. A necessidade da formação específica dos profissionais que atuam na educação infantil. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale*, Ano III, n. 5, p. 1-8, out. 2010.



O PROFESSOR NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paloma Ferreira Rolim

Erica Dantas da Silva

Danilo de Sousa Cezário

RESUMO

O presente artigo versa sobre as questões inerentes ao ensino da arte na Educação Infantil, no qual serão apresentados os resultados das ações docentes realizadas mediante as experiências vivenciadas no período do estágio em uma instituição pública da rede municipal de ensino, situada na cidade de Cajazeiras PB. Objetivou-se analisar e, posteriormente, refletir sobre organização da ação pedagógica mediante o ensino da arte em tal nível. Através de uma entrevista estruturada realizada com as professoras regentes, passou-se a discorrer sobre a temática. No decorrer do trabalho, elucidou-se de diversos aspectos inerentes ao processo educacional transcorrido com as crianças, tais como: uma discussão relativa ao que os Referenciais Curriculares Nacionais (1998) preconizam, explanou-se algumas das ideias de autores que discorrem sobre as expressões artísticas e a arte na educação, com o intuito de abranger a compreensão e reflexões acerca da importância da arte na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da arte; Educação Infantil; Ação pedagógica; Expressões artísticas.

THE TEACHER IN THE ORGANIZATION PROCESS OF ART TEACHING IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT

This article deals with the issues inherent to the teaching of art in Early Childhood Education, in which the results of the teaching actions carried out through the experiences during the internship period will be presented in a public institution of the municipal school network located in the city of Cajazeiras PB. The objective was to analyze and, later, to reflect on the organization of the pedagogical action through the teaching of art at such level. Through a structured interview carried out with the regent teachers, the topic was discussed. In the course of the study, we elucidated several aspects inherent to the educational process with children, such as: a discussion about what the National Curriculum Frameworks (1998)



advocate, some of the ideas of authors that explored expressions and art in education, with the aim of comprehending and reflecting on the importance of art in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Teaching of art; Child education; Pedagogical action; Artistic expressions

EL PROFESOR EN EL PROCESO DE ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

El presente artículo versa sobre las cuestiones inherentes a la enseñanza del arte en la Educación Infantil, en el cual serán presentados los resultados de las acciones docentes realizadas mediante las experiencias vivenciadas en el período del estadio en una institución pública de la red municipal de enseñanza, situada en la ciudad de Cajazeiras PB . Se objetivó analizar y posteriormente reflexionar sobre organización de la acción pedagógica mediante la enseñanza del arte en tal nivel. A través de una entrevista estructurada realizada con las profesoras regentes, se pasó a discurrir sobre la temática. En el transcurso del trabajo, se elucidó de diversos aspectos inherentes al proceso educativo transcurrido con los niños, tales como: una discusión relativa a lo que los Referenciales Curriculares Nacionales (1998) preconizan, se explicó algunas de las ideas de autores que discurren sobre las expresiones artísticas y el arte en la educación, con el propósito de abarcar la comprensión y reflexiones acerca de la importancia del arte en la Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del arte; Educación Infantil; Acción pedagógica; Expresiones artísticas.

INTRODUÇÃO

A arte nem sempre foi visualizada como um componente curricular essencial ao que concerne o processo educacional e formativo do ser humano. Esta nova concepção decorreu mediante intensas transformações na forma de se pensar e ver tal prática como instrumento relevante na formação humana. A criação de documentos e leis que preconizados a institucionalização da disciplina Arte como componente curricular obrigatório também foram fundamentais para que houvesse tais mudanças conceituais.

Atualmente, se tenha uma maior expansão e compreensão relativas à forma de se pensar e evidenciar a importância que a arte exerce ao que concerne o desenvolvimento humano, cognitivo, social e afetivo, porém, ainda muitas pessoas consideram-na como uma atividade inferior, “passatempo” e menos importante pelo fato de se acreditar que indivíduos que demonstram interesse e deixam envolver-se pela arte acaba por minimizar seus aspectos racionais, deixando as questões emocionais e afetivas guiarem suas ações.

Deve-se levar em consideração que mesmo uma grande parte da sociedade que admite a arte como um aspecto importante na vida humana, ainda tem-se que buscar entendimentos mais completo acerca da dimensão crítica, reflexiva e pedagógica que a arte oportuniza a quem dela usufrui.

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AS PERSPECTIVAS LÚDICO PEDAGÓGICAS

Em diversos contextos a arte é considerada como um ato subversivo, já que acaba por causar rupturas nos padrões estabelecidos pela sociedade, em que é enfatizado demasiadamente o aspecto racional em detrimento do emocional. Isto é, o meio social acaba por classificar as pessoas que possuem maior envolvimento com as questões artísticas como rebeldes, subversivas, loucas, irresponsáveis, entre outros estereótipos.

Considerando os aspectos elucidados anteriormente, se faz necessário atentar e compreender que houve sim grande evolução ao que tange a forma de ver e pensar a arte no Brasil e no mundo. A exemplo disso pode-se citar a capacidade de apreciação e sensibilização que é possível desenvolver no indivíduo diante de quaisquer expressões artísticas.

Conforme ao que é preconizado pelos Referenciais Curriculares Nacionais (1998) é possível identificar que “Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.” (BRASIL, 1998, p. 85). Sendo possível desenvolver no ser humano habilidades, capacidades e potencialidades que irão oportunizar a este uma maior amplificação dos seus eixos de desenvolvimento.

Ao que é iminente as possibilidades que a arte nos oportuniza, deve-se contemplar de modo assíduo a forma como esta área é trabalhada e desenvolvida durante a Educação Infantil. Em conformidade ao que os documentos oficiais estabelecem como as formas mais adequadas para mediar o ensino da arte, são possíveis elencar três aspectos:

Fazer artístico: Consiste-se no fato da criança ter a possibilidade de explorar, conhecer, manusear, estabelecer o contato com expressões artísticas de outras pessoas, como uma forma de despertar e instiga-la a produzir seus próprios conceitos, imagens, representações e expressões do que esta considera ser arte (DUARTE, 1998).

Apreciação: é a capacidade de a criança observar, reconhecer, valorizar, identificar e sensibilizar-se diante de determinada obra artística produzida por outros, bem como conhecer o autor que elaborou tais produções (DUARTE, 1998).

Reflexão: é a habilidade de refletir, pensar sobre o conjunto de artefatos que constituem determinada obra ou expressão de arte, bem como estabelecer a comunicação com estas de modo a entender as ideias que perpassam estas representações (DUARTE, 1998).

Conforme as conceituações elucidadas por Duarte (1998, p. 56), verifica-se que “A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador. Evidenciando ainda, que ao que se refere ao processo educacional do ensino da Arte, é imprescindível que o docente além de oportunizar condições favoráveis a criação e produção de elementos artísticos, é necessário também que este leve as crianças a conhecer, explorar e sentir outras experiências de arte elaboradas por outras pessoas

Neste sentido, a criança poderá desenvolver uma maior sensibilização e apreciação com as diversidades existentes ao que é inerente a arte, instigando os educandos a conhecerem museus, igrejas, exposições, livros, entre outras formas de expressão artísticas.

Sendo importante realçar que o educador além de ter esse olhar direcionado para o coletivo, deve também levar em consideração as especificidades de cada criança, uma vez que, cada uma possui experiências, oportunidades, condições e acessibilidade diferenciada uma das outras, e que este processo não se dá de forma natural ou automática, visto que é de relevante importância que o docente efetue uma mediação consistente nesta construção das expressões artísticas. Frisando ainda, que se deve mencionar o quão essencial é a cultura durante o



processo de construção educativa, em razão de a mesma provocar uma relevante influência na forma como cada pessoa reconhece e percebe a arte na sua vivência diária.

É perceptível que crianças pertencentes a grupos sociais que estão em constante contato com culturas distintas, construirão com maior facilidade percepções, conceitos, ideias, imagens e representações de forma única e peculiar, haja vista que, as suas experiências e formas de acesso ao que tange o contato com as diferentes expressões artísticas transcorrerão de modo singular e específico. De acordo com os elementos elencados anteriormente, deve-se mencionar as questões relativas ao processo de construção da percepção da arte na criança abordado nos Referenciais Curriculares Nacionais (1998), na qual verifica-se que:

Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas idéias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte⁹⁰ à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela. (BRASIL, 1998, p. 88)

Mediante aos pressupostos explanados no presente texto, explicitaremos alguns dos elementos presentes na prática pedagógica, executada pelas respectivas graduandas diante da prática em sala de aula, bem como questões que tanto diferem como se correspondem à teoria abordada no referido artigo.

Inicialmente, ao dar-se primícias às atividades inerentes ao período do estágio, foram executadas diversas práticas direcionadas ao desenvolvimento das expressões artísticas nas crianças, a exemplo de massa de modelar, uso de tintas, papel crepom, giz de cera, lápis de colorir, uso de painéis, corte e colagem, confecção de objetos através de E.V.A. uso da música, teatro de fantoches, entre outros.

Na primeira semana de aula, trabalhou-se com atividades direcionadas ao tema folclore, apresentando-se ilustrações de livros, contendo alguns personagens folclóricos. Posteriormente aplicou-se uma atividade contendo a imagem do saci, na qual orientou-se que as crianças pintassem de forma livre.

Ao apresentar o vídeo do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, como uma forma de evidenciar para as crianças outras formas de arte, a exemplo das artes visuais, na qual foi possível que estas visualizassem alguns dos personagens inerentes ao folclore brasileiro. Para finalizar, solicitou-se que as mesmas reproduzissem objetos expressos no vídeo apresentado a partir do uso da massinha de modelar, desenvolvendo dessa forma a capacidade de criação e imaginação da criança.

Em outro momento, apresentou-se e leu-se a história da Iara. Ao término da contação, foi realizada uma atividade com as crianças, na qual foi entregue folhas A4 contendo o desenho da Iara. Seguidamente fez-se bolinhas de papel crepom junto às crianças, solicitando que elas colassem estas bolinhas na “calda da Iara”, e pintassem de forma livre o restante do desenho. Teve-se como objetivo ao trabalhar com esta atividade desenvolver nas respectivas crianças o aprimoramento da coordenação motora fina, bem como oportunizar o contato com outros tipos de materiais, a exemplo do papel crepom.

Desempenhou-se também em desenvolver uma atividade cujo eixo consistia-se em elaborar o desenho de uma árvore em tamanho grande em um papel madeira. Seguidamente, pintou-se as mãos de cada criança, na qual as mesmas puderam fazer suas respectivas escolhas quanto a cor que desejava aplicar no desenho para que as mesmas as fixassem no papel madeira para formar as folhas da árvore. Ao término foi feita uma exposição da atividade elaborada na parede da sala.

Diante do êxito obtido mediante a atividade desenvolvida com as crianças, considera-se como um aspecto positivo continuar a desenvolver algumas performances inerentes ao uso de tintas. Desse modo, realizou-se a contação da história relativa à independência do Brasil e ao término desta dividiu-se a sala em dois grupos distintos, cada um sob a supervisão e orientação dos estagiários.

Tal atividade consistiu em entregar folhas A4 contendo o desenho da bandeira nacional, na qual foi solicitado que as crianças pitassem-na fazendo uso do pincel com as respectivas cores da bandeira: verde, amarelo, azul e branco.

O propósito que tivemos quanto à execução desta atividade foi possibilitar que as crianças pudessem compreender e reconhecer as diferenças existentes entre as cores expressas na bandeira e a importância e significado que estas representam na nossa cultura e

sociedade. Percebe-se que este ponto explanado e abordado em sala de aula vai a consonância ao que os Referenciais Curriculares Nacionais (1998) preconizam:

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens) (BRASIL, 1998, p. 91).

Diante das elucidações expressas no referido texto, apresentar-se-á aspectos relativos à entrevista efetuada com a profissional atuante da Educação Infantil, na qual foi possível identificar alguns elementos concernentes a sua forma de ver, pensar, trabalhar e desenvolver o ensino da arte com os alunos do infantil. Dessa forma, indagou-se a respectiva professora, qual era a sua concepção de arte. Ela expôs a sua opinião do seguinte modo:

“São manifestações feitas por pessoas ligadas a suas percepções, emoções e ideias” (PI).

Pode-se evidenciar diante da resposta apresentada pela professora, que sua concepção relativa ao conceito de arte, ainda é muito reduzida, uma vez que, a mesma acaba por limitar sua compreensão acerca deste assunto, como um “simples fazer”, sem enfatizar de modo assíduo as diversas outras formas de pensar e compreender a arte, a exemplo de aspectos essenciais, tais como: a reflexão e apreciação, que também são elementos fundamentais para entender-se e interpretar as diferentes representações e expressões artísticas. Constata-se então que, a concepção apresentada pela docente não contempla de forma satisfatória ao que os Referenciais Curriculares Nacionais conceituam:

Nesse sentido, as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos: fazer artístico [...], apreciação [...] e reflexão [...] (BRASIL, 1998, p. 82).

Seguidamente foi questionado a docente quais eram as metodologias de ensino abordado e utilizado no âmbito escolar, apresentando como resposta que:

“Utilizo sempre músicas, brincadeiras, objetos concretos para que através disso eles possam desenvolver a oralidade e a coordenação motora” (PI).

É possível verificar que apesar de ter apresentado uma breve resposta acerca do que lhe foi indagado, mas suas explicações contemplaram de modo preciso e pontual o questionamento realizado. Demonstrando dessa forma, uma atenção e interesse aos aspectos inerentes à amplificação de eixos do desenvolvimento humano, tais como: a oralidade e a coordenação motora. “É aconselhável, portanto, que o trabalho seja organizado de forma a oferecer às crianças a possibilidade de contato, uso e exploração de materiais [...]” (BRASIL, 1998, p. 100).

Logo em seguida, perguntou-se quais as contribuições do ensino da arte para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ela se posicionou da seguinte forma:

“Quando em sala, se é trabalhado a expressão artística, a criança tem maior interesse e desenvolve-se mais rapidamente. Então estudar artes contribui” (PI).

Levando em consideração esta informação descrita acima, percebe-se que a educadora possui pouco esclarecimento acerca das inúmeras contribuições e influências que o ensino da arte oportuniza as crianças, uma vez que, além de desenvolver o interesse e possibilitar um maior aprimoramento dos vários eixos da formação humana, como mencionados pela docente, é possível também expandir os diversos aspectos concernentes ao desenvolvimento infantil tais como: a cognição, a sociabilidade, sensibilidade, amplificação da capacidade de atenção, saber ouvir, apreciar, refletir, entre outros elementos. Questões estas estabelecidas pelos documentos oficiais, nos quais preconizam que: “[...] por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos” (BRASIL, 1998, p. 93).

Para finalizar a referida entrevista, foi solicitado que a professora apresentasse sugestões de como trabalhar as aptidões artísticas de cada criança no cotidiano escolar. Afirmando-nos como possíveis possibilidades os seguintes aspectos:

“Através do recorte, colagem, pintura, modelagem, dramatizações, músicas”
(PI).

Constata-se nas colocações da educadora, que a mesma não utiliza de forma contínua as diferentes ferramentas existentes para trabalharem-se as questões relativas ao campo artístico. Restringindo-se apenas a mecanismos quase “prontos”, não possibilitando oportunidades de a criança exercer suas capacidades criativas e inventivas, deixando-a de certo modo reduzida a formas simples e superficiais de criação, não explorando demasiadamente os vastos campos de desenvolvimento inerentes à criança.

Conforme as informações apresentadas pela entrevistada foi possível verificar que em muitas de suas colocações, não houve um interesse, atenção ou reflexão quanto às questões que lhe foram indagadas, nas quais não foram obtidos os resultados que almejávamos, uma vez que, suas disposições não contemplaram de forma satisfatória ao foco dos questionamentos, nos respondendo de forma extremamente sucinta e breve. Não explanando de forma completa e reflexiva aos aspectos que lhe foram requisitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos aspectos descritos e analisados no referido trabalho, é imprescindível que tenha-se a plena consciência do quão importante e essencial é a inserção da arte em todos os níveis de ensino, principalmente na Educação Infantil, na qual as crianças estão construindo e formando seus conceitos, percepções, ideias, pensamentos e constituindo-se dessa forma como um sujeito único, singular, autônomo, um ser pensante, crítico e reflexivo, no qual estes aspectos mencionados são na maioria das vezes desenvolvidos durante o percurso na Educação Infantil.

Constata-se que, é primordial que o docente oportunize a criança a capacidade de reconhecer seus avanços e evoluções, ao que tange as suas expressões artísticas de modo,



que não identifique apenas suas dificuldades e empecilhos, e sim que a mesma saiba discernir sobre seus aspectos positivos e negativos. Desse modo, a criança poderá conhecer-se melhor e ter a real percepção acerca de suas potencialidades e habilidades.

Aponta-se aqui, para a importância estar sempre inovando, criando e modernizando-se, pois somente pela procura incansável de novos conhecimentos é que será possível realizar práticas pedagógicas eficazes, produtivas e apropriadas, para contemplar o maior número de crianças possível advindas dos mais diversos contextos sociais, econômicos e culturais.

A comunidade escolar, de modo geral, deve oportunizar a todas as crianças que ali inserem-se, experiências de contato, criação, produção e apreciação que possam desenvolver todas as potencialidades, habilidades e capacidades que as crianças possuem, e que necessitam apenas de bons profissionais para que desse modo possam sentir-se satisfeitos e realizados com a educação que está sendo-lhe promovida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo, Cultrix, 1990.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. 3v.: il. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> >. Acessado em: 01/08/2017.

DUARTE JR., João Francisco. *Como a Arte Educa*. Fundamentos Estéticos da Educação. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.



FRACASSO ESCOLAR: ELEMENTOS CONSTITUINTES E A AÇÃO DOCENTE

Daniela Alves Maciel⁹¹

João Paulo da Silva Barbosa⁹²

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir acerca de alguns elementos políticos, históricos, culturais, sociais e econômicos tanto externos, quanto internos ao espaço escolar, como também fatores subjetivos ao discente e ao docente, que influenciam de forma direta no rendimento escolar dos alunos, tendo como consequência o fracasso escolar. Além disso, discutiremos a relevância da ação docente nesse contexto apresentado. Utilizamos como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, fazendo uso da abordagem qualitativa de natureza básica e o método dialético, no qual analisamos estudos de vários autores entre eles estão Freire (2017), Libâneo (2008), Vigostky (2007), Galvão (1995). Portanto, concluímos que o fracasso escolar se constitui a partir de um conjunto de elementos associados. Diante disso, compreendemos que o aluno nunca fracassará sozinho, pois não é o único agente responsável pelo seu desenvolvimento. Junto com ele fracassará a família, o professor, a escola, a política, a educação, enfim, todas as relações que constituem e colaboraram, ou deveriam colaborar, para o seu progresso escolar e social.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso Escolar. Ação Docente. Educação de Qualidade.

SCHOOL FAILURE: CONSTITUENT ELEMENTS AND TEACHING ACTION

ABSTRACT

We aim to reflect on some political, historical, cultural, social and economic elements, both external, as internal to school space, as well as subjective factors to the student and to the teacher, which directly influence students' school performance, resulting in school failure. We use a bibliographic review, a qualitative approach of basic nature and a dialectical method. We conclude that school failure is constituted from a set of associated elements.

KEYWORDS: School Failure. Teaching action. Quality education.

⁹¹ Universidade Federal de Campina Grande

⁹² Universidade Federal de Campina Grande



FRACASO ESCOLAR: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS Y ACCIÓN DOCENTE

RESUMEN

Este estudio se basa en algunos elementos políticos, históricos, culturales, sociales y económicos tanto externos, como externos a los escolares, como también se pueden considerar los temas que no están incluidos y que influyen en la forma directa del examen de los dos, como la consecuencia. o fracasso escolar. Una revisión bibliográfica, un abordaje cualitativo de la naturaleza básica y el método dialéctico. Concluimos que o fracasso escolar se constituirá a partir de un conjunto de elementos asociados.

PALABRAS CLAVE: Fracaso Escolar. Acción Docente. Educación de Calidad.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro é caracterizado por inúmeras problemáticas que influenciam diretamente na consolidação de um ensino efetivo e concreto. Essas dificuldades têm início desde as políticas educacionais, que não deveriam apenas garantir o acesso à escola, mas sim assegurar a permanência e uma educação efetivamente de qualidade. Qualidade esta definida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 2017, p.10) “como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, ratificando ao discente desenvolver-se integralmente, isto é, não apenas expandir o cognitivo, mas também os aspectos afetivo e motor, proporcionando constituir-se como um ser total, concreto e ativo, para que assim consiga manter-se em relação como o meio social que está inserido (GALVÃO, 1995).

Esta problemática também está refletida na prática pedagógica dos docentes, pois “[...] dependendo do modelo de ensino no qual o professor fundamenta sua ação, este pode ampliar ou reduzir as chances de o aluno desenvolver seu potencial” (MARQUES, 2010, p.3). Ao falarmos sobre modelos de ensino, estamos nos referidos as concepções de

educação abordadas por Freire (2017). A primeira denomina-se educação bancária, no qual o discente é um mero receptor de informações e o docente irá apenas transmitir e depositar todos seus saberes, valores e conhecimentos. Em outras palavras, o aluno se torna um sujeito passivo, pois não há produção de saber, mas sim transmissão. O outro modelo é denominado educação problematizadora e libertadora, nesta o docente é um facilitador e mediador que propicia ao discente possibilidades para construção e produção do conhecimento, não construindo ou produzindo para o aluno, mas com ele, em que o ensinar e o aprender acontecem concomitantemente, colocando-o na posição ativa do seu desenvolvimento.

Outro agravante que consideramos determinante remete-se ao paradigma educacional que possuímos na contemporaneidade caracterizado pela meritocracia. Esta surge a partir de uma ideologia neoliberal, em que o mérito e o rendimento educacional dependem unicamente do esforço particular dos sujeitos, intensificando a competitividade e a produtividade. Ou seja, “Tenta-se, a todo custo, tirar o foco das condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos educadores, para induzir o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos” (CNTE, 2013, p. 209).

Na maioria dos casos muitos professores responsabilizam a insuficiência do desenvolvimento escolar do aluno ao próprio discente ou a falta de acompanhamento dos pais (LIBÂNEO, 2008). E assim, buscam justificar a sua prática pedagógica aos interesses do aluno atribuindo a sua pré-disposição e disciplina, como se este sujeito fosse o único agente responsável no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, caracterizando um caso isolado, no qual seu fracasso ou sucesso surge mediante a uma deficiência individual. Não podemos descartar esses elementos subjetivos aos discentes, mas também é impossível considerá-los únicos e determinantes, lembrando que o docente é um dos agentes mediadores desse referido processo e para desenvolver uma mediação com propriedade e competência este profissional passou por um processo de formação inicial e continuará se construindo durante o exercício de sua profissão.

Dessa forma, acreditamos que essa problemática é constituída por um conjunto de elementos políticos, históricos, culturais, sociais e econômicos tanto externos, quanto internos ao espaço escolar, como, também, fatores subjetivos ao discente e ao docente, conforme citamos anteriormente. Assim, ao analisarmos as fontes da natureza do fracasso e insucesso escolar, estamos concomitantemente oportunizando às escolas e de forma direta

aos docentes, repensarem sobre sua missão mediante o cenário educacional, incluindo o conjunto de fatores inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (CASADONTE, 2003).

Diante disso, aprofundando essa concepção, objetivamos neste estudo discutir alguns fatores que podem contribuir com o fracasso e insucesso dos alunos, fatores estes intrínsecos ou não ao espaço escolar, por exemplo, as políticas educacionais, estruturas e condições físicas das escolas, formação docente, qualidade do ensino, métodos de ensino utilizados pelos professores, relação professor-aluno, expectativa do aluno ideal, a relação familiar, as condições básicas de vida, etc. Não podemos fazer essa análise isolando estes elementos. Considerando também a relevância da ação docente nesse processo.

METODOLOGIA

Ao delinear o objetivo proposto neste estudo utilizamos como procedimento metodológico para a investigação científica, a revisão bibliográfica, que se caracteriza como modelo de pesquisa que faz uso de fontes de informações bibliográficas, investigando resultados de pesquisas obtidos por outros autores, buscando fundamentar teoricamente um determinado objetivo (ROTHER, 2007). Fizemos uso também da abordagem qualitativa, ao modo que, a análise dos estudos se faz através de interpretação de fenômenos e atribuição de significados, frisando a qualidade da pesquisa.

O trabalho é classificado também como sendo de natureza básica, por envolver verdades e interesses abrangentes, procurando gerar novos conhecimentos úteis para o avanço da ciência, na qual, não é prevista a sua aplicação prática. O método científico dialético utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi adotado com o intuito de interpretar de modo dinâmico a problemática deste estudo, analisando os fatores associados à influências sociais, políticas, econômicas e culturais e não como fatores isolados a esses contextos. (PRODANOV; FREITAS, 2013)

Compreendendo O Fracasso Escolar

Ao analisarmos estudos que se direcionam ao fracasso escolar compreendemos a complexidade que circunda essa temática. Pois, o fracasso do aluno não se limita apenas a sua reprovação, mas não descartamos a ideia de que este é um elemento característico. Ou seja, a

reprovação não deve ser naturalizada, não pode ser vista como algo simples ou corriqueiro caracterizando o cotidiano das escolas e que passa a ser ignorada por ser atribuído apenas ao esforço particular do aluno. Se há reprovação, isso significa que algo precisa ser feito, seja observar e superar as dificuldades do aluno, ressignificar a prática docente, como também investir e melhorar as instituições de ensino. Dessa forma, é preciso que a escola objetive metas para superar todas as taxas de reprovação, não importa se são mínimas, mas enquanto houver reprovados é necessário pensar e repensar sobre soluções para sanar tal situação. Caso contrário, este problema, talvez, irá gerar outro agravante no desenvolvimento do aluno, a desistência.

Sabemos que durante o ano letivo os alunos são avaliados com o propósito de demonstrarem todos os conhecimentos apreendidos e construídos durante esse processo. Essas avaliações mostram ou deveriam revelar, se o discente obteve o desenvolvimento mínimo (ler, escrever, contar, interpretar, criar, relacionar-se, etc.) para ir ao nível seguinte, não nos referimos apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao afetivo e motor. Assim, o baixo rendimento atribuído apenas ao esforço particular do aluno irá levá-lo à reprovação e conseqüentemente ao desestímulo escolar, que futuramente poderá ocasionar a desistência. Dessa forma,

Quando o aluno não consegue aprender, abandona os estudos ou se interessa pouco pela escola, considera-se apenas que são problemas individuais dele, descartando-se outras explicações como as condições sócio-econômicas, a desigualdade social e a responsabilidade da própria escola. (LIBÂNEO, 2008, p.36)

Nesse sentido, é necessário que a avaliação seja uma prática cotidiana que diagnostique as dificuldades dos alunos tanto no processo de apreensão do conteúdo curricular, quanto no desenvolvimento das demais habilidades e, assim, o professor irá acolhendo essas dificuldades a cada aula. Pois, tanto a reprovação, quanto sua aprovação para outro ano escolar, sem ter desenvolvido minimamente as habilidades necessárias ao seu desenvolvimento, irá levá-lo ao fracasso. Logo, compreendemos que a aprovação automática não é a solução para sanar o fracasso escolar, ao contrário, acaba intensificando as dificuldades dos alunos, deixando lacunas no seu processo de desenvolvimento integral. Por



exemplo, como o aluno compreenderá o conteúdo matemático de expressão numérica, se não aprendeu as quatro operações? Ou seja, estará presente na sala de aula, mas não se sentirá incluso neste espaço e no processo de ensino-aprendizagem, pois os conteúdos não farão sentido. Não haverá uma aprendizagem significativa. E assim, constrói-se um sentimento de exclusão e pouco interesse pela escola, levando-o a desistência.

Portanto, definimos o fracasso escolar como a reprovação, desistência ou aprovação para outro ano letivo, sem a apreensão mínima dos conhecimentos epistemológicos sistematizados pelo currículo das instituições de ensino, como também a fragmentação do desenvolvimento das habilidades motoras, afetivas e cognitivas, ou seja, o desenvolvimento integral capaz de compreender o mundo e relacionar-se com ele. Constituindo-se a partir de um conjunto de elementos associados.

Breve Reflexão Acerca Da Constituição Do Fracasso Escolar E Da Ação Docente

Segundo a LDB (BRASIL, 2017, p.9), o ensino brasileiro tem como princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

A partir disso, podemos refletir acerca das seguintes questões: Os governantes estão, realmente, oferecendo condições necessárias para um ensino de qualidade garantindo a permanência dos alunos nas escolas? Há valorização profissional dos docentes no Brasil, assegurando a estes, salários justos, condições de trabalho favoráveis para o desenvolvimento de uma prática educacional de qualidade, formação continuada por meio de cursos de qualificação oferecido pelo poder público?

Diante disso, faz-se necessário apresentarmos uma pesquisa realizada, em nível nacional em articulação com as 27 unidades da federação, em escolas públicas e particulares localizadas em zonas urbanas e rurais, para o censo escolar do ano de 2016, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Taxas de Rendimento (2016)

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	5,9% 905.063 reprovações	0,9% 145.721 abandonos	93,2% 14.391.257 aprovações
Anos Finais	11,4% 1.394.874 reprovações	3,1% 377.141 abandonos	85,5% 10.477.425 aprovações
Ensino Médio	12,0% 906.585 reprovações	6,6% 498.051 abandonos	81,5% 6.171.032 aprovações

Fonte: Qedu. Taxa de rendimento escolar 2016.

Por conseguinte, ao analisarmos as taxas de reprovação e abandono, podemos observar valores consideravelmente elevados, principalmente no ensino médio. O número de reprovação e abandono aumentou gradativamente dos anos iniciais até o ensino médio. Talvez este alto índice de reprovação e abandono ocorreu mediante a ausência de elementos necessários que consolidem de modo efetivo o processo inicial, que ocorre nos primeiros anos, sendo a base do desenvolvimento, iniciando um processo de fragmentação do desenvolvimento dos sujeitos nos anos posteriores, essa fragmentação gera a reprovação, desestímulo e por fim, o abandono. Esses dados não devem servir apenas para uma representação. Mas sim inquietar os educadores, governantes, famílias, enfim, a sociedade como um todo, levando-os a repensarem sobre a prática docente, a relação família-escola, as políticas públicas, o papel do Estado nesse contexto, pensar e repensar de modo crítico a qualidade da educação no país.

Nessa acepção, percebemos que os discursos de qualidade que é assegurado por lei nem sempre são materializados, ou seja, “[...] nem sempre se tornam realidade, não passando de meras ilusões e uma pseudoeducação” (PIANA, 2009, p. 57). Não podemos negar a

gratuidade da educação, mas é impossível aceitarmos que isso seja suficiente para que os alunos permaneçam na escola e se desenvolvam de forma concreta e integral.

Para que haja qualidade na educação é necessário um investimento em vários setores, desde as estruturas das instituições de ensino, garantindo espaços confortáveis capazes de acolher pessoas das mais diversas condições culturais, sociais e econômicas. Instituições que sejam acessíveis para sujeitos com deficiências, salas amplas e arejadas, não havendo superlotação, com espaços para lazer, bibliotecas, laboratórios, refeições dignas, salas de Atendimento Educacional Especializado (EAA), etc. Ou seja, a escola deve ser um espaço acolhedor oportunizando a socialização e valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos das mais diversas culturas e formas de expressão, do respeito a diversidade. Um espaço que oportunize efetivamente a ascensão social dos sujeitos nos estudos posteriores, no mercado de trabalho e no exercício da cidadania (BRASIL, 2017).

Além disso, é necessário investir também na formação dos profissionais que atuam nessas instituições, gestores, coordenadores, professores, todos estes devem ser capacitados para realizar um trabalho pedagógico com propriedade e competência. Investir nas universidades oferecendo aos futuros profissionais uma formação com uma base concreta. Portanto, investir na formação inicial e continuada dos professores deve ser uma das prioridades, pois para que a educação seja de qualidade é preciso também que os docentes sejam competentes e qualificados. Garantindo condições de trabalho favoráveis, oferecendo estímulos materiais, como, boas estruturas do ambiente de trabalho, atualização profissional, salários dignos, etc.

Dessa forma, à medida que as instituições de ensino não são espaços acolhedores e inclusivos e quando a mediação docente não é realizada de forma concreta, ou seja, quando os alunos, devido ausência de fatores positivos não conseguem dar significado a sua vida escolar, não encontram incentivos necessários que colaborem para o seu desenvolvimento, estes elementos acabam influenciando diretamente no desestímulo do aluno, que ao se sentirem excluídos, conseqüentemente são afetados na autoestima, gerando um sentimento de inferioridade, acreditando ser incompetente, incapaz e inepto, acarretando no fracasso e insucesso escolar (BARBOSA; REZ; JOCA, 2017).

No contexto educacional contemporâneo possuímos elementos suficientes para duvidar da qualidade e da efetividade das políticas educacionais que regem a educação.



Quanto aos professores, é necessário que assumam seu papel social na construção de sujeitos críticos e políticos, realizando uma mediação pedagógica competente, para que assim possam potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e não o contrário.

Ao falarmos sobre mediação docente é importante refletirmos como os métodos de ensino abordados pelos docentes na prática em sala de aula podem influenciar diretamente no fracasso escolar dos alunos. O modelo educacional utilizado por muitos educadores há décadas tem como base a memorização e a reprodução, neste os alunos não são educados para pensar criticamente, pelo contrário, são obrigados a decorar inúmeros conteúdos curriculares, que na maioria das vezes não faz nenhum sentido para os discentes e o professor assume a posição de um ser supremo, detentor de todo conhecimento. Este é o método tradicional, denominado por Freire (2017, p. 80) como a “concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.”

Nesse modelo de educação, a função do educador é narrar os conteúdos, enquanto que os alunos absorvem como se fossem esponjas. Assim, os conteúdos pouco ou nada tem a ver com a realidade dos educandos e estes não conseguem atribuir significado ao que é estudado, fragilizando e fragmentando seu desenvolvimento.

Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (Idem)

A concepção bancária fortalece o fracasso escolar. Por isso, é determinante que os docentes repensem sobre o modelo educacional que direciona a sua prática. Além disso, para que mediação pedagógica possua êxito é imprescindível que o docente tenha como princípio norteador os conhecimentos prévios que os alunos possuem, fazendo, assim, uma articulação entre estes e os conteúdos exigidos pelo currículo escolar. É importante compreender que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOSTKI, 2007, p. 94). Portanto, é relevante a valorização destes conhecimentos

para potencializar o desenvolvimento do aluno, oportunizando uma atribuição de significado ao que está sendo estudado.

A mediação docente efetiva se concretiza em um conceito denominado por Vygostki (2007, p. 97) como zona de desenvolvimento proximal, no qual defini-a como:

[...]a distância entre o nível real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, é preciso que o docente tenha a consciência que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2017, p.47). Nessa concepção, podemos refletir que ao possibilitarmos que o aluno assumisse-se como sujeito ativo no seu desenvolvimento, estimulando o processo de busca, investigação, relacionando sua vida social com o espaço escolar, provocando o discente e despertando sua curiosidade, estaremos, então, estimulando para sua permanência e progresso na vida escolar. Portanto, é determinante que o docente realize uma avaliação diagnóstica contínua, para que possa dia a dia perceber as dificuldades dos alunos e sanar esse problema.

Nesta mediação existe outro elemento que pode influenciar no fracasso escolar, este está centrado na relação professor-aluno. Nesta relação o professor deve muito mais que apenas estimular o aluno a ser aprovado, mas também fazer com que o discente encontre um sentido na escola, sinta o prazer em poder compreender melhor as situações que se apresentam no seu cotidiano buscando conscientemente crescer socialmente.

Com isso, é preciso que esta relação seja verdadeira, pois está motivada por uma questão afetiva. O discente precisa sentir confiança e desconstruir a ideia de que o docente tudo sabe, sendo necessário ao professor romper com padrão de aluno ideal, pois o processo de ensino-aprendizagem acontece concomitantemente entre professor e aluno. Ou seja, a relação professor-aluno não deve ser constituída por uma relação de poder, no qual um manda e o outro obedece, pelo contrário, é necessário construí-la a partir de uma Pedagogia dialógica, compreendendo que cada sujeito tem seu próprio tempo para se desenvolver e que ambos se constroem simultaneamente, educador e educando, em comum acordo, considerando seres inconclusos vivendo em uma constante busca (FREIRE, 2017).

Isto posto, é essencial que o docente compreenda as crises e os conflitos que farão parte deste percurso de desenvolvimento do aluno, para que assim, possa resolvê-los facilmente e ao invés de se deixar afetar pelo descontrole emocional do discente, deverá contagiá-lo com sua racionalidade, sem impor uma “ditadura postural” como uma única forma de aprendizagem (GALVÃO, 1995).

Além da relação professor-aluno e de todos os elementos que citamos até aqui, outros fatores afetam diretamente no desenvolvimento do discente. A relação familiar, que está fortemente ligada a dimensão afetiva. Assim queremos dizer que em alguns casos, um lar familiar que oferece uma estabilidade emocional, por meio da atenção, do carinho, da preocupação com o sujeito escolar, terá maiores possibilidades de fornecer subsídios para o seu desenvolvimento. Ou seja, um contexto familiar que estimula a construção de hábitos de estudos, a frequência nas aulas, uma relação afetuosa, o acompanhamento na vida escolar, dentre outros, estimula e incentiva de modo efetivo a permanência na escola. Ao contrário, um lar constituído pelo autoritarismo, violência e demais tipos de conflitos que impedem um bom convívio, fomentam a trajetória de fracasso do aluno, perdendo o interesse e trazendo os conflitos familiar para o espaço escolar.

Mas é imprescindível refletirmos que a condição social ao qual os sujeitos estão inseridos podem contribuir para seu desenvolvimento na vida escolar, como também para a fragmentação desse processo. Uma família que oferece, além de uma estabilidade emocional, subsídios como, acesso a livros e bibliotecas, internet, viagens, cinemas, alimentação digna, saúde de qualidade, moradia, etc., tem maiores possibilidades de oferecer aos seus filhos um estímulo escolar mais significativo, ampliando sua dimensão cognitiva, afetiva e motora, trabalhando em parceria com a escola. Porém, famílias que vivem em condições socioeconômicas precárias não tendo acesso a todos esses elementos que citamos acima, possuem fortes fatores para que o rendimento escolar não seja satisfatório. Mas isso não é algo determinante.

Como viemos discutindo desde o início texto, o fracasso escolar é constituído por inúmeros elementos, portanto, a condição social não será um fator determinante. O que queremos dizer é que, este fator poderá oferecer condições favoráveis para o sucesso, quanto para o fracasso escolar. Pois, sabemos que existem sujeitos das camadas populares que conseguem superar as dificuldades socioeconômicas enfrentadas cotidianamente ingressando



no ensino superior e no mercado trabalho. Isso dependerá dos outros fatores que são associados a esse.

Desse modo, os fatores que constituem o fracasso escolar não são poucos e não estão dicotomizados, estão relacionados. Portanto, o aluno nunca fracassará sozinho, pois não é o único agente responsável pelo seu desenvolvimento. Junto com ele fracassará a família, o professor, a escola, a política, a educação, enfim, todas as relações que constituem e colaboraram, ou deveriam colaborar, para o seu progresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos elementos expostos conseguimos compreender a amplitude do debate em relação ao fracasso escolar. Como abordamos durante todo o estudo, essa problemática se constitui a partir de um conjunto de elementos que estão conectados, como um ciclo de influência. Logo, faz-se necessário uma abordagem teórica que abranja o maior número de elementos possíveis. Ressaltamos também, que podem existir outros elementos que influenciam origem ao fracasso escolar, porém deixaremos essa nova descoberta para estudos posteriores.

Diante disso, acreditamos que este trabalho poderá servir para uma reflexão acerca do contexto educacional, social, econômico, político e cultural, ao qual os discentes estão inseridos, oportunizando um redimensionamento de práticas que influenciam na constituição de sujeitos capazes de atuarem com competência no mercado de trabalho, ingressarem nos estudos posteriores e manter uma relação com meio social, reconhecendo-se como sujeitos históricos que assumem seus deveres e lutam por seus direitos.

Portanto, salientamos a necessidade do fortalecimento das parcerias entre todas as instituições que participam desse processo de formação a assumirem seu papel, desconstruindo o modelo meritocrático de educação que intensifica de modo desumano a cultura capitalista contribuindo de forma direta para a construção de uma sociedade competitiva e produtivista. Nesse contexto, os sujeitos se tornam os únicos agentes responsáveis por seu desempenho. Mas não esqueçamos que, ao aluno fracassar, todas as instituições envolvidas nesse processo fracassam com ele.



REFERÊNCIAS

BARBOSA, JOÃO PAULO DA SILVA; REZ, TEREZA KARINE DOS; JOCA, ALEXANDRE MARTINS. A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA. *ANAIS JOIN (EDIÇÃO BRASIL)*. FORTALEZA: EDITORA REALIZE, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96, 2017.

CASADONTE, Andréa da Silva. *Fracasso escolar*. 2003, 30 f. Monografia (Especialização) – Curso de Administração Escolar, Universidade Candido Mendes, UCAM, 2003.

Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação. A meritocracia na educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*. v. 7, n. 12, p. 209-213, jan./jun. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.esforce.org.br/> >. Acesso em: 10 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 64ª. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55ª. Ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, - (Coleção magistério. Sério formação do professor), 2008.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. As práticas pedagógicas e histórias de fracasso escolar: conhecendo os elementos mediadores nessa relação. *Anais do VI Encontro De Pesquisa Em Educação*. Teresina: editora da Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2010.

PIANA, Maria Cristina. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books < <http://books.scielo.org/>>.

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.



QEdU. *Taxa de Rendimento*. 2016. Disponível em: <www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paul Enferm*, n. 20, v.2, 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf> > Acesso em 28 maio 2018.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



ROMPENDO AS DIFICULDADES E DESAFIOS DO ENSINO DE FUNÇÃO DURANTE O ESTÁGIO

Amanda Fernandes de Albuquerque, (UFCG)

Rosinângela Cavalcanti da Silva, (UFCG)

RESUMO

O presente artigo apresenta a descrição do desenvolvimento das atividades do estágio a partir da aplicação de um projeto de ensino e o relato das dificuldades enfrentadas no Estágio pelos professores em formação, buscando melhorar a aprendizagem do ensino de Função baseado nas dificuldades enfrentadas pelos alunos para compreender e aplicar este conteúdo no dia a dia e assim mostrar sua importância e as aplicações nas diversas áreas de ensino de maneira dinâmica e significativa. As metodologias adotadas durante as aulas foram baseadas na utilização de atividades dinâmicas, jogos, discussão e resolução de exercícios e construção de cartazes, para que o aluno se sentisse motivado a participar da aula e também para não terem aulas monótonas e fossem instigados a participar e construir o seu próprio conhecimento. A aplicação do projeto foi positiva, pois foi notável o desempenho e aprovação dos alunos durante as aulas e avaliações.

PALAVRAS CHAVES: Estágio; Desafios; Matemática.

BREAKING THE DIFFICULTIES AND CHALLENGES OF FUNCTION EDUCATION DURING THE INTERNSHIP

ABSTRACT

This article presents the description of the development of the internship activities from the application of a teaching project and the report of the difficulties faced in the Internship by the teachers in formation, seeking to improve the learning of Functional education based on the difficulties faced by the students to understand and apply this content on a daily basis and thus show its importance and applications in the different areas of teaching in a dynamic and meaningful way. The methodologies adopted during the classes were based on the use of dynamic activities, games, discussion and resolution of exercises and construction of posters, so that the student felt motivated to participate in the class and also not to have monotonous classes and to be instigated to participate and build your own knowledge. The application of the project was positive, as it was remarkable the performance and approval of the students during the classes and evaluations.



KEY WORDS: Internship; Challenges; Mathematics.

ROMPENDO LAS DIFICULTADES Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE FUNCIÓN DURANTE LA ETAPA

RESUMEN

El presente artículo presenta la descripción del desarrollo de las actividades de la práctica a partir de la aplicación de un proyecto de enseñanza y el relato de las dificultades enfrentadas en la Etapa por los profesores en formación, buscando mejorar el aprendizaje de la enseñanza de Función basado en las dificultades enfrentadas por los alumnos para comprender y aplicar este contenido en el día a día y así mostrar su importancia y las aplicaciones en las diversas áreas de enseñanza de manera dinámica y significativa. Las metodologías adoptadas durante las clases se basaron en la utilización de actividades dinámicas, juegos, discusión y resolución de ejercicios y construcción de carteles, para que el alumno se sintiera motivado a participar de la clase y también para no tener clases monótonas y fueran instigados a participar y construir su propio conocimiento. La aplicación del proyecto fue positiva, pues fue notable el desempeño y aprobación de los alumnos durante las clases y evaluaciones.

PALABRAS CLAVES: etapa; desafíos; Matemáticas.

INTRODUÇÃO

A matemática tem seu papel fundamental na formação do cidadão, já que desde os primeiros anos de ensino ela se dá como um dos principais componentes curriculares, por estar presente em várias situações do cotidiano. O aluno começa a perceber desde cedo que o que estuda na escola não é algo fora de sua realidade e sim algo que está aprimorando seus conhecimentos de vida concomitantemente com os escolares.

Não apenas nos anos iniciais, mas em todos os níveis de ensino, a matemática está presente no cotidiano do aluno. E isto é algo que deve ser abordado o tempo todo, pois a cada novo ano de ensino os conhecimentos adquiridos vão apenas sendo aprimorados, não são esquecidos e abordados novos, pois tudo que é estudado ao longo dos anos são coisas que se

complementam e é por isto que podemos observar o fracasso que se apresenta em Matemática no Ensino Médio, nos dias atuais, pois o que os alunos estudam neste período, necessita de conhecimentos que deveriam ter sido anteriormente adquiridos no Ensino Fundamental. Conteúdos como funções que é visto no 1º ano do ensino médio, deveriam ser introduzidos no 9º ano do ensino fundamental, porém, por diversas vezes, este assunto não é dado. Os professores não compreendem que ao ter uma noção de tal conteúdo desde o ensino fundamental, o aluno chegará para estudar no Ensino Médio com uma boa base, e assim não sentirá tanta dificuldade. Leal (1990, p. 13) afirma que “a falta de uma preparação dos alunos para a construção do conceito, ao longo dos primeiros sete anos de escolaridade, é uma das principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem desse tópico”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem que o Ensino Médio é o período de fixação do que se foi compreendido no ensino fundamental, assim também como é o período de preparação para o mercado de trabalho.

A LDB/96, ao considerar o Ensino Médio como última e complementar etapa da Educação Básica, e a Resolução CNE/98, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que organizam as áreas de conhecimento e orientam a educação à promoção de valores como a sensibilidade e a solidariedade, atributos da cidadania, apontam de que forma o aprendizado de Ciências e de Matemática, já iniciado no Ensino Fundamental, deve encontrar complementação e aprofundamento no Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 5).

Com base nisto, o estudo das funções no ano inicial do ensino médio necessita ser abordado de forma que abranja toda e qualquer dificuldade que os alunos venham a ter em sua compreensão, por meio de atividades diferenciadas, contextualizações, uso de mídias, e recursos que venham melhorar as aulas monótonas e rotineiras, as quais os alunos e professores já são habituados, e transformá-las em aulas dinâmicas, criativas e diferenciadas. Pois é necessário que os alunos sejam instigados a construir seu próprio conhecimento para que assim ele não seja apagado de sua memória pouco tempo após as aulas. Gravina e Santarosa (2008, p. 9) afirmam que “Vê-se isto observando os livros ou assistindo uma aula ‘clássica’. Este caráter estático muitas vezes dificulta a construção do significado, e o significante passa a ser um conjunto de símbolo e palavra ou desenho a ser memorizado”.

Assim, em busca de um melhor desempenho e um aprendizado mais aprimorado, são necessárias metodologias adequadas para abordagem do conteúdo Função, de início, da função afim, que é o primeiro tipo de função estudado. A aprendizagem de função por meio de resolução de problemas pode ser algo essencial e uma metodologia de ensino que pode ajudar bastante na compreensão do conteúdo, pois quando inserido o conteúdo no cotidiano do aluno, desperta nele o desejo de resolvê-lo.

A solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude ativa ou um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento. O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes (POZO; ECHEVERRÍA, 1988, p. 9).

A resolução de problemas ajuda o aluno a desenvolver estratégias e maneiras mais fáceis de resolver situações, mas para isto ocorrer é necessário que o professor sempre questione o aluno, e mostre previamente que é possível resolver os problemas, além de incentivá-los a pesquisar e a construir o seu próprio conhecimento através de tentativas e erros.

Além disto, o ensino de funções deve sempre estar interligado com as diversas áreas do conhecimento e devem ser mostradas suas aplicações no cotidiano e nas outras disciplinas com as quais se interliga, fazendo sempre um elo com o meio em que o aluno está inserido.

Cabe, portanto, ao ensino de Matemática garantir que o aluno adquira certa flexibilidade para lidar com o conceito de função em situações diversas e, nesse sentido, através de uma variedade de situações problema de Matemática e de outras áreas, o aluno pode ser incentivado a buscar a solução, ajustando seus conhecimentos sobre funções para construir um modelo para interpretação e investigação em Matemática (BRASIL, 2006, p. 43).

O uso de jogos também pode ser algo essencial, pois ajuda na fixação da aprendizagem, além de desenvolver o raciocínio lógico, e levar os alunos a terem mais organização, atenção e concentração, nas atividades propostas pelos professores. Assim como



leva o professor a produzir uma aula diferenciada e estimula os alunos a terem mais interesse pela matemática.

Consideramos que o jogo, em seu aspecto pedagógico, apresenta-se produtivo ao professor que busca nele um aspecto instrumentador e, portanto, facilitador na aprendizagem de estruturas matemáticas, muitas vezes de difícil assimilação, e também produtivo ao aluno, que desenvolveria sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender conceitos matemáticos, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las (investigação matemática), com autonomia e cooperação (GRANDO, 2008, P.26).

Com isto ao ensinar de forma abrangente o ensino das funções, em particular da função afim, de maneira que o aluno consiga suprir suas dificuldades e ter um conhecimento bem fundamentado, através de situações problemas contextualizadas, com aplicações no dia a dia e nas outras áreas do saber, como na física, na telefonia, na economia, entre outras, e usando recursos pedagógicos diferentes dos habituais, como jogos, será possível produzir aulas melhores, que tenham um rendimento maior, dessa forma, o aluno saberá que o conteúdo é importante para a sua vida cotidiana, e terá maior interesse em estudá-lo.

DESENVOLVIMENTO

Hoje, no Brasil, a educação não tem recebido boas avaliações, quando se trata do ensino médio a situação é ainda mais precária, portanto para desenvolver o estágio foram feitas observações prévias, onde já foi visível os desafios que seriam enfrentados. O primeiro foi a estrutura da escola, pois as salas não continham ventiladores, o quadro branco não apagava com o apagador, além de portas e janelas quebradas. O segundo desafio foi o tão grande desinteresse dos alunos, pois estando no ensino médio, fase a qual se deve pensar em uma carreira para seguir no futuro, os alunos não tinham perspectiva alguma, nem em ingressar em um ensino superior, ou ao menos fazer o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que se trata de uma avaliação de desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do ensino médio, para por meio do mesmo ingressar em um ensino superior. E o terceiro, foi o pouco tempo das aulas, pois as aulas eram nos dois últimos horários e era difícil

conseguir ficar até o fim, tendo em vista que os outros professores geralmente liberam mais cedo que o horário normal de acabar a aula.

Enfrentando estes desafios, o conteúdo função foi abordado inicialmente vendo sua aplicabilidade no cotidiano e a importância em estudá-lo, através de um exemplo contextualizado utilizando o nome dos alunos para assim chegar ao que é uma função. Foi estudado o gráfico de uma função onde foram levados cartazes para mostrar quando o gráfico representa uma função e quando não representa e para abordar sua construção. Os alunos ficaram bem prestativos durante a explicação, porém o maior obstáculo da aula foi a dificuldade que todos tiveram no momento de resolver cálculos para encontrar as imagens da função e foi utilizado jogo de sinal, algo que a maioria da turma não sabia e isso dificultou um pouco o aprendizado e tirou o foco da aula.

Buscando motivar e chamar a atenção dos alunos para ingressarem em um ensino superior, foram abordadas questões do Enem, envolvendo gráfico de funções. Para abordar função inversa, foram levados cartazes assim também como para construir exemplos de função sobrejetora, injetora e bijetora onde foram chamados alunos ao quadro para ajudarem na construção. Na sequência, foi discutido um exemplo do cotidiano para assim adentrar o conceito de função inversa e para compreender o gráfico de uma função inversa, foram levados slides apresentados através de data show.

Para dar início ao conteúdo função afim, foram abordados exemplos do cotidiano apresentados através de slides e resolvido no quadro com a participação de todos, também foram estudados exemplos de funções afins para mostrar quando a mesma é constante, polinomial do 1º grau, assim como a função linear e identidade. E para revisar todo o conteúdo foi abordado um jogo de dominó, chamado dominó das funções, motivando os alunos e trazendo uma aprendizagem significativa.

CONCLUSÃO

Observando o ensino médio das escolas públicas atualmente foi possível notar que os alunos estão cada vez mais sem perspectivas para ingressar em um ensino superior, não são motivados e nem preparados para tentar ao menos um vestibular, A partir disso, percebe-se



que, é necessário ter um bom preparo antes de atuar como professor, para que os futuros professores estejam qualificados para mudar este quadro que a educação está hoje e inovar o que anda bem ultrapassado.

Com isso, o estágio curricular supervisionado é de suma importância para a formação de educador, pois através do mesmo se aprende primeiramente que é necessário superar os obstáculos que aparecem além de melhorar a prática didática, melhorar o raciocínio, incentivar a ter criatividade e mudar o pensar sobre o que é uma aula que realmente cumpre os critérios necessários para gerar um conhecimento duradouro.

A partir do desenvolvimento das atividades planejadas foi bem visível que o objetivo de levar aulas que prendessem a atenção do aluno e que lhes motivassem a fazer as tarefas e a enxergar a matemática como algo que está presente no cotidiano das mais variadas formas, nos lugares, objetos, até mesmo em uma ida a padaria, ou em uma loja de roupas, foi cumprido, assim também como motivar os alunos a ingressarem em um ensino superior ao citar que o assunto abordado era algo que sempre estava presente nos vestibulares, inclusive no ENEM.

Além de tudo o estágio proporciona uma experiência prática, onde é possível saber como é a realidade das escolas, saber como é ser um professor, e aprender desde cedo a enfrentar todos os desafios que aparecem como a estrutura da escola, os dias de atraso de aula que ocorrem devido a problemas externos e internos a escola, o horário das aulas, entre tantas outras coisas, que sem o estágio não seriam possíveis serem descobertas durante a graduação.

Portanto, através do estágio foi possível observar que por mais que se tenha planejado uma aula e a metodologia que será aplicada, é necessário estar apto para situações imprevistas que podem ocorrer, por isto é preciso ter um pensar lógico e eficaz para que venha saber se posicionar nas mais diversas situações que ocorrem durante o período das aulas, e principalmente ter o comprometimento com si mesmo e com o aluno, pois tudo o que se aplica na sala de aula afeta diretamente o saber do educando, e o professor deve sempre transmitir o conteúdo de forma prática e de mais fácil entendimento.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. 3. Ed. Brasília: MEC, 2010. v.3.

CANAL, Denise Cristina; CRUZ, Leandra Barcelos da; GOSTENSKI, Hilda Maria de Carvalho; BARBIERI Marcia; CAMARGO, Edson Carpes. *O ensino da matemática nos anos iniciais numa perspectiva ludopedagógica*. Canoas- Rio Grande do Sul, outubro de 2013.

Disponível em

<<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/624/152>> .Acesso em 28 de junho de 2018.

DANTE, Luiz Roberto. *Projeto Teláris: Matemática*. 8º ano. São Paulo: Editora ÁTICA, 2016.

LEONARDO, Fabio Martins de. *Conexões com a matemática*. 1º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

REIS, Adinilson Marques. *Uma proposta dinâmica para o ensino de função afim a partir de erros dos alunos no primeiro ano do ensino médio*. São Paulo, 2011. Disponível em http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaomatematica/adinilson_reis.pdf. Acesso em: 24 de maio de 2018.

SOARES, Maria Teresa Carneiro Soares e PINTO, Neuza Bertoni. Metodologia da resolução de problemas. *ANPED - GT19*. Disponível em

<http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_24/metodologia.pdf>.

Acesso em 28 de junho de 2018.



ESTUDANDO O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Damiana Layane Furtado dos Santos (UFCG)

Rosinângela Cavalcanti da Silva (UFCG)

RESUMO

O presente artigo foi desenvolvido com base na aplicação do projeto Tratamento da Informação aplicado em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, como uma exigência da disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Matemática do CFP/UFCG, com o objetivo de mostrar a importância do tratamento de informações para compreensão do mundo e desenvolver nos alunos a compreensão de gráficos, tabelas, médias, possibilidades e probabilidade para análise de situações do cotidiano, bem como suas aplicações nas várias áreas do conhecimento. Para isso, foi utilizada uma metodologia diferenciada com o uso da História da Matemática, construção de cartazes, produção textual, desenvolvimento de jogo e utilização da interdisciplinaridade com estudo e interpretação de gráficos e tabelas relacionados a Geografia. Os resultados foram produtivos, pois mesmo diante dos desafios enfrentados pelo professor com a atual geração, os alunos mostraram boa compreensão quanto ao conteúdo, participaram das atividades, mostraram-se empolgados com o desenvolvimento do jogo e conseguiram compreender o conteúdo por meio de uma metodologia diferenciada e inovadora.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Tratamento de informação; Interdisciplinaridade.

STUDYING THE TREATMENT OF INFORMATION

ABSTRACT

The present article was developed based on the application of the Information Processing applied in a seventh year class of the Fundamental Teaching (7th Grade of Middle School), as a requirement of the Supervised Internship I of the Mathematics Degree Course of the CFP / UFCG, with the objective of showing the importance of the treatment of information to understand the world and develop in students the understanding of graphs, tables, averages, possibilities and probability for the analysis of everyday situations, as well as their applications in the various areas of knowledge. For this, a differentiated methodology was used with the use of History, Mathematics, poster construction, textual production, game development and use of interdisciplinarity with study and interpretation of graphs and tables related to Geography. The results were productive because even in the face of the challenges faced by the teacher with the current generation, the students showed a good understanding of the content, participated in the activities, were enthusiastic about the development of the game and were able to understand the content through a methodology differentiated and innovative.

KEYWORDS: Mathematics; Information processing; Interdisciplinarity.



ESTUDIANDO EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

RESUMEN

El presente artículo fue desarrollado con base en la aplicación del proyecto Tratamiento de la Información aplicado en una clase del séptimo año del Ensino Fundamental, como una exigencia de la disciplina de Etapa Supervisada I del Curso de Licenciatura en Matemáticas del CFP / UFCG, con el objetivo de mostrar la importancia del tratamiento de informaciones para la comprensión del mundo y desarrollar en los alumnos la comprensión de gráficos, tablas, promedios, posibilidades y probabilidades para el análisis de situaciones de lo cotidiano, así como sus aplicaciones en las diversas áreas del conocimiento. Para ello, se utilizó una metodología diferenciada con el uso de la Historia Mágica, construcción de carteles, producción textual, desarrollo de juego e utilización de la interdisciplinariedad con estudio e interpretación de gráficos y tablas relacionadas con la Geografía. Los resultados fueron productivos, pues aun ante los desafíos enfrentados por el profesor con la actual generación, los alumnos mostraron buena comprensión en cuanto al contenido, participaron de las actividades, se mostraron entusiasmados con el desarrollo del juego y lograron comprender el contenido por medio de una metodología diferenciada e innovadora.

PALABRAS CLAVE: Matemáticas; Tratamiento de la información; Interdisciplinariedad.

INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento crescente das cidades, aumentam as informações expressas por elas, e assim é cada vez mais importante e necessário compreendê-las para tomar decisões e fazer previsões sobre eventos, que exercem influência sobre a vida, e como posto nos PCN's (2001, p.132) “estar alfabetizado [...] supõe saber ler e interpretar dados apresentados de maneira organizada e construir representações, para formular e resolver problemas que impliquem o recolhimento de dados e análise de informações”. O tratamento de informações é um conteúdo da disciplina de Matemática e é vista no Ensino Fundamental geralmente nas turmas do 7º ano. Segundo Sampaio e Danelon (2013, p. 2) a “Estatística é a ciência que se dedica à coleta, análise e interpretação de dados e utiliza-se das teorias probabilísticas para explicar a frequência da ocorrência eventos”, e se faz necessário um estudo diferenciado, pois mesmo que não seja perceptível ao aluno do Ensino Fundamental, ele se depara constantemente com esse conteúdo, tanto no seu cotidiano, quanto no ambiente escolar em outras disciplinas do currículo. A escola exerce um papel muito

importante nessa formação, pois ela deve dar suporte aos alunos para que compreendam essas diversas representações quanto ao tratamento das informações e assim possam resolver situações problemas a ele relacionadas. O que se pode perceber a partir de observações nas escolas é que os métodos tradicionais já não são mais suficientes para gerar uma aprendizagem significativa ao aluno que lhe dê suporte para identificar e analisar essas situações em seu dia a dia. De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, alguns objetivos de Matemática Ensino Fundamental são:

Recolher dados e informações, elaborar formas para organizá-los e expressá-los, interpretar dados apresentados sob forma de tabelas e gráficos e valorizar essa linguagem como forma de comunicação.

Utilizar diferentes registros gráficos – desenhos, esquemas, escritas numéricas – como recurso para expressar ideias, ajudar a descobrir formas de resolução e comunicar estratégias e resultados.

Vivenciar processos de resolução de problemas que para resolvê-los é preciso compreender, propor e executar um plano de solução, verificar e comunicar a resposta. (BRASIL, 2010, p.81)

Para que tais objetivos sejam alcançados, são exigidos do professor superação das antigas metodologias de ensino, dedicação, estudo e criatividade, pois os métodos tradicionais não são mais suficientes para motivar o aluno quanto ao estudo dos conteúdos e sua continuidade.

Além de novos saberes e competências, a sociedade atual espera que a escola também desenvolva sujeitos capazes de promover continuamente seu próprio aprendizado. Assim, os saberes e os processos de ensinar e aprender tradicionalmente desenvolvidos pela escola mostra-se cada vez mais obsoletos para os alunos. O professor vê-se desafiado a aprender a ensinar de modos diferentes do que lhe foi ensinado. (FREITAS et al., 2005, p. 89)

O professor deve motivar o aluno quanto às aplicações dos conteúdos ministrados, com o uso de situações problemas em outras áreas de estudo, estabelecendo assim uma interdisciplinaridade, o que gera a significação do que é estudado, Pais (2001, *apud* SILVA; RIBAS, 2003, p. 80-81) afirma que a contextualização “trata-se de um conceito didático



fundamental para a expansão do significado escolar. O valor educacional de uma disciplina expande a medida em que o aluno compreende os vínculos do conteúdo com um contexto compreensível para ele.”

Assim o estudo de tratamento da informação é suma importância, pois está presente em muitas situações, tais como propagandas, jornais, livros, embalagem de produtos, enfim, está presente no cotidiano.

DESENVOLVIMENTO

Para a execução do primeiro Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática foi proposto pelo orientador a elaboração de um projeto de ensino, que buscasse através de metodologias diferenciadas o ensino da matemática de forma proveitosa para o aluno, o que já consiste em um desafio para os alunos estagiários, pois durante toda a sua trajetória escolar foram ensinados através dos métodos tradicionais como única maneira suficiente de gerar aprendizagem.

Assim, o projeto Tratamento da Informação foi aplicado em uma turma do 7º ano do ensino fundamental II da escola Estadual Santa Maria Gorete na cidade de São José de Piranhas – PB, com o objetivo de proporcionar ao aluno o estudo da linguagem em que as informações são apresentadas e analisar de forma significativa. Foram utilizadas metodologias alternativas como a utilização da História da Matemática, pesquisas, coleta de dados, construção de cartazes pelos próprios alunos e o uso de jogo com o objetivo de concretizar os estudos e observações feitas em sala, tornando-o mais significativo e inserido na realidade do aluno.

Para o estudo sobre tabelas e gráficos foi utilizado a História da Matemática, para mostrar todas as necessidades e progressos dessa linguagem matemática, uma dinâmica com pequenas construções de cartazes, onde os dados foram colhidos na sala de aulas, como a idade dos alunos e os sabores preferidos de sorvete. Foi notável a empolgação dos alunos para estudar o conteúdo, pois se sentiam envolvidos nas dinâmicas e construções.

Algo que pode ser destacado é a grande dificuldade de interpretação dos alunos em meio a questões contextualizadas e que envolvam outras disciplinas por eles estudadas, pois os alunos não estão acostumados com esses questionamentos. Também foi possível observar que para alcançar os resultados esperados no Ensino Fundamental, o professor deve buscar novos suportes além do livro didático, pois eles não devem ser o único recurso para o ensino, por isso durante as aulas, foram utilizadas diferentes metodologias para melhorar o processo ensino aprendizagem como uso de material impresso e concretos, com isso os alunos se sentiram motivados, principalmente por não ficar apenas copiando e repetindo o que o professor escreve no quadro.

Foi estudada média aritmética e média ponderada com o uso de situações problemas e como aplicações diretas no dia a dia, como no ambiente escolar, já que os alunos se deparam todo bimestre e final de ano letivo com cálculos de médias. No entanto, mesmos assim, apresentam grande dificuldade quanto à interpretação. Pode-se ver grande resistência dos alunos quanto ao uso de metodologias não tradicionais, pois os mesmos estão habituados a esse modelo.

Foi realizada uma pesquisa em grupos sobre temas presentes na realidade dos alunos e a partir desses dados foi feita a construção de cartazes com gráficos e tabelas expondo a pesquisa, a construção da maioria dos gráficos foi um sucesso o que mostra que os recursos utilizados as aulas anteriores, apresentaram bom resultado. Além disso, foi feita uma apresentação da pesquisa para a turma, com o intuito de desenvolver a comunicação e discussão entre os discentes, os alunos se empenharam em mostrar seus resultados e trabalhos para a classe e isso ficou claro com a produção textual feita posteriormente expondo suas expectativas e aprendizagem quanto ao conteúdo.

Para o estudo de possibilidades e probabilidades foi utilizado um material concreto e resolução de problemas, o que tornou o estudo mais significativo, além do uso de recursos tecnológicos na aplicação de um jogo construído com o Power Point, que consistia em um quiz, onde a sala foi dividida em dois grupos para uma competição. Neste momento, pode ser observada a aprendizagem dos alunos diante de seus esforços para resolver as questões. Essa experiência mostrou que para os alunos aprenderem o tratamento de informação, depende da forma em que o conteúdo é apresentado e explorado pelo professor.



CONCLUSÃO

A aplicação do projeto tratamento da informação contribuiu de forma significativa para a formação docente, pois abriu novos olhares para a postura em relação às metodologias alternativa que até então eram tidas como desnecessárias, além de proporcionar um primeiro contato com o ambiente escolar como professor, o que fez vivenciar a realidade das escolas dos dias atuais, ver os principais desafios da educação atual como a falta de objetividade dos alunos, pois a maioria dos estudantes vai para a escola apenas por obrigação e sem um objetivo de vida. Com isso, o professor em formação pode tentar amenizar esse quadro, buscando sempre apresentar ao educando uma Matemática mais real, ou seja, que esteja aplicada em sua realidade e que para que isso seja alcançado são de suma importância o uso de metodologias diferenciadas como a história da matemática e a resolução de problemas, pois as mesmas atuam nesse papel de significação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC, 2010, v. 3.

FREITAS, M. T. M. et al. O desafio de ser professor de Matemática hoje o Brasil. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática*. São Paulo: Musa Editora, 2005. 223 p.

SOUZA, Joamir Roberto de. PATARO, Patricia Rosana Moreno. *Vontade de Saber Matemática*. 7º ano. São Paulo: Editora FTD, 2015.

SAMPAIO, Nilo Antonio de Souza; DANELON, Maria Cristina Tavares de Moraes. *Aplicações da Estatística nas Ciências*. Disponível em: <http://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/64.pdf>

SILVA, E. F.; RIBAS, M. H. *A prova do ENEM: o que pensam os professores de Matemática?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.



FUNÇÃO AFIM: UMA APLICAÇÃO MATEMÁTICA NO COTIDIANO

Alrineide de Melo Ferreira (UFCG)

Rosinângela Cavalcanti da Silva (UFCG)

RESUMO

Como uma atividade da disciplina Estágio Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Matemática, foi elaborado o projeto: Função Afim: Compreendendo o Conceito e Resolvendo Problemas do Cotidiano baseado nas observações das aulas do Ensino Médio de uma Escola pública da Paraíba, onde foi realizado o estágio de regência. Tendo em vista a importância do conhecimento matemático, bem como sua aplicação no cotidiano, através das ações do projeto buscou-se trazer para sala de aula junto ao conteúdo de Função Afim uma metodologia diferenciada que proporcione ao aluno explorar o conhecimento de forma dinâmica. Partindo do objetivo de que o educando comece enxergar essa ciência não mais como aquela disciplina que reprova, mas veja como uma ferramenta que ele pode explorar, construir e entender melhor a aplicabilidade na construção e formação do mundo a sua volta. O projeto foi desenvolvido na escola com uma metodologia que facilitou o aprendizado dos educandos, ministrando os conteúdos de forma dinâmica com atividades lúdicas: montagem de cartazes, jogos, gráficos em papel milimetrado, situações problemas, entre outras atividades, obtendo ao final, bons resultados além de ter sido uma experiência que trouxe um olhar ainda mais centralizado na busca por uma formação docente de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Função; Dinâmica.

AFFINE FUNCTION: A DAILY MATHEMATICAL APPLICATION

ABSTRACT

As an activity of the Supervised Stage III course of the Licentiate Course in Mathematics, the following project was elaborated: Affine Function: Understanding the Concept and Solving Problems of Daily Life based on the observations of the classes of the High School of a Public School of Paraíba, where the regency stage was held. Considering the importance of mathematical knowledge, as well as its application in daily life, through the actions of the project, we sought to bring to the classroom with the content of Affine Function a differentiated methodology that allows the student to explore knowledge dynamically. Starting from the objective that the learner begin to see this science no longer as that discipline that he reproves, but see it as a tool that he can explore, build and better understand the applicability in the construction and formation of the world around him. The project was developed at the school with a methodology that facilitated the student learning, teaching content dynamically with play activities: assembling posters, games, graphs on graph paper, problem situations, among other activities, obtaining, in the end, good results in addition to being an experience that has brought an even more centralized look at the quest for quality teacher training.



KEYWORDS: Mathematics; Function; Dynamics.

FUNCIÓN AFIM: UNA APLICACIÓN MATEMÁTICA EN EL COTIDIANO

RESUMEN

Como una actividad de la disciplina Etapa Supervisada III del Curso de Licenciatura en Matemáticas, se elaboró el proyecto: Función Afín: Entendiendo el Concepto y Resolviendo Problemas del Cotidiano basado en las observaciones de las clases de la Enseñanza Media de una Escuela pública de Paraíba, donde se realizó el proyecto la etapa de regencia. En cuanto a la importancia del conocimiento matemático, así como su aplicación en el cotidiano, a través de las acciones del proyecto se buscó traer al aula junto al contenido de Función Afín una metodología diferenciada que proporcione al alumno explorar el conocimiento de forma dinámica. A partir del objetivo de que el educando comience a ver esa ciencia no más como aquella disciplina que reprocha, sino que vea como una herramienta que él puede explorar, construir y entender mejor la aplicabilidad en la construcción y formación del mundo a su alrededor. El proyecto fue desarrollado en la escuela con una metodología que facilitó el aprendizaje de los educandos, ministrando los contenidos de forma dinámica con actividades lúdicas: montaje de carteles, juegos, gráficos en papel milimetrado, situaciones problemáticas, entre otras actividades, obteniendo al final, buenos resultados además de haber sido una experiencia que trae una mirada aún más centralizada en la búsqueda de una formación docente de calidad.

PALABRAS CLAVE: Matemáticas; función; Dinámico.

INTRODUÇÃO

A Função Afim, também entendida como uma transformação linear é um conteúdo que trás consigo uma vasta aplicação na Matemática e no cotidiano. Desta forma a ministração desse conteúdo deve ser apresentada de forma mais dinâmica, no qual o educando também possa ver aplicações do cotidiano e aí comece despertar o interesse pela Matemática e deste modo junto ao professor possa fazer do ensino algo mais interativo e proveitoso na construção de um novo modelo de ensino pelo qual o educando esteja apto a construir coisas novas, a explorar e desenvolver o raciocínio. De acordo com Brasil (1998, p. 19) “A Matemática



escolar não é ‘olhar para coisas prontas e definitivas’, mas a construção e apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade.”

É de suma importância criar situações na aprendizagem que sejam capazes de estabelecer elos entre a Matemática e o dia a dia, para que o ensino esteja dentro da realidade de cada educando, buscando uma maior interação entre ambos, tendo em vista seu papel enquanto disciplina escolar e sua aplicabilidade no meio, fazendo-se assim necessária na formação de cada um.

Em seu papel formativo, a Matemática contribui para o desenvolvimento de processos de pensamentos e a aquisição de atitudes, cuja utilidade e alcance transcendem o âmbito da própria Matemática, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais. (BRASIL, 1999, p.251).

Contudo a ministração do conteúdo de Função Afim deve ser baseada na resolução de situações problemas, pois acredita-se que dessa forma o ensino se torna mais acessível, estimula o entendimento e instrui o aluno a querer resolver o problema e além disso a perceber que existe várias formas de resolução, segundo Pazzo e Echeverria (1988, p.09) “[...] O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes.”

Contudo, o ensino de Função Afim deve ser ministrado de forma que busque explorar a criatividade do aluno para que o ensino de Matemática se torne algo prazeroso com uma expectativa de evolução no que diz respeito a um avanço no processo de ensino aprendizagem no qual deixe de lado a prática conservadora de ensino em busca de algo mais dinâmico e interessante.

DESENVOLVIMENTO

Com base nas observações das aulas de Matemática do Ensino Médio das Escolas públicas, nas informações que temos com relação ao atual modelo de ensino e tendo em vista a importância do conhecimento matemático, bem como sua aplicação no cotidiano, foi estudado o conteúdo de Função Afim utilizando uma metodologia diferenciada que proporcione ao aluno explorar o conhecimento de forma dinâmica.

As propostas vinculadas a esse projeto proporcionou para o aluno um mecanismo intuitivo para o mesmo poder além de compreender o conteúdo em sala de aula, identificar sua presença no dia a dia e a partir daí ver o quanto é essencial o estudo da Matemática. Partindo do objetivo de que o educando comece a enxergar essa ciência não mais como aquela disciplina difícil, que reprova, mas veja como uma ferramenta que ele pode explorar, construir e entender melhor a sua aplicabilidade na construção e formação do mundo a sua volta.

Esse trabalho foi planejado com o intuito de colaborar com a superação das dificuldades enfrentadas pelos educandos com relação ao aprendizado na disciplina de Matemática, focando na formação desses educandos, trazendo para sala de aula a contextualização, a interdisciplinaridade e o lúdico.

O projeto didático Função Afim: Compreendendo o Conceito e Resolvendo problemas do Cotidiano foi desenvolvido numa turma do Ensino Médio de uma escola pública com uma metodologia mais dinâmica, com atividades lúdicas, montagem de cartazes, jogos, gráficos em papel milimetrado e situações problemas. Inicialmente, foi apresentada a história da Matemática relacionada ao conteúdo, mostrando como surgiu e quem iniciou o estudo sobre funções, seguida de uma situação problema para assim definir função e em seguida foram estudados alguns exemplos de função, para que os alunos além de conhecer a forma da Função Afim, identificassem os coeficientes angular e linear, bem como o valor da função. Utilizando o lúdico como metodologia de ensino, foi feito um bingo de questões, que foram resolvidas junto com a turma.

Para dar continuidade ao assunto foi discutida uma situação problema junto com a turma, alguns compreenderam bem, já outros demonstraram muita dificuldade. Posteriormente foi mostrado o Zero da Função, por meio de exemplos. Em seguida foi entregue umas fichas com algumas situações problemas para serem resolvidas em duplas, tendo o auxílio no que precisavam para chegarem a solução esperada. Como sequência das atividades foi feito um

circulo na sala para assim revisar de forma dinâmica os conteúdos estudados, através de jogos.

Na construção de gráfico foi pensado em algo diferente do que é proposto no modelo atual de educação, onde muitas vezes o professor mostra o gráfico somente no livro didático. Foi levado pra sala de aula um cartaz para assim construir o gráfico, onde todos participaram da construção por meio de questionamentos, alguns educandos foram bem participativos, outro preferiram só observar, em seguida foi feito a construção de gráficos com papel milimetrado, feito isso foi proposta uma atividade escrita com duas questões onde os alunos identificaram a diferença entre elas através das características dos gráficos, classificando as funções em função crescente e decrescente e fizeram a representação de situações problemas. Os alunos demonstraram muita dificuldade na construção do gráfico, principalmente na construção de tabela de valores para assim determinar os pontos do gráfico.

Foi organizada também uma gincana envolvendo todo o conteúdo já ministrado, para isso foram levadas varias provas, tais como: Stop das Funções, Embaixadinha Matemática, questões em balões, Passa ou Repassa, entre outras atividades. Alguns alunos participaram outros não quiseram interagir na aula. Por fim foi feito o estudo do sinal da função afim das inequações, utilizando também uma situação problema e na sequência uma atividade escrita.

Foram vários os desafios enfrentados durante o período de estágio, entre eles pode-se citar: intervenção do professor supervisor durante algumas aulas, sem necessidade, tendo em vista que não é esse o papel do supervisor; outro problema que pode se destacar é a falta de interesse por parte de alguns alunos, pois não vão à escola com frequência e se comparecem ao ambiente escolar, muitas vezes não participam das aulas, porém outros se interessam bastante em participar, em compreender o conteúdo, mas outro fato que ainda atrapalha o diálogo e a interação durante a aula é o nervosismo, muitos deles ainda não tem o costume de falar pra turma, de apresentar seminário, de expressar seu pensamento, e isso deve ser compreendido e o educador deve auxiliá-los para uma evolução no processo de ensino aprendizagem.

CONCLUSÃO



O projeto didático **Função Afim: Compreendendo o Conceito e Resolvendo problemas do Cotidiano**, foi de suma importância para o educador em formação, ver de perto a realidade da escola atual, sobretudo do ensino médio, além da oportunidade de contribuir para a formação dos educandos, trazendo para o ambiente escolar uma forma diferenciada de adquirir tal conhecimento.

Diante de tudo, pode-se dizer que ser professor não é somente ir pra sala de aula, aplicar um conteúdo, fazer uma avaliação e achar que dessa forma a educação vai evoluir, é preciso estudar e trazer práticas pedagógicas que torne o conhecimento mais prazeroso, algo que o aluno queira sempre estar buscando mais, através de aulas dinâmicas, contextualizadas, além disso é necessário haver uma boa relação entre professor e aluno.

Com a experiência adquirida no estágio Curricular Supervisionado III surge um olhar ainda mais centralizado na busca por ideias que possam aperfeiçoar o modelo tradicional de ensino, ideias essas que devem ser implantadas nas escolas desde os anos iniciais, para que assim os alunos possam desenvolver o interesse por pesquisar, explorar, construir e compreender a presença da Matemática no cotidiano e que a mesma está aplicada em tudo a sua volta.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação. Secretária da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Semtec. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

POZZO, J. I.; ECHEVERRIA, Maria de P.P. *Aprender a resolver problemas e resolver e problemas para aprender*. 1988.



FUNÇÃO AFIM: RESOLVENDO PROBLEMAS E CONSTRUINDO GRÁFICOS; VERTENTES DECORRENTES DA REALIDADE DO ESTÁGIO

Ana Beatriz Afonso De Sousa - UFCG
Rosinângela Cavalcanti Da Silva - UFCG⁹³

RESUMO

O presente artigo pretende analisar o ensino do conteúdo de função afim através de resoluções de situações problemas e construção de gráficos, numa turma do 1º ano do ensino médio, bem como considerar os aspectos decorrentes da vivência do estágio, mediante a realidade da escola. O trabalho pautou-se nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da Matemática e na análise de referenciais teóricos da Educação Matemática, a fim de produzir aulas mais significativas e capazes de estimular a participação e aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, foram apresentadas formas de incumbir os alunos acerca do estudo de função afim e o quanto a escolha dessas estratégias de ensino contribuíram para o processo de ensino-aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Função afim; Situações problemas; Estágio;

AFINNE FUNCTION: SOLVING PROBLEMS AND BUILDING GRAPHICS; THEORIES ARISING OUT OF THE REALITY OF THE INTERNSHIP

ABSTRACT

The present article intends to analyze the teaching of the content of related function through resolutions of problems situations and construction of graphs, in a class of the 2nd year of high school, as well as to consider the aspects deriving from the experience of the internship, through the reality of the school. The work was based on the proposals of the National Curricular Parameters (PCNs) for the teaching of Mathematics and the analysis of theoretical references of Mathematics Education, in order to produce more meaningful classes capable of stimulating student participation and learning. Therefore, ways were presented to instruct

⁹³ Universidade Federal de Campina Grande - UFCG



students about the related function study and how much the choice of these teaching strategies contributed to the teaching-learning process.

KEYWORDS: Related function; Situations problems; Internship;

FUNCIÓN AFÍN: RESUELVE PROBLEMAS Y CONSTRUYENDO GRÁFICOS; VERTENTES DERIVADOS DE LA REALIDAD DE LA ETAPA

RESUMEN

El presente artículo pretende analizar la enseñanza del contenido de función afín a través de resoluciones de situaciones problemáticas y construcción de gráficos, en una clase del primer año de la enseñanza media, así como considerar los aspectos resultantes de la vivencia del estadio, a través de la realidad de la escuela. El trabajo se basó en las propuestas de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) para la enseñanza de las Matemáticas y en el análisis de referencias teóricas de la Educación Matemática, a fin de producir lecciones más significativas y capaces de estimular la participación y el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, se presentaron formas de encomendar a los alumnos acerca del estudio de función afín y en cuanto a la elección de estas estrategias de enseñanza contribuyeron al proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: Función afín; Situaciones problemáticas; Fase;

INTRODUÇÃO

A matemática está em toda parte e a grande dificuldade em sua aprendizagem é, muitas vezes, consequência do ensino que pode acabar sendo desconectado da realidade do aluno, causando falta de interesse e até mesmo a sensação de incapacidade, mas analisando bem o conteúdo a ser abordado é possível encontrar, facilmente, situações relacionadas.

No ensino da Matemática, destacam-se dois aspectos básicos: um consiste em relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figuras); outro consiste em relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos. Nesse processo, a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a “falar” e a “escrever” sobre Matemática, a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções, a aprender como organizar e tratar dados. (BRASIL, 1997, p. 20)

É por esse motivo que o professor precisa ter em mente que deve ser feita uma avaliação da sua forma de ensino e perceber onde os alunos sentem dificuldades, buscando formas de produzir aulas mais significativas. E assim, se faz imprescindível o conhecimento sobre as metodologias de ensino que são pensadas e analisadas por pesquisadores que se dedicam a esses estudos a fim de sugerir métodos que sejam realmente eficazes para o aprendizado, até porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

A função afim, assim como muitos conteúdos de matemática, pode parecer desconectada da realidade e causar ao aluno o questionamento: “Pra quê isso vai servir?”, mas a verdade é que a dificuldade se encontra na maneira como é feita a abordagem do assunto. É por esse motivo que:

Muitos professores de Matemática sentem-se desconfortáveis ao tentar responder a essa questão e, ao permitir que os alunos o percebam, acabam reforçando nos jovens a ideia de que aquilo não deve mesmo servir para muita coisa útil. É uma pena porque, em realidade, o difícil hoje é encontrar áreas de atividade humana onde a Matemática ou, pelo menos, seu raciocínio lógico-dedutivo não tenha, em maior ou menor grau, alguma participação efetiva. (GARBI, 2007, p. 1-5)

Pensando nisso, é que se sugere a utilização de recursos e metodologias que possibilitem maior aproveitamento do ensino, com aulas mais dinâmicas, participativas e que promovam aprendizado, tornando o ambiente da sala de aula prazeroso. Na Resolução de Problemas

Os alunos defrontam-se com problemas, a partir dos quais vão construindo seu saber matemático. É importante observar que primeiro vêm os

problemas, enquanto a teoria é deixada para uma fase posterior, o que inverte a prática habitual. Naturalmente o processo depende muito da boa escolha dos problemas e de um conjunto de atitudes adequadas do professor, o que exige planejamento e preparo. (IMENES; LELLIS, 1997, p.8)

No entanto, segundo Thomas Butts (apud, Dante 1998) “estudar Matemática é resolver problemas. Portanto, a incumbência dos professores de Matemática, em todos os níveis, é ensinar a arte de resolver problemas”, mas não basta apenas utilizar os problemas em sala, é necessário ensinar os alunos a resolvê-los. Assim, concordo com Dante (1998), que é papel do professor fazer perguntas para que os alunos consigam interpretar o problema e encorajá-los a fazerem perguntas uns aos outros e ao próprio professor.

Dentro da resolução de problemas, é possível introduzir os jogos como estratégias de ensino-aprendizagem, pois através deles é possível criar situações que permitem ao aluno desenvolver formas de resolução, estimulando a criatividade e motivando a compreensão do conteúdo, a medida em que se divertem e interagem com os colegas.

Gandro (2000) ressalta que “o jogo propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida em que possibilita a investigação, ou seja, a exploração do conceito através da estrutura matemática implícita no jogo e que pode ser vivenciada pelo aluno, quando ele joga, elaborando estratégia e testando-as a fim de vencer o jogo”, a proposta do jogos requer muito cuidado, pois é necessário que haja total relação com o conteúdo trabalhado, o grau de dificuldade mediante o aprendizado construído, bem como o envolvimento de todos os alunos, para que a atividade reflita de forma positiva na aprendizagem.

Conforme os PCN’S (1998) uma vantagem relevante nos jogos é o desafio, que faz com que os alunos sintam mais interesse e prazer pela disciplina. Logo, os jogos são peças fundamentais para que a sociedade tenha indivíduos capazes de buscar soluções, enfrentarem desafios, serem criativos e com estratégias para se tornarem pessoas críticas.

Além dos jogos, é interessante o uso dos softwares educativos, como recursos que auxiliam na execução da aula e chamam a atenção dos alunos, é por esse motivo que se pode perceber que utilizando nas aulas sobre Função Afim um software como o “*GEOGEBRA* – aplicativo gratuito de matemática dinâmica que combina geometria e álgebra em uma única GUI (Interface Gráfica do Utilizador)” – é interessante para construir gráficos com facilidade

e precisão, bem como fazer comparações do seu comportamento mediante as funções. Sem desconsiderar a construção manual geométrica dos gráficos, pois ela é necessária para evidenciar a relação entre as funções e sua representação gráfica, essencial no processo de interpretação de gráficos.

Diante das possibilidades de inovação de ensino, pode-se perceber que a matemática precisa ser ressignificada para que o aluno sinta curiosidade, motivação e prazer em aprender. Quando se trata do conteúdo de função afim, é possível notar que o uso de situações problemas, de softwares para a construção de gráficos, além da construção manual e de jogos, são apostas que prometem tornar as aulas mais interessante, participativas e motivadoras, fazendo os alunos terem vontade de estudar matemática e perceber que o conteúdo abordado em sala faz parte da sua realidade.

Propostas Para O Ensino De Função Afim

O ensino das funções gera, muitas vezes, a falsa ideia de que o assunto não está relacionado ao cotidiano, assim como acontece na maioria dos conteúdos de matemática. Mas a verdade é que as funções retratam muito bem situações do dia-a-dia. Em se tratando de função afim, é possível relacionar, por exemplo, o valor recebido pelo funcionário de acordo com o valor líquido e o adicional por horas-extras trabalhadas, assim como o valor pago por uma corrida de táxi de acordo com o valor da bandeira e a valor acrescido conforme os quilômetros percorridos.

Para que os alunos compreendam o conteúdo de forma acessível é necessário que o professor busque estabelecer um vínculo entre o conteúdo e as situações as quais ele está associado, bem como fazer uso de diversas formas de ensino.

Com base nos referenciais teóricos da Educação Matemática, pesquisando e adequando metodologias de ensino que possam trazer bons resultados para o ensino do conteúdo de Função Afim, é perceptível que o uso de situações problemas para associar o assunto ao cotidiano, o uso de jogos como forma de desenvolver o raciocínio lógico e o trabalho coletivo, e ainda softwares educativos para a construção de gráficos são certamente apostas que prometem excelentes resultados, pois envolvem a realidade do aluno, o lúdico e a



tecnologia. Essas são metodologias que, utilizadas com cuidado e perspicácia, chamam a atenção dos alunos e os incentiva a participação nas aulas.

Desenvolvimento Das Atividades

As aulas foram conduzidas por meio de resolução de situações problemas, jogos educativos, softwares para a construção de gráficos, bem como a construção manual. Com isso, foi abordada, inicialmente, uma situação problema envolvendo função afim, a partir da qual se chegou à definição. Foram feitos exemplos para identificação dos coeficientes, valor numérico da função, taxa de variação e determinação de uma função, relacionados por meio de situações problemas, bem como se incentivou a elaboração de situações problemas pelos próprios alunos. Com isso, foi feito o bingo das funções, no qual os alunos receberam cartelas com espaços em branco para serem preenchidos com números escritos de forma aleatória na lousa que eram os resultados de problemas simples e de rápida resolução que foram sorteados. Os problemas envolviam atribuição de valores para funções, identificação do coeficiente da parte variável e da parte fixa, além da determinação do zero da função.

Para a construção de gráficos foi usado o software *GEOGEBRA*, possibilitando uma construção mais precisa com a qual foi possível analisar os gráficos de diferentes funções. Além disso, desenvolveu-se uma pesquisa em sites de lojas para simulação de compra, levando em consideração o frete. Para isto, houve a distribuição de fichas com os produtos a serem pesquisados e CEP de acordo com o endereço dos locais distintos, a partir daí os alunos puderam identificar a função relacionada a essa situação e construir o gráfico no plano cartesiano, referente ao valor pago pela compra, de forma manual. Por fim, para o estudo do sinal da função afim e de inequações do 1º grau, utilizou-se um jogo coletivo, no qual a sala foi dividida em duas equipes e estas estouravam balões a fim de resolver situações problemas contidas neles, após encontrarem os resultados, fazia-se a conferência e o aluno mostrava o método utilizado para resolver o problema escrevendo na lousa. Os alunos receberam auxílio do professor estagiário durante as resoluções e puderam compreender melhor o conteúdo.

Desafios Do Estágio

O estágio é uma combinação de curiosidade e receio para o licenciando, em que além de novas ideias e experiências, são vivenciados inúmeros desafios. Um deles foi lidar com a dificuldade que os alunos carregam das séries anteriores que, de modo geral, acaba fazendo com que muitos se sintam incapazes de aprender, o que conseqüentemente resulta na falta de atenção durante a aula e até mesmo o bloqueio para a continuação dos estudos, levando os discentes a avançarem de série sem ter os conhecimentos básicos necessários.

Tendo em vista esse obstáculo o planejamento de atividades foi também um grande desafio, uma vez que se fez necessária a elaboração de atividades relacionadas ao conteúdo de função afim, atreladas à recursos e metodologias que fossem realmente eficazes na promoção da participação, do interesse e aprendizado, por parte do aluno.

Outro problema foi a indisponibilidade de recursos, não por ausência, mas pelo mal funcionamento como foi o caso dos computadores que se encontravam em desuso por falta de manutenção corretiva, o que dificultou algumas atividades planejadas pelo estagiário, havendo necessidade de replanejamento, ademais os alunos sentem necessidade de usar tais equipamentos e acabam sendo isentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos puderam utilizar as situações problemas, a tecnologia inserida na pesquisa e na construção de gráficos, a representação gráfica manual e a participação em jogos, como ferramentas auxiliadoras para promover a compreensão, interação e desenvolvimento do raciocínio lógico e dessa forma foi possível aproximar o conteúdo estudado com a realidade do aluno, propor recursos que instigam a participação e interesse, e conseqüentemente alcançar bons resultados na construção do conhecimento acerca do conteúdo de Função Afim.

Deste modo, o estágio possibilitou o planejamento de aulas mais dinâmicas, a vivência de ser professor, a experiência de compreender a realidade do ambiente escolar e os desafios a serem enfrentados. Foi possível reconhecer as dificuldades que os alunos trazem das séries anteriores, o desinteresse por aulas comuns e a desmotivação de alguns, assim como a curiosidade pelo assunto, a vontade de participar das dinâmicas e o interesse demonstrados



por uma minoria dos discentes. A prática da docência possibilitou analisar com outro olhar a forma como o professor deve realizar o seu trabalho com alunos e, a partir disso, compreender as aulas como possibilidades de aprendizado que dependem do aluno, mas principalmente do professor e para isto é necessário utilizar recursos que levem a atenção dos alunos ao conteúdo, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio lógico, a participação e a responsabilidade.

E assim, o estágio é tido como uma etapa para se observar o ambiente escolar, identificar a necessidade de fazer prática a teoria e reconhecer a realidade de que ser professor é, de fato, uma tarefa árdua e que há muito que se enfrentar, mas para isso é de suma importância se comprometer a dar o melhor de si para se alcançar melhores resultados na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. 3. Ed. Brasília: MEC, 2010. v.3.

FREIRE, P. *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA* - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARBI, Gilberto G. Para que serve isso? *Revista do Professor de Matemática*. Rio de Janeiro, n° 63, 1-5, 2007.

GRANDO, R. C. O Conhecimento Matemático e o uso de Jogos na sala de Aula. *Tese de Doutorado*. Campinas. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

IMENES, Luiz M.; LELLIS, Marcelo C. Manual Pedagógico. In: *Matemática Imenes e Lellis: Livro do Professor*. São Paulo: Scipione, 1997. p. 8.

SOFTWARE GEOGEBRA. Disponível em: <<https://www.geogebra.org/download>>. Acesso em: 07 julho 2018.



O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA CRÍTICA DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

José Lucas de Oliveira

Erica Dantas da Silva

Rosinângela Cavalcanti da Silva⁹⁴

RESUMO

O referido trabalho visa explicar acerca das questões inerentes a ação pedagógica no ensino de matemática, no qual serão apresentados os resultados de uma observação efetuada em uma instituição pública municipal de ensino, na cidade de Cachoeira dos Índios/ PB. Abordar-se-á aspectos como: interações entre professor e aluno, disponibilidade de materiais pedagógicos e o ensino de matemática. Tal área do conhecimento constitui-se como um espaço de intensas aprendizagens, no qual constrói-se conhecimentos e saberes por meio de interações. Este trabalho objetivou apresentar o papel do professor de matemática na atualidade, bem como analisar sua prática pedagógica na mediação do processo de ensino aprendizagem na disciplina de matemática. A metodologia utilizada foi uma observação estruturada, realizada em uma sala de aula em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. No decorrer das discussões e análises, elucidar-se-á diversos aspectos inerentes ao processo educacional dos alunos, fazendo uma breve explanação acerca da formação docente e seus respectivos desafios e a relação entre o processo formativo e o exercício da profissão. Iremos articular os resultados da pesquisa com alguns elementos que os PCN's preconizam com o intuito de associar a teoria com a prática, a fim de constatar aspectos análogos e controversos entre ambos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Ensino aprendizagem; Ensino de matemática.

THE LEARNING TEACHING PROCESS OF MATHEMATICS IN THE FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL TEACHING: THE CRITICAL IMPORTANCE OF ITS PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT

This paper aims to explain the issues inherent to the pedagogical action in the teaching of mathematics. The objective is to show the role of the mathematics teacher nowadays, as well as to

⁹⁴ Universidade Federal de Campina Grande - UFCG



analyze their pedagogical praxis in the mediation of the process of teaching learning in the mathematics discipline. In the course of the discussions and analyzes, we will elucidate several aspects inherent to the students' educational process. We will articulate the results of the research with some elements that the NCPs advocate in order to associate theory with practice, in order to verify similar and controversial aspects between both.

KEYWORDS: Teacher training; Teaching learning; Mathematics teaching;

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE MATEMÁTICA EN LOS AÑOS FINALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: LA IMPORTANCIA CRÍTICA DE SU PRÁXIS PEDAGÓGICA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es explicar las cuestiones de la acción pedagógica en la enseñanza de las matemáticas. El papel del profesor de matemáticas hoy y analizar su práctica pedagógica en la mediación del proceso de enseñanza aprendizaje. En el transcurso de las discusiones y análisis, elucidar varios aspectos inherentes al proceso educativo de los alumnos. Articular los resultados de la investigación con algunos elementos que los PCNs defienden con el objetivo de asociar teoría y práctica.

PALABRAS CLAVES: Formación docente; Enseñanza aprendizaje; Enseñanza de matemáticas.

INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva discutir acerca dos elementos concernentes ao processo de ensino aprendizagem na disciplina de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, tecendo novos olhares acerca deste processo educativo.

É evidente destacar que diante das transformações sociais na sociedade contemporânea, é cada vez mais necessário rever as posturas das instituições educativas, no que concerne ao trabalho pedagógico, o que requer dos docentes uma apropriação das teorias para fundamentar a sua prática, visando aprimorar uma educação de qualidade, mais especificamente no que tange o ensino de matemática.

As instituições escolares, precisam manter-se atentas às constantes transformações que ocorrem no meio político, econômico, social; pois tais aspectos ocasionam impactos diretos no meio social em que o educando encontra-se inserido, inferindo assim, respectivamente, em seu processo educativo e pedagógico.

A partir disso, tem-se a imprescindibilidade do docente ter formação e ser um formador na perspectiva crítica reflexiva. É compromisso do professor que este saiba respeitar as peculiaridades dos educandos com os quais desenvolve sua práxis pedagógica.

Não desatentando, ao fato de que, a educação é um processo que não se dá de forma isolada, pois o docente não realiza o processo de ensino apenas para um aluno de modo singular, mas sim para todos, visto que, a educação é um direito de todos. Tal processo dá-se em uma perspectiva coletiva e social, dessa forma, há a primordialidade de se ter um olhar crítico e analítico acerca de tais processos.

A Formação Docente: Perspectivas Inovadoras No Ensino Da Matemática

A formação docente constitui-se como um processo constante e necessário à prática do educador, partindo das suas experiências, oriundas de sua práxis docente e as orientadas pela sua ação como processos necessários para a construção, alteração e transformação de sua identidade pessoal e profissional.

Assim, a construção da identidade é concebida através de vários elementos, esses podem ser no âmbito familiar, religioso, pelas vivências iniciadas no ensino básico, por meio das trocas de saberes, de experiências e relações.

No processo de formação enquanto aprendiz e profissional são necessários vários saberes, não apenas para ensinar, mas também para aprender e se atualizar, aprimorando de forma eficaz a sua práxis pedagógica. Dentre estes saberes, pode-se mencionar os saberes adquiridos na academia no decorrer do processo formativo e os saberes experienciais, oriundos da sua experiência prática, exercendo suas ações como docente.

Logo, os saberes experienciais constituem-se como o conjunto de saberes adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de

formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em teorias, são saberes práticos. Sendo importante destacar que estes saberes são construídos mediante as múltiplas interações com outras pessoas. Não há como qualquer profissional atuar sozinho, ele está lidando com diversas pessoas, conflitos e situações peculiares. E ambos articulam-se entre si como saberes indissociáveis.

Tais profissionais deparam-se com inúmeros desafios relacionados a sua práxis, oriundas de fatores tanto externos, como políticas públicas, ausência de materiais pedagógicos, bem como fatores internos como dificuldades de adequações metodológicas, contextualização das questões, que ainda detenham-se muito nos aspectos abstratos em detrimento de aspectos concretos, que estejam articuladas com aquilo que o educando vive em seu contexto social.

Tais obstáculos concretizam-se na forma de ensinar a disciplina de matemática, pois os métodos tradicionais atualmente não apresentam mais tanta eficácia, pois mediante as inúmeras transformações sociais, a escola também precisa adequar-se a tais mudanças de forma a atender satisfatoriamente às necessidades do educando nos dias atuais.

Portanto, diante dessas transformações na sociedade, tem-se o entendimento de que:

[...] os saberes e os processos de ensinar e aprender tradicionalmente desenvolvidos pela escola mostram-se cada vez mais obsoletos e desinteressantes para os alunos. O professor vê-se desafiado a aprender de modos diferentes do que foi ensinado. (FREITAS et al., 2005, p. 89)

Nessa perspectiva, entende-se que atualmente, os professores estão tendo a necessidade de aprender a ensinar de uma maneira diferente, ou seja, respaldando-se na ludicidade, utilizando-se técnicas e métodos diversificados.

O educador na realização da sua práxis pedagógica necessita adequar os métodos aprendidos no decorrer da sua formação acadêmica em razão das novas demandas apresentadas. É necessário então que o docente se atualize, busque uma formação, adquirindo subsídios teóricos e práticos. Tal ponto faz-nos atentar para a relevância da formação continuada para o exercício da profissão de educador.



A partir disso, há a imprescindibilidade do docente pesquisar e aplicar novas metodologias para que assim a ação pedagógica na disciplina de matemática seja mais produtiva para que ambos desenvolvam um processo educativo de qualidade.

Sendo assim é necessário repensar o ensino de matemática, bem como o processo de formação dos professores, de forma que seja viável acompanhar o processo das constantes transformações que estamos vivenciando nos dias atuais.

A formação do professor deverá constituir novos domínios de ação e investigação, de grande importância para o futuro da sociedade, numa época de acelerada transformação do ser humano, que busca desenvolver seu projeto de cidadania. (PEREZ et al., 2002, p. 60)

Desse modo, a formação docente constitui-se como uma ferramenta imprescindível para uma reformulação da práxis pedagógica, possibilitando assim o desenvolvimento de um processo de ensino aprendizagem que oportunize aos educandos o aprimoramento não apenas do seu aspecto cognitivo, mas também dos aspectos sociais, culturais e afetivos. Ocasionalmente benefícios mútuos, estimulando o seu respectivo interesse pela aprendizagem na disciplina de matemática.

A Matemática Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental

É indiscutível a importância do ensino da matemática para o desenvolvimento do raciocínio lógico e de habilidades relacionadas a formas de resolver problemas na sua realidade para aqueles que estão nos anos finais do Ensino Fundamental.

Contudo, tais habilidades não são desenvolvidas de forma satisfatória, devido a forma como o ensino de matemática é mediado no qual o docente inicia a abordagem do conteúdo já com a definição e conceitos estabelecidos do assunto, seguido de alguns exemplos abstratos, sem nenhum tipo de contextualização. E assim, aplicam-se exercícios somente de questões mecanizadas, dificultando de forma demasiada na apreensão do conteúdo apresentado pelo professor.

Essa prática de ensino tem se mostrado ineficaz, pois a reprodução correta pode ser apenas uma simples indicação de que o aluno aprendeu a reproduzir alguns procedimentos mecânicos, mas não apreendeu o conteúdo e não sabe utilizá-lo em outros contextos. (BRASIL, 1998 p. 37)

Nesse sentido, aprender apenas a reproduzir procedimentos mecânicos não garante aos alunos que eles aprenderam a disciplina de matemática, pois a mesma perpassa para além de fórmulas, meios rígidos e descontextualizados que alguns professores insistem em fazer uso.

O campo para aplicar-se a matemática constitui-se como amplo e diverso e necessita ser ensinado aos alunos as formas de utilizar tais significações no seu contexto social, para que assim seja viável a sua respectiva aplicação do conhecimento que lhe foi adquirido no decorrer do processo educativo. Segundo os PCN's (1998 p. 38). “uma faceta desse papel é a de organizador de aprendizagem”.

No processo de ensino e aprendizagem o docente necessita ser um mediador e incentivador para assim despertar o interesse do educando em aprender, com a finalidade que os mesmos possam ter uma aprendizagem significativa.

Uma das ferramentas que podem ser aplicadas no âmbito escolar que podem vir a auxiliar o professor no processo de mediação do ensino na disciplina de matemática é ensiná-la por intermédio da utilização dos jogos matemáticos, uma vez que tais meios podem proporcionar uma aprendizagem mais expressiva nos alunos.

Trabalhar os conteúdos matemáticos pautadas na ludicidade, pois oportuniza o desenvolvimento da criatividade, imaginação e capacidade de criar novas ideias, elaborar métodos para a resolução de situações problemas e investigação para encontrar suas respectivas soluções.

Propiciam a simulação de situações-problemas que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. (BRASIL, 1998, p. 37)



A utilização dos jogos pode alavancar o trabalho de formação de significações nos educandos, pois desenvolve a capacidade de criação de estratégias. Assim, o educando percebe a possibilidade de poder planejar suas ações, rever suas estratégias e técnicas de resolução das questões.

Os erros são vistos como uma forma de aprendizagem, pois o mais importante não é acertar, mais sim participar do jogo, as tentativas a partir do erro irão gerar a aprendizagem. A participação, a criação de ideias, a troca de experiências, a socialização são sim fatores importantes, que transcendem o puro acerto no jogo matemático. Portanto, tais fatores constituem-se como relativamente necessários para uma aprendizagem sólida na matemática.

Bem como a partir do momento que o educador oportuniza aos educandos a possibilidade de criar tais estratégias de ensino, a exemplo dos jogos educativos, ocorre assim uma maior facilidade ao que se refere à apreensão e aquisição dos conhecimentos matemáticos.

Descrição Da Observação

Na atualidade o professor de matemática vivência diversos desafios no tocante a sua prática pedagógica, pois há de forma recorrente o desinteresse por parte dos alunos e, portanto, tais comportamentos influenciam diretamente no processo de condução de sua respectiva ação educativa.

Por muito tempo, acreditou-se que para se ensinar Matemática era necessário dominar todas as suas técnicas e conceitos. No entanto, já sabemos que para se falar em Educação Matemática precisamos romper com este paradigma e focalizar, na formação docente, os saberes para a construção de competências de ensino, vislumbrando o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem e significação. (TINTI E CREWE, 2009, p.173)

Percebe-se a partir de então que apenas a apropriação de fórmulas e técnicas matemáticas não constituem-se mais como únicos requisitos para tornar-se um bom professor de matemática.

No transcorrer da execução da práxis educativa, é pertinente salientar a relevante importância dos educadores desenvolverem seu senso investigativo, buscando dessa forma, estratégias e métodos que o façam ser um agente mobilizador no que concerne ao processo de ensino aprendizagem dos educandos.

É de suma importância que haja a articulação entre o que é preconizado na teoria e as ações práticas. Respalda a práxis pedagógica naquilo que a literatura nos traz, torna a sua ação muito mais enriquecedora e consciente. É necessário então uma apropriação constante das teorias para fundamentar a sua prática, visando desenvolver assim uma educação de qualidade.

[...] não basta a prática, a partir de certo momento sente-se a necessidade de desenvolver reflexões para além da prática, que fizessem uma ligação também com as teorias pedagógicas que fundamentam e alimentam o “que fazer” e o “como fazer” (CALIMAN, 2010, p. 346)

Observa-se então o quão importante é que haja intencionalidade e objetivos nas ações do professor de matemática, de forma que este desenvolva a consciência crítica acerca do porquê está executando determinada ação. É um fazer pedagógico, respaldado em um aporte teórico que lhe favoreça os subsídios necessários para um trabalho de qualidade. Estes foram aspectos verificados a partir da observação realizada com um docente que leciona a disciplina de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

Explicita-se alguns dos elementos presentes na prática pedagógica, diante da situação em sala de aula, bem como questões que tanto diferem como correspondem aquilo que é preconizado no âmbito universitário. Dessa forma, teve-se a possibilidade de articular os saberes teóricos e práticos.

Como uma atividade exigida na disciplina de Prática de Ensino de Matemática no Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Matemática, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, foram realizadas observações de dez aulas de matemática, no período de duas semanas, em uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino, contendo 45 alunos, com faixa etária entre 12 e 16 anos.

No decorrer da observação foi possível constatar alguns elementos referentes ao cotidiano da turma, a metodologia de ensino adotada pela docente, bem como questões relacionadas às interações estabelecidas entre educador e educandos, uma vez que, este fator provoca influências diretas no que se refere ao processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Ao que concerne à rotina da turma observada as aulas sempre iniciavam com a correção das atividades de casa solicitadas pelo educador. Levando em consideração que uma parte relativa dos discentes não cumpria com a atividade. Após a correção das atividades de casa, o docente dava início ao conteúdo de porcentagem, a partir de situações problemas, partindo de questões presentes no cotidiano dos alunos e utilizando os mesmos como exemplos em algumas perguntas, a fim de facilitar a aprendizagem do assunto.

Sua metodologia caracterizava-se por ser expositiva dialogada, pois ele sempre buscava mediar o conteúdo por meio da exposição dos conceitos, fazendo uso do livro didático para desenvolver tais atividades e a partir do diálogo com os alunos desenvolver os exercícios no quadro. A participação dos alunos nessas discussões era razoável, pois a maioria além de responder as perguntas feitas pelo professor, também apresentavam suas dúvidas para esclarecer em sala de aula.

Sendo importante ressaltar que o profissional no qual realizamos a observação, desenvolve a sua respectiva ação pedagógica pautada no princípio da coletividade, no qual os indivíduos aprendem a partir da troca de experiências uns com os outros a partir de atividades em grupo, a exemplo do uso do seminário a fim de oportunizar o desenvolvimento da participação e socialização dos educandos nas aulas de matemática.

Contudo, essa participação não se dava por parte de todos os alunos. Era frequente que durante as discussões do assunto abordado, alguns ficassem com conversas paralelas, brincadeiras entre si o que acabava prejudicando o aproveitamento da aula, pois dispersava a atenção daqueles que estavam interessados, bem como era necessário que o professor parasse a explicação para reclamar tais comportamentos.

Assim sendo, Vasconcellos (1997, p.103) aponta que: “As diversas manifestações da indisciplina são o desafio para os educadores em sala de aula e na escola e tem sido a causa de muitos problemas de caráter qualitativo e/ou quantitativo para o processo de ensino-aprendizagem”. A escola tem um importante papel no processo de ensino aprendizagem do aluno, bem como na sua formação moral, pois esta deve ser um ambiente de formação e de

desenvolvimento de valores, ou ainda, que tem por função trabalhar aspectos que as crianças ou adolescentes já trazem de sua formação familiar, as quais são percebidas quando estes ingressam à escola.

Nesse sentido, é importante que a escola em conjunto com a família possa mediar da melhor maneira possível esses aspectos negativos no educando, complementando e possibilitando uma nova construção de conhecimentos, como também o desenvolvimento de aspectos referentes a moral e ética do discente.

A indisciplina encontra-se presente em todos os lugares e manifestando-se de diversas formas, em casa, na rua ou na escola. Este fator atinge principalmente as crianças em idade escolar e tendem a reproduzi-la em sala de aula de várias formas. E muitas vezes, faz isso na escola contra os colegas e professores, pois geralmente as crianças procuram na escola meios de externalizar os atos de agressividade sofridos ou presenciados em outros lugares.

Quando a escola não tem regras claras, definidas; quando a escola não transforma em conhecimento de todos o que pode e o que não; quando a escola não viabiliza canais para que o aluno possa levar a sua crítica; quando a escola não oferece ao aluno a perspectiva de construir junto com ela as regras de um convívio, de interação, ela está agindo como um foco de indisciplina. (ANTUNES, 2001, p. 19)

Percebe-se a partir desse entendimento a importância que a escola possui neste processo. A partir do desenvolvimento de projetos, oficinas, encontros com a comunidade, bem como os profissionais capacitados para esta atividade a fim de discutir a temática da indisciplina. Contudo, no decorrer da observação não foi possível perceber essas ações por parte da equipe escolar.

Falar de indisciplina na sala de aula é algo complexo, pois esse é um problema que está presente na maioria das escolas, porém é preciso saber que este é um empecilho do rendimento escolar, pois ao ponto em que as crianças são indisciplinadas, a aula fica perturbada, agitada e o professor perde a concentração, não encontrando maneiras para desenvolver uma aula satisfatória e que traga contribuições positivas para a aprendizagem dos educandos.

O professor na maioria das vezes não consegue desenvolver uma boa aula sem que os alunos estejam atentos ao que está sendo exposto. A indisciplina causa transtorno e perda de

tempo nas escolas, os professores se aborrecem, ficam nervosos e até perdem o controle da aula por causa da indisciplina dos alunos.

A complexidade do termo indisciplina é objeto de estudo discutido por vários pesquisadores. As pesquisas demonstram o quanto se perde tempo com questões de indisciplina, nos levando a refletir e pensar que o mais importante, em certo sentido, é descobrir onde e como o problema se manifesta, para então, encontrar soluções e tentar amenizar o quanto antes a situação. (SANTOS E GIROTTI, S/n, p. 2)

Estes fatores foram exatamente o que inviabilizou que o professor observado exercesse um trabalho mais produtivo, pois se passava a maior parte do tempo tentando amenizar os conflitos existentes, advindos da indisciplina. E, sendo assim, não conseguia cumprir com aquilo que propunha-se, ocasionando assim uma divergência entre o planejado e o executado.

Vale frisar também que, o fato da família dos alunos não participarem de forma ativa das atividades realizadas pela instituição influencia negativamente em tais comportamentos, pois delegam boa parte da responsabilidade de educar e de ensinar apenas a escola, não cumprindo de forma consistente com o papel que lhe é cabível. Desse modo, é preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em seu Art. 2º que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, pág. 4)

Percebe-se a partir da referida lei o quão essencial é que exista uma estreita relação entre as duas instâncias família e escola. E que é função de ambas oportunizar uma educação qualitativa que prepare a criança não apenas para a memorização de saberes sistematizados, mas também e principalmente para o exercício do seu papel enquanto cidadão.

É relevante destacar que as interações construídas entre professor e aluno aconteçam de forma positiva, pois este elemento caracteriza-se por ser fundamental no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, bem como no trabalho do professor.

Apesar das conversas paralelas à explicação e de brincadeiras durante a aula o professor conseguia contornar a situação para que os alunos voltassem sua atenção à aula. E em nenhum momento se fez necessário recorrer a coordenação ou direção. Quando estas relações são fragmentadas por diversos fatores, o processo de ensino aprendizagem acaba sendo comprometido.

A escola é uma das principais instituições sociais responsáveis pelo processo de socialização do ser humano, permitindo que o mesmo conviva com uma vasta diversidade humana que envolve aspectos sociais e culturais. Desse modo, podendo construir a sua própria identidade enquanto sujeito social.

É fundamental destacar que o educador não se apresente de forma superior em relação aos discentes os quais estão em processo formativo. Uma vez que, para que seja viável construir uma aprendizagem significativa, é necessário que ambos, desenvolvam uma correlação em que haja igualdade, respeito, diálogo e atenção para que desse modo ocorra um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua fala é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96)

Nessa perspectiva, o docente deve ser e agir como um elo entre o discente e o conhecimento. Daí a importância de entender que este processo de construção do saber não se dá de forma mecânica, pois é necessário que o educador mantenha o diálogo e proximidade com os discentes.

Dessa forma, estabelecendo trocas de experiências conjuntas, explorando e desenvolvendo conhecimentos a partir das interações que são construídas. Estes foram elementos observados na postura do professor, pois fazia do diálogo o ponto de partida para as discussões do conteúdo, e em nenhum momento impôs uma “hierarquia” de superioridade entre ele e os alunos.

Ao término da observação foi possível verificar como está sendo mediado o ensino da disciplina de Matemática nos dias atuais em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental,

sendo que os métodos de ensino adotados pelo docente observado não foram tão condizentes com aquilo que está preconizado no aporte teórico.

Levando em consideração que preponderantemente foram percebidos métodos tradicionais, o referido docente não utilizou em nenhuma das aulas recursos tecnológicos, como data show, pois a escola dispõe de apenas um equipamento para todos os professores utilizarem em suas aulas.

Em decorrência da grande quantidade de turmas e professores, não era possível inserir esse recurso nas aulas de matemática, fazendo do livro didático, quadro branco e pincel seus principais meios de mediar o ensino. E que o professor fez uso apenas uma vez dos seminários para a mediação do conteúdo.

Observando-se assim que no âmbito escolar precisa-se trabalhar mais com esta e outras ferramentas pedagógicas, que venham a trabalhar a partir de questões concretas, facilitando assim a apreensão do conteúdo exposto pelo educador, estimulando assim nos discentes o interesse pela disciplina de matemática.

Nessa perspectiva, pode-se analisar de forma crítica e verificar quais metodologias não são mais eficazes e quais podem vir a ser aplicadas e desenvolvidas no âmbito da sala de aula. Bem como, a partir desta observação, torna-se possível desenvolver a capacidade de análise e de percepção acerca do processo de dinâmica da organização e desenvolvimento do trabalho docente no que concerne ao ensino da disciplina de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos aspectos descritos e analisados, é possível perceber as inúmeras dificuldades inerentes à profissão docente, bem como os desafios que são apresentados na sociedade atual, relacionados à percepção dos alunos, que na maioria das vezes não compreendem sentido naquilo que lhe está sendo ensinado. A família por sua vez, delega sua responsabilidade de educar à escola, e esta instituição não consegue de forma isolada, exercer de forma satisfatória as funções que lhe são cabíveis.

A partir desta observação foi possível verificar as inúmeras formas que o professor pode abordar o mesmo assunto, a importância das relações interpessoais, do diálogo, das



trocas de experiências, a fim de que assim possibilite aos educandos um processo de ensino aprendizagem em matemática, eficaz e satisfatório.

Sendo assim, este trabalho proporcionou o desenvolvimento e amplificação do olhar acerca do processo de dinâmica de sala de aula, e de como ocorre o processo de ensino aprendizagem entre docentes e discentes no tocante a disciplina de matemática.

É imprescindível que todos possam compreender o quão essencial e indispensável é a educação na vida das pessoas e principalmente quando se trata do processo formativo de alunos que se encontram na transição entre o ensino fundamental e o ensino médio e que se encontram em um processo de construção e reconstrução contínua.

Devem entender o quanto é relevante, estar sempre inovando, uma vez que, somente pela procura incansável de novos conhecimentos é que será possível realizar práticas pedagógicas eficazes, produtivas e apropriadas, para contemplar o maior número de educandos possível, advindos dos mais diversos contextos sociais, econômicos e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. *Os focos da indisciplina escolar*. Jornal Mundo Jovem, Porto Alegre, ago. 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. 20 de Dezembro de 1996*.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 05 Jul. 2018.

CALIMAN, G. *Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador*. Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010, p. 341-368. Disponível em: <<https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>>. Acesso em: 15 Jul. 2018.

TINTI, D. S.; CREWE, M. T. I. Alternativas metodológicas para a construção e desenvolvimento de competências matemáticas. In: GARCIA, A. G. Q.; BOLFER, M. M. O. (orgs.). *Educar: lemas, temas e dilemas*. - São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 173-182.



FREIRE, P. Ensinar não é transferir conhecimento. *In:* FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, M. T. M. et al. O desafio de ser professor de Matemática hoje no Brasil. *In:* FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática*. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 223

PEREZ, G. et al. Desenvolvimento profissional e prática reflexiva. *Revista Bolema*, Rio Claro, ano 15, n. 17, p. 59-70, 2002.

SANTOS, E.F.; GIROTTI, M.T.; *Indisciplina em sala de aula: o jogo como instrumento metodológico para uma possível solução de uma problemática*. Disponível em: <http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume3/8.pdf>. Acesso em: 30/06/2018.

VASCONCELOS, C. dos S. *Os desafios da Indisciplina em sala de aula e na escola*. Publicação: Série Ideias n.28. São Paulo: FDE, 1997.



OS MULTILETRAMENTOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA

Tháíse Duarte Temoteo Gonçalves, UFCG

Hérica Paiva Pereira, UFCG ⁹⁵

RESUMO

As mídias digitais fazem cada vez mais parte do nosso cotidiano e com isso o surgimento de diversos gêneros digitais e em sua maioria de hipertextos, pois estes têm mais de uma modalidade, por isso, a escola precisa formar estudantes competentes não só na leitura e escrita de gêneros escritos, mas estudantes que sejam competentes nas diversas modalidades que os gêneros se manifestam, assim, há a necessidade de estudante multiletrados. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo compreender os multiletramentos como estratégia para a aprendizagem significativa de língua portuguesa. Quanto à metodologia é uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, tendo por finalidade mostrar como os multiletramentos podem ser trabalhados em sala de aula. Por isso, apresentamos uma proposta de intervenção a ser realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, utilizando os multiletramentos como estratégia de ensino aprendizagem. Os resultados dos estudos apontam que, o ensino de língua portuguesa através de gêneros textuais, em particular dos digitais, ocorre de forma mais significativa, uma vez que estes fazem parte da realidade dos estudantes e por isso as aulas se tornam mais atraentes, divertidas, resultando em uma boa aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos; Gêneros digitais; Aprendizagem.

MULTILETRAMENTS AS A TEACHING LEARNING STRATEGY IN PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT

Digital media are becoming more and more part of our daily life and with this the emergence of several digital genres and mostly hypertexts, since these have more than one modality, so the school must train competent students not only in reading and writing of written genres, but students who are competent in the various modalities that the genres manifest, thus, there is a need for multilevel students. Therefore, the present work aims to understand multilearning as a strategy for meaningful learning of Portuguese language. The methodology is a qualitative bibliographical research, with the purpose of showing how the multiletraments can be worked in the classroom. Therefore, we present a proposal of intervention to be carried out in a class of 2nd year of High School, using the multiletraments as strategy of teaching learning. The results of the studies show that Portuguese

⁹⁵ Professora Doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu PROFLETRAS do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG.



language teaching through textual genres, particularly digital ones, occurs more significantly, since these are part of the reality of students and therefore the classes become more attractive and fun, resulting in good learning.

KEYWORDS: Multiletramentos; Digital genres; Learning.

LOS MULTIALFABETIZACIONES COMO LA EDUCACIÓN ESTRATEGIA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA RESUMEN

Los medios digitales hacen cada vez más parte de nuestro cotidiano y con ello el surgimiento de diversos géneros digitales y en su mayoría de hipertextos, pues éstos tienen más de una modalidad, por eso, la escuela necesita formar estudiantes competentes no sólo en la lectura y escritura de géneros escritos, pero estudiantes que sean competentes en las diversas modalidades que los géneros se manifiestan, así, hay la necesidad de estudiante multiletrados. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo comprender las multialfabetizaciones como una estrategia para el aprendizaje significativo portugués. En cuanto a la metodología es una investigación bibliográfica de cuño cualitativo, teniendo por finalidad mostrar cómo los multiletramentos pueden ser trabajados en el aula. Por eso, presentamos una propuesta de intervención a ser realizada en una clase de 1º año de la Enseñanza Media, utilizando los multiletramentos como estrategia de enseñanza aprendizaje. Los resultados del estudio señalan que la enseñanza del idioma portugués a través de géneros, en particular digitales, se produce más significativa, ya que estos son parte de la realidad de los estudiantes y lo que las clases se vuelven más atractivos, diversión, que resulta en un buen aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: multialfabetizaciones; Géneros digitales; El aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A Linguística Textual, em meados dos anos 1960, apresentou importantes contribuições para o ensino de línguas, uma vez que, essa apresentou o texto como centro deste ensino, que anteriormente se detinha a estruturas menores como a frase e a palavra. Simultaneamente aos estudos da Linguística Textual, aconteceram discussões quanto ao que define um texto e como é possível identificar o texto, surgindo assim, diversos conceitos do que é texto. Tomamos aqui como base Marcuschi (2008) que o considera uma ação linguística



materializada, com estrutura e significação. Também é importante destacar que consideramos o texto como produto inacabado e em constante construção por seu caráter interativo.

No que se refere ao ensino de língua, centrado no texto, esse deve ocorrer por meio dos gêneros textuais e agora digitais, isso porque faz do ensino algo mais atrativo, por isso é importante questionarmos quais são os gêneros que mais circulam na sociedade atual? Essa pergunta é facilmente respondida, considerando a Era digital em que vivemos, e que os gêneros também acompanham esta sociedade, portanto eles estão cada vez mais híbridos e digitais. Nesse sentido, para que o aluno seja competente na leitura e produção desses novos gêneros, ele precisará de habilidades e competências múltiplas, ou seja, surge à necessidade de formar alunos multiletrados.

O multiletramento não é apenas a junção de vários tipos de letramentos, mas uma diversidade de linguagens e modos de comunicação, por isso, o trabalho com multiletramentos pode ou não envolver o uso de tecnologias, mas em sua grande maioria irá envolver, nas práticas reflexivas em sala de aula, uma multiplicidade de linguagens, de culturas, de modos e meios nos quais o texto possa se materializar de forma mais atraente e possibilitar uma interação e cooperação de seus interlocutores.

Nesta perspectiva, este trabalho objetiva compreender os multiletramentos como estratégia para a aprendizagem significativa de língua portuguesa. Queremos com isso, mostrar um modo de formar estudantes multiletrados que conhecem e são capazes de produzir os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, sendo estes digitais ou não.

Para fundamentar a pesquisa nos baseamos principalmente em Rojo (2012), Soares (2012), Marcuschi (2008; 2010), entre outros. Esses estudiosos contribuíram para o desenvolvimento do trabalho no que se refere a conhecimentos teóricos linguísticos acerca dos multiletramentos e dos gêneros textuais. Essa pesquisa é bibliográfica por tratar de estudos realizados por meio de livros, textos orais e escritos. Para isso, iniciaremos falando a contribuição da linguística textual, como está evoluiu ao conceito de letramento e hoje já buscamos um aluno multiletrado.



O Texto Como Objeto De Estudo Nas Aulas De Língua Portuguesa

Sabemos que o texto é, atualmente, um grande aliado nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que este passou a ser o centro dos estudos a partir da Linguística Textual. Portanto, é por meio dele que podemos transitar os mais vários gêneros textuais que circulam na nossa sociedade, através de um ensino contextualizado.

O uso do texto nem sempre foi tão comum quanto é atualmente, com o surgimento da Linguística Textual. Esse foi o marco inicial para que os estudiosos da língua passassem das teorias, que se detinham a um estudo da língua centrado em palavras e frases, para o estudo através do texto. Nesse sentido, Oliveira fala como surgiu à Linguística Textual:

A linguística textual começou a se desenvolver na Europa no século XX, durante a década de 1960, e a partir daí se disseminou, no Brasil, conta com expressivo número de pesquisadores. [...] A linguística textual representa um momento em que se procura a superação do tratamento linguístico em termos menores – palavra, frase ou período – no entendimento de que as relações textuais são muito mais do que um somatório de itens ou sintagmas – nessa perspectiva, dois mais dois é mais que quatro. (OLIVEIRA, 2009, p. 193).

Percebemos que se comparada a outras ciências, a Linguística Textual é uma ciência recente que nos apresenta um novo olhar para o estudo das relações textuais, como bem a autora explicitou. Essa vai além de unidades distintas que eram estudadas de formas isoladas, agora estudadas como sintagmas relacionados de forma semântica e sintática.

Os avanços nos estudos da Linguística Textual refletiram diretamente nas escolas, modificando o processo de ensino aprendizagem da língua materna, partindo agora de estudos preocupados com a significação. Ao falar dos estudos do texto, Koch (2004, p. 9) explica que como estes aconteceram a partir dos anos 1990:

[...] além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem a importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc.

Desta forma, percebemos um novo modo de conceber o texto nas escolas, seja ele na modalidade oral ou escrita, diferentemente dos estudos anteriores que contemplavam somente análises de palavras e frases isoladas, sempre com destaque para o ensino da gramática. Sendo assim, a preocupação passou a ser com a compreensão e interpretação do texto, reflexão acerca das suas condições de produção, seus interlocutores e o conhecimento prévio do leitor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) também reforçaram que o ensino de língua deveria acontecer através do uso do texto, como instrumento central a ser estudado. Isso ocasionou uma mudança na proposta pedagógica da escola, trazendo uma melhora significativa na aprendizagem no que diz respeito à leitura e à escrita. Confirmando o que falamos a respeito de uma educação através de textos, Antunes (2009) confirma que é necessário o trabalho com o texto se queremos desenvolver a competência comunicativa de nossos alunos.

É importante ressaltar ainda que, no início dos estudos da Linguística Textual, o texto passou a ser usado nas aulas de língua, no entanto ainda era usado apenas como um pretexto para ensinar gramática, pois não existiam reflexões sobre ele. Foi então que, só a partir dos anos 90, o texto passou a ser efetivamente estudado nas escolas como um agente importante da língua, ao considerar seus aspectos linguísticos, contextuais e sociais.

Concluimos que a Linguística Textual deu uma grande contribuição para que o ensino de língua passasse a ser significativo para os alunos, já que não estava reduzido ao ensino de normas gramaticais. Este foi muito mais além, ao mostrar a importância do trabalhar os diferentes gêneros textuais nas diversas situações comunicativas da vida cotidiana, destacando a relevância de formar sujeitos críticos e participativos na leitura e compreensão dos variados textos que circulam a sociedade.

O Multiletramento No Ensino De Língua

A linguagem é o mais importante instrumento de comunicação dos seres humanos, pois é através dela que as práticas sociais acontecem, diante disto, temos o uso da linguagem

oral e escrita, sendo a escrita um privilégio de pessoas que dominam o código escrito, essas pessoas são chamadas de alfabetizadas.

Com o passar dos anos, deu-se início uma inquietação entre os estudiosos da língua ao perceberem que esse domínio do código escrito se dava em diferentes níveis, algumas pessoas dominavam a escrita com competência linguística para as mais diversas situações de uso, outras sabiam decodificar e escrever pequenos bilhetes e outras apenas dominava a escrita do próprio nome. Foi então que surgiu o termo letramento, para complementar o trabalho da alfabetização, ao considerar de suma importância trazer para a escola os conhecimentos prévios de cada aluno, como também seus valores, crenças, culturas, etc.

A partir de pesquisas várias, teóricos começaram a diferenciar a alfabetização do letramento. Vejamos o que diz Magda Soares fala dessa diferenciação:

As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre alfabetização; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre letramento. (SOARES, 2012, p. 23-24, grifo da autora).

Podemos perceber que a alfabetização está relacionada ao decodificar e ao codificar, sem uma reflexão aprofundada dos usos da língua, mostrando assim que as pesquisas não se atentavam com as situações de produção da comunicação, portanto não se preocupavam em formar pessoas competentes linguisticamente em sua língua. Já o letramento preocupa-se com os usos e as práticas sociais em que os falantes irão usar a língua oral ou escrita, assim uma pessoa letrada será uma pessoa competente na sua língua, capaz de falar ou escrever adequadamente em acordo com a situação linguística em que estiver inserida.

Para Jung (2007, p. 85) “[...] as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder. É preciso observar, então, o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes”. Tendo em vista o letramento como um

processo presente nas práticas sociais, podemos perceber que este conceito ultrapassa os meios escritos e falados e adentra também aos meios sociais e todas as práticas que estes envolvem, destacando as questões culturais que atingem de maneira direta às práticas de letramento.

O conceito de letramento vem em constante debate, relacionando tanto contextos educacionais, como sociais e econômicos, isto ocorre pelo fato de diversos teóricos apresentarem diferentes conceitos para o termo letramento. Temos então em vista o letramento para além da escola, mas também presente nas práticas sociais dos indivíduos, sendo estes alfabetizados ou não.

Na perspectiva de Kleimam (2012), o letramento vai além da escrita e de como ela é percebida pelas escolas, considerando que as maiorias destas, que são as mais importantes propiciadoras do letramento, preocupam-se apenas com a aquisição de códigos e com as competências para o uso desses códigos (alfabético e numérico), tendo outras instituições sociais como família e igreja, que mostram outros tipos de letramentos muito diferentes dos aprendidos na escola. Assim, o letramento vai mais além das ações de ler e escrever, ele está presente inclusive na oralidade.

Tendo em vista o letramento como uma prática social, refletir sobre as instituições que promovem esta prática é de extrema importância, uma vez que a criança que em casa tem uma família letrada e está em constante contato com leituras de diversos gêneros no dia a dia, podendo ser desde um bilhete aos pais realizando leituras frequentes, isso fará com que essa criança mesmo antes de conhecer a escrita e desenvolvê-la, compreenda suas funções sociais. Como confirma Kleimam:

[...] O letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico. Note-se que, para a criança cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede a preocupação sobre se ela aprenderá a ler ou não, muito presente, entretanto, nos pais de grupos marginalizados. (Kleimam, 1998, p. 183).

Percebemos assim, que o letramento de crianças que tem em família contato com o mundo letrado, ocorre de maneira mais espontânea e natural, desde antes desta ser inserida na escola. Confirmando isto, Rojo (1998) diz que o processo de letramento da criança depende parcialmente do grau de letramento da família a qual esta criança faz parte.

Cabe aqui, pensarmos na sociedade atual, pois vivemos em uma Era digital que exige domínio das mais diversas ferramentas, sejam estas tecnológicas ou não. Diante dessa sociedade Rojo apresenta o conceito de multiletramentos, ao mesmo tempo em que o diferencia do já conhecido termo letramento:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes da multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Ao pensarmos em multiletramentos, no caso o Brasil, temos que considerar tanto a questão cultural como a constituição dos diversos textos. Sabendo que, essa multiplicidade cultural deve-se ao fato desse país ser fruto de uma forte miscigenação, tanto étnica como cultural, assim como, por vivermos em uma Era em que todos, independente de situação econômica têm acesso aos meios digitais.

Como resultado desse crescente acesso aos meios digitais, também houve um progresso no que se refere ao ensino de língua portuguesa, agora, mais preocupado e centrado em práticas de letramento e centradas no texto, através dos gêneros textuais. Com isso, os gêneros digitais ficaram cada vez mais individualizados, fazendo-se necessário um estudo mais aprofundado das novas estéticas e critérios para esses textos.

Os multiletramentos estão relacionados aos mais diversos recursos, sejam estes visuais, auditivos, digitais, verbais, etc, o que é importante destacar é que com mais de um recurso em um único texto, este se torna multimodal e cada vez mais comum para a sociedade do século XXI. Pensando nesses textos multimodais, muitas vezes chamados de hipertextos,

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19).

Entendemos que para a autora ao caracterizarmos os multiletramentos podemos perceber que eles permitem interação e colaboração entre os leitores e autores, eles também modificam e vão além das relações de propriedade, já antes estabelecidas, são híbridos, uma mistura tanto de linguagens, como de modos, mídias e culturais, por isso o prefixo “multi”, os multiletramentos são essa diversidade de modos, culturais e linguagens.

Entendemos aqui a necessidade de falantes da língua que não sejam apenas letrados, mas que sejam multiletrados, usuários capazes de dominar diversas linguagens, no sentido de compreender, analisar e produzir textos dentro desses novos padrões da Era digital, assim pessoas capazes de escrever um texto a lápis e também de produzir um texto digital que precise de edição, animação, imagens, sons, texto escrito. Esse usuário da língua que é competente em todos esses processos é uma pessoa multiletrada.

Uma Abordagem Prática Para Os Multiletramentos

É uma necessidade atual a prática dos multiletramentos, pois estes capacitam os alunos para as situações de comunicação nas quais sejam necessários conhecimentos contemporâneos e digitais de leitura e escrita, principalmente quando nos referimos ao estudo da linguagem e dos gêneros textuais. Cabe, então, à escola preparar jovens para essa Era Digital e essa preparação deve ocorrer por meio dos multiletramentos.

Pensando nessa nova visão de ensino de língua e de gêneros desenvolvemos uma proposta de intervenção pedagógica que envolve práticas multiletradas, mostrando que a língua não é estática e precisa se adequar à sociedade na qual vivemos. Essa proposta está destinada a estudantes do 1º ano do Ensino Médio, com o intuito de aperfeiçoar e desenvolver as habilidades de leitura e produção, assim como de formar cidadãos críticos e competentes nas práticas comunicativas de sua língua.



A proposta está organizada em quatro etapas distintas, a fim de promover a aprendizagem ativa e significativa do estudante acerca dos gêneros digitais que eles têm contato no dia a dia. As etapas envolvem leitura do gênero, conhecimento da sua estrutura e produção textual, para isso são usadas aulas geminadas. Portanto estima-se a duração de 8 horas aula para a aplicação dessa proposta de intervenção em sala de aula.

1ª Etapa: Duração De 2 H/Aula

Inicialmente, o professor deve realizar uma conversa informal com os estudantes, questionando-os quanto o que estes costumam ler na internet, ouvir as falas dos alunos que provavelmente devem citar o blog, caso não citem o professor irá perguntá-los se eles costumam ler blogs e quais os conteúdos desses blogs, se sobre moda, esportes, notícias, dia a dia dos blogueiros, etc.

Em seguida, o professor irá apresentar no projetor alguns blogs de pessoas famosas como exemplos do gênero em discussão. Depois de mostrar os exemplos, o professor deixará que os estudantes em duplas explorem a internet e olhem blogs de seus interesses, sejam estes de moda, esporte, notícias, fofoca, etc.

Nesse momento a nossa intenção é de os estudantes tenham contato com o gênero e observem suas características livremente, sem antes as conhecer formalmente.

2ª Etapa: Duração De 2 H/Aula

Durante essa aula, o professor apresentará em slides a estrutura composicional de um blog, suas características e função social, lembrando aos alunos que o modelo do blog vai mudar de acordo com os interlocutores a quem este se destina. Mostrando que em um blog tem a presença de diversos tipos de textos, sejam estes narrativos ou descritivos, tem presença de imagens, podem ter vídeos, músicas, animações, dependendo do público alvo e do autor.

Em seguida, o professor de informática irá apresentar um tutorial de como criar um blog, para que posteriormente os estudantes criem seus blogs para publicar as suas produções.

3ª Etapa: Duração De 2 H/Aula



Nesta aula, o professor irá propor aos estudantes a criação de um blog com a sua dupla da primeira aula, nesse momento, as duplas dirigiram-se para os computadores e devem criar um blog, em seguida, devem fazer a primeira publicação, esta deve conter um texto de apresentação do blog e pelo menos uma imagem.

4ª Etapa: Duração De 2 H/Aula

O professor irá propor a segunda publicação do blog que deve conter um texto sobre o conteúdo decidido pela dupla que falará o blog, seja esporte, vida pessoal, moda, maquiagem, fofocas, notícias, etc.

Durante a produção é importante que o professor esteja dando auxílio tanto na produção do texto como na edição do blog, com organização das imagens, sons, vídeos, entre outros recursos que os estudantes desejem utilizar.

Terminadas as produções os estudantes devem publicar seus textos e o professor irá fazer a correção online, não durante a aula, mas em um momento posterior.

Enfim, esperamos que essa proposta permita aos estudantes e ao professor interação com os conteúdos e com as novas tecnologias, para assim, desenvolver cidadãos críticos e competentes nos diferentes usos da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre os letramentos e sobre as situações comunicativas atuais, entendermos que trabalhar somente nessa perspectiva, já não é suficiente, portanto é necessário formar alunos multiletrados, capazes de interagir com diversas linguagens. No entanto, para que isso ocorra é necessário que o profissional educador de língua portuguesa conheça a prática dos multiletramentos, para assim trabalhar a multiplicidade de linguagens, culturas e recursos midiáticos ou não, e como estes auxiliam no ensino de língua.

Esta pesquisa se propôs a desenvolver uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa através dos multiletramentos como estratégia de ensino aprendizagem. Para isso, buscamos entender o conceito de texto como ele se tornou instrumento das aulas de língua



através de um percurso histórico sobre a Linguística Textual e suas contribuições no ensino de língua.

Apresentamos uma proposta de intervenção com o objetivo de colaborar com os professores de Língua Portuguesa, tendo os multiletramentos como estratégia de ensino, para que assim, os estudantes tornem-se competentes nos diversos usos da língua seja esta escrita, oral ou digital. Sendo essa proposta justificada pela necessidade da sociedade atual de estar sempre em contato com os meios digitais.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BENTES, A. Linguística textual. In: _____; MUSSALIM, Fernanda. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.1. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, A. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

JUNG, N. Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D.; SALEH, P. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras, 2012.

KOCH, I. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, L. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União de Vitória: Kaygangue, 2005.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.



_____. Gêneros textuais: definição e contextos. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, M. Linguística textual. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das letras, 1998.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.



ESCRITA E CIDADANIA: EXPERIÊNCIAS COM TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS ÍNDIOS (PB)

Maria Izabel Brito Moreira

Rose Maria Leite De Oliveira Oliveira⁹⁶

RESUMO

A presente investigação tem como foco a análise do uso da escrita por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que atende às etapas do ensino fundamental e médio em escolas públicas brasileiras. Os alunos desta modalidade, por diversos motivos não conseguem frequentar a escola na idade adequada e isto lhes confere sérias dificuldades de participação social pelos usos da linguagem. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar e descrever os usos da escrita destes alunos à luz da abordagem interacionista. A pesquisa é qualitativa, aplicada e de cunho etnográfico. Os sujeitos são alunos dos 1º e 2º segmentos da EJA de uma escola pública do município de Cachoeira dos Índios (PB). O arcabouço teórico advém do campo da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada a partir de Antunes (2003), Oliveira (2010), Ferreiro e Teberosky (1999), Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Soares (2013) etc. O estudo apontou para o processo de compreensão da escrita enquanto ferramenta de ação social nas diversas práticas de linguagem no dia a dia dos participantes do estudo, e que, portanto, não dominar as etapas que compõe tal modalidade da língua é empecilho à efetivação de práticas cidadãs.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Escrita. Abordagem Interacionista.

WRITING AND CITIZENSHIP: EXPERIENCES WITH YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) IN THE MUNICIPALITY OF CACHOEIRA DOS ÍNDIOS

ABSTRACT

This paper aims at analyzing the use of writing of EJA (Education of young adults and adults program) students, which is a specific government teaching program for a group of people away behind the regular school years that would be elementary and \ or high school years. The students targeted by this program had difficulties in attending school in the expected age due to several reasons, and that has cause them serious problems concerning social practices in the context of language usage. Thus, this research has the objective of describing and analyzing their writing usages from an

⁹⁶ Professora Doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu PROFLETRAS do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFPG.



interactionist perspective. This is a research of qualitative and applied natures and ethnographic in character. The subjects are students of the first and second years of the EJA program from a public school in the municipality of Cachoeira dos Índios in the state of Paraíba (PB). The theoretical support comes from the cognitive psychology and applied Linguistics, based on the studies of Antunes (2003), Oliveira (2010), Ferreiro and Teberosky (1999), Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Soares (2003), among others. This study focused on the process of understanding writing as a social action tool in the multiple daily language practices of the participants. Since they do not have developed the necessary writing skills, that fact has prevented them from some effective practices as citizens.

KEY WORDS: EJA. writing. interactionist approach.

ESCRITA Y CIUDADANÍA: EXPERIENCIAS CON CLASES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA) EN EL MUNICIPIO DE CACHOEIRA DOS INDIOS (PB)

RESUMEN

La presente investigación tiene como foco el análisis del uso de la escritura por alumnos de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), modalidad de enseñanza que atiende a las etapas de la enseñanza fundamental y media en escuelas públicas brasileñas. Los alumnos de esta modalidad, por diferentes motivos no logran frecuentar la escuela en la edad adecuada y esto les confiere graves dificultades de participación social por los usos del lenguaje. Así, la presente investigación tiene como objetivo analizar y describir los usos de la escritura de estos alumnos a la luz del enfoque interactivo. La investigación es cualitativa, aplicada y de cuño etnográfico. Los sujetos son alumnos de los 1º y 2º segmentos de la EJA de una escuela pública del municipio de Cachoeira dos Índios (PB). El marco teórico proviene del campo de la Psicología Cognitiva y de la Lingüística Aplicada a partir de Antunes (2003), Oliveira (2010), Ferreiro y Teberosky (1999), Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Soares (2013), etcétera. El estudio apuntó al proceso de comprensión de la escritura como herramienta de acción social en las diversas prácticas de lenguaje en el día a día de los participantes del estudio. Por lo tanto, no dominar las etapas que componen tal modalidad de la lengua es obstáculo a la efectividad de prácticas ciudadanas.

PALABRAS-CLAVE: Educación de Jóvenes y Adultos. Escritura. Enfoque Interaccional.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino que se configura por apresentar as etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira. Os

alunos envolvidos nessa modalidade, por vários motivos, não conseguiram frequentar a escola na idade adequada. Tal modalidade de ensino existe desde o período da colonização, quando os portugueses chegaram ao Brasil e quiseram impor uma cultura de letramento, amparada nos moldes europeus religiosos e culturais, aos índios que habitavam nosso país. Os objetivos desses colonos não eram apenas comunicativos, havia um interesse dominador e econômico por trás desse ensino.

O público alvo da modalidade EJA exige, além de outras habilidades, ter na escrita uma forma de se relacionar com o mundo e pessoas a sua volta. A possibilidade de acesso a maior quantidade de textos que circulam em sua vida social significa maior autonomia a esse aluno, enquanto cidadão, que tem direitos e deveres a cumprir perante a sociedade, sendo a escola, neste contexto, uma das instituições responsáveis por mediar o ensino-aprendizado e por possibilitar, muitas vezes, a ascensão social e pessoal deste aprendiz, sobretudo, através do acesso e uso da leitura e da escrita.

Sobre o domínio da escrita, ela traz êxito ao homem e lhe promove autossuficiência e poder de persuasão, que se agregam ao modo de enxergar e transmitir o mundo que o cerca. Antunes (2003) apresenta a escrita como algo que está vinculado à interação humana, à necessidade de envolvimento entre os sujeitos, de troca de ideias, informações, sentimentos, com fins interativos. Assim, a escrita, por ser uma atividade interativa, requer do indivíduo uma série de mecanismos que a tornem realmente uma troca de saberes comunicativos.

Neste contexto, os alunos da EJA, ao longo de sua trajetória escolar, geralmente enfrentam desafios e situações que os excluem da escola, devido à falta de habilidade com a leitura e escrita. Esse público chega à escola muitas vezes em busca de uma participação social ativa e inclusiva na comunidade que está inserido e, nesse contexto, a escrita é peça fundamental no ato da comunicação em sociedade. É, pois, através dela que, além da autonomia de transitar entre os diversos textos norteadores da organização social, esses indivíduos têm o prazer pessoal de pertencer ativamente a uma sociedade, que cada vez mais exige habilidades com a escrita.

Assim, a presente investigação tem como objetivo a análise do uso da escrita, na perspectiva interacionista, em turmas da EJA, de uma escola pública do município de Cachoeira dos Índios-PB, considerando que o acesso a tal modalidade da língua é fator preponderante para uma formação letrada e cidadã. O arcabouço teórico advém dos estudos



de Bakhtin (1992), Antunes (2003), Oliveira (2010), Rocha (s/d), Ferreiro e Teberosky (1999), Bronckart (1999), dentre outros, que atualmente têm trazido grandes contribuições no campo do ensino e aprendizagem da escrita enquanto prática social.

Essa pesquisa surgiu da ideia de que os alunos que integram a EJA buscam interação social, vendo na escola importante espaço para sanar uma série de dificuldades impostas socialmente e de que a escrita é um mecanismo significativo da linguagem, pois sua aquisição tem uma grande relevância social e comunicativa, bem como possibilita o sujeito se tornar apto ao domínio dos diversos textos que circulam na sociedade, o que culmina numa formação cidadã plena.

Quanto à metodologia, este é um estudo qualitativo, aplicado e de cunho etnográfico. Os sujeitos são 22 alunos das turmas de dois seguimentos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º). Os dados foram coletados a partir da produção de dois gêneros textuais, o *bilhete* e o *relato pessoal*, textos comuns às vivências dos sujeitos da pesquisa.

O Contexto Da Educação De Jovens E Adultos (Eja) No Brasil

A educação de jovens e adultos no Brasil não é recente. Teve início desde a colonização, quando os jesuítas, com o objetivo de catequizar os indígenas e recrutar mão de obra para atender às necessidades da elite portuguesa, ensinavam-lhes a língua portuguesa. Dessa forma, deu-se origem ao desenvolvimento da escolarização, com vistas à educação de jovens e adultos analfabetos, com o intuito pré-estabelecido de prestarem seu trabalho à corte para atender a demandas e requeridas pelo Estado. De acordo com Paiva (1973 apud FRIEDRICH et al., 2010, p. 394):

Em 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente. Até 1874 já existiam 117 escolas, sendo que as mesmas possuíam fins específicos, como por exemplo: no Pará para a alfabetização de indígenas e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres.

Neste mesmo contexto foi criado no Rio de Janeiro, em 1881, o Decreto nº 3.029, nomeado como “Lei Saraiva”, para homenagear o Ministro do Império, José Antônio Saraiva, encarregado de realizar a primeira reforma eleitoral no Brasil, instaurando pela primeira vez o título de eleitor. Porém, esta lei proibia que os analfabetos pudessem votar por considerar a educação algo relacionado às classes sociais mais favorecidas. “O analfabetismo, então, estava associado à incapacidade e a inabilidade social.” (FRIEDRICH et al., 2010, p. 394), dessa forma, pessoas que não sabiam ler e escrever, ditas analfabetas, eram privadas dos direitos cidadãos e sociais, na época.

Segundo Friedrich et al. (op.cit), com o afastamento dos jesuítas no século XVIII, o ensino de adultos sofreu impacto e foi colocado em pauta de discussão na mudança do Império-República entre os anos de 1887e 1897. Nesse período aconteceu a propagação da rede escolar de ensino com o intuito de resolver os problemas do analfabetismo do país. Em 1910 surgiram “ligas contra o analfabetismo”, tendo como principal objetivo a extinção do analfabetismo e a idealização de que o analfabeto pudesse votar.

Com a crescente industrialização e a urbanização em expansão, surgiu a necessidade de criação de leis e de novas escolas que atendessem ao público adulto. Assim “[...] com a constituição de 1934, o ensino primário de adultos tornou-se dever do Estado, ao qual cabia assegurar um lugar, para a educação desse segmento da população, no sistema público.” (EJA MODERNA, 2013, p. 295).

Ao final de 1945, após a ditadura de Vargas, a educação para adultos teve seu reconhecimento na sociedade, na versão de uma campanha que atendesse às massas populacionais. Em 1947 o governo lançou a Campanha Nacional de Educação de Adultos e as intenções eram ambiciosas. “Esperava-se alfabetizar os alunos em um tempo médio de três meses, por meio de uma cartilha que constituiu o primeiro material didático produzido para adultos no país.” (EJA MODERNA, 2013, p. 295). Apesar dos esforços em proporcionar uma alfabetização em massa, a Campanha chega ao fim em 1950, devido a diversas críticas, entre elas, as propostas inadequadas ao público adulto e a falta de traquejo referente à diversidade cultural brasileira. Nesta época, o analfabetismo era considerado como causa e não consequência da situação econômica, social e cultural do país. “Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal identificado psicologicamente e socialmente como uma criança.” (BRASIL, 2001, p. 20).

No entanto, a partir de 1960, em contraposição a este estigma, surgiram os estudos do educador pernambucano Paulo Freire. Seu método de alfabetização de adultos influenciou estudos e propostas que ecoam até os dias atuais.

Seu método de alfabetização presumia que o professor estabelecesse um diálogo inicial com os alunos, a fim de conhecer sua realidade cultural e identificar os vocábulos que empregavam para expressá-la. O professor deveria então selecionar palavras a partir das quais seria realizado um exame crítico da realidade mais imediata dessas pessoas e o estudo da escrita e da leitura. (EJA MODERNA, 2013, p. 295).

Desse modo, o ensino voltado para adultos obedeceria a pressupostos ligados à vida cotidiana dos educandos em seu contexto social, a partir de suas experiências vivenciadas, visando o compromisso ético atrelado ao comprometimento do educador com os educandos.

A partir dos estudos de Paulo Freire, surgiu uma nova concepção sobre o analfabetismo: “[...] antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (BRASIL, 2001, p. 23). Em janeiro de 1964, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização que objetivava propagar pelo país a proposta do estudioso que contava com a mobilização de diversos grupos e movimentos em prol da alfabetização e educação popular. Os programas de alfabetização e educação popular foram precocemente interrompidos pelo golpe militar de 1964, e, em seu lugar, foi implantado pelo governo militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Porém, as intenções governamentais eram outras: o apoio popular já substituído por outros campos de interesse do governo, entre eles, a formação de mão de obra que cumprisse às demandas do mercado de trabalho e do modelo econômico atual (EJA MODERNA, 2013).

Nesse mesmo cenário, ocorreu em 1971 a regulamentação do Ensino Supletivo que objetivava restituir a escolarização que não havia ocorrido na faixa etária considerada na época.

No mesmo período, a educação de adultos experimentaria um novo movimento de articulação social, a partir de grupos engajados que tinham o propósito de recuperar o legado



da educação popular, reconstruir a democracia e os direitos sociais. A participação dos movimentos sociais, de acordo com a Unesco foi decisiva neste processo. Destarte,

[...] a Constituição de 1988 restituiu o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo; concedeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito; e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos. (UNESCO, 2008, p.29).

Assim, a constituição de 1988 foi determinante para o acesso ao ensino gratuito em todo país, inclusive para os jovens e adultos. O atendimento à rede pública foi ampliado com o intuito de atender às demandas requeridas pela nova constituição. Nos anos 1990 o país assumiu responsabilidades referentes à educação de jovens e adultos e passou a participar das conferências internacionais. Mais tarde o termo Supletivo foi extinto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que declarou a EJA como modalidade da Educação Básica do Ensino Fundamental e Médio. Desde então, a modalidade EJA vem sendo reconhecida em suas especificidades em forma de documentos com funções norteadoras a esse ensino (EJA MODERNA, 2013).

A Escrita E Seus Os Usos Sociais Na EJA

A escrita é uma forma de interação social entre o sujeito e o mundo que o cerca. Seu domínio possibilita a inclusão comunicativa exigida em diversos momentos da participação social, porém, a insuficiência no domínio dos textos escritos pode ocasionar a exclusão social do indivíduo, como também, sua dependência comunicativa, tendo em vista que a interação se dá mutuamente. Segundo Antunes (2003), a escrita é uma atividade interativa que requer uma relação entre sujeitos, com o intuito de compartilhar ideias, sentimentos e intenções por meio da manifestação verbal.

Desta forma, para que a escrita possa possibilitar a interação entre as pessoas, é preciso que haja uma mediação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, e essa mediação não se limita apenas às palavras. Segundo Antunes (2003), a visão interacionista da escrita considera que existe o outro, a quem dividimos o momento da escrita, o sujeito ao qual



dirigimos nossa produção textual; mesmo que ele não esteja presente no momento da produção escrita, sempre haverá um interlocutor, alguém que direcionamos a escrita de maneira interativa. Esse momento da interação é o que determina o que dizer e como dizer, tornando assim o ato de escrever uma tarefa multimodal.

Partindo do pressuposto de que o ato de escrever deve ser regido por uma interação entre sujeitos, com um propósito comunicativo, “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário [...]” (ANTUNES, 2003, p. 47). Tal prática acarreta em consequências desastrosas nas produções escritas, tornando o ato de escrever uma tarefa difícil.

Oliveira (2010) ressalta o papel da escola no que diz respeito ao ensino do português, pois é dever dela incluir seus educandos nas práticas e situações sociais que envolvam o letramento. Deve ser também papel do professor auxiliar seu aluno que, ao chegar à escola, já possui conhecimento sobre a língua, carecendo apenas de práticas e subsídios para o conhecimento da escrita de textos.

Ensinar a redigir é um processo que, de acordo com Rocha (s/d, p. 80), requer, “[...] antes de mais nada, que o professor tenha em mente que a escrita é uma atividade comunicativa”, cada vez mais abrangente no cotidiano de uma sociedade letrada. É possível notar, inclusive, que a escrita permeia nossa vida diária e que somos levados a conviver com diversos textos relacionados ao contexto social. Outro aspecto a considerar é que a escrita existe para desempenhar diversas funções comunicativas presentes nas diversas comunidades discursivas que encontram nos gêneros textuais um método prático de organização social, portanto, para viver em sociedade é fundamental o reconhecimento dos gêneros, escritos ou orais, vinculados às práticas sociais.

A respeito da aquisição da escrita pelo aprendiz, cabe lembrar os postulados de Ferreiro e Teberosky (1999), para as quais, este é um processo de construção da linguagem no qual o aprendiz compreende o valor significativo da escrita e constrói hipóteses sobre o que ela representa.

Para as autoras o aprendiz passa por diferentes níveis de construção da escrita, que são classificados em cinco níveis: a) no primeiro nível a escrita confunde-se com o objeto referido; nesse ponto o sujeito espera, por exemplo, que a escrita do nome seja correspondente ao tamanho da pessoa, o sujeito ainda não tem a percepção que a escrita seja representação

das partes sonoras da fala; b) no segundo nível, percebe-se um avanço na concepção da escrita, pois o sujeito começa a entender a relação entre objeto e a escrita como forma de representação nominal, há a aquisição de certas formas fixas e o aprendiz tende a usar as letras que compõem o seu nome para escrever outras palavras; c) no terceiro nível, hipótese silábica, há uma tentativa de valor sonoro nas letras que compõem a escrita e o aprendiz passa a compreender que a escrita representa partes sonoras da fala; d) no quarto nível há a passagem da hipótese silábica para a alfabética. A hipótese silábica entra em discrepância com o valor sonoro referente às letras e uma sílaba pode ter valor sonoro de uma letra. Neste processo o aprendiz compreende que faz falta o número de letras para que algo possa ser lido e escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras desse nome; por fim, e) no quinto nível, o sujeito apresenta a escrita alfabética. Ao atingir esse nível, ele compreende que cada um dos caracteres da escrita equivale a valores sonoros dos fonemas das palavras que vai escrever, porém, as dificuldades não se findam e o aprendiz enfrentará problemas de ordem ortográficos, mas não terá problemas específicos com a escrita.

Considerando a passagem desde processo de aquisição da escrita até chegar ao texto, a escola exerce um importante papel na formação do indivíduo, e a escrita ensinada por ela possibilita apropriação de diversos textos que circulam nas esferas sociais. Brito (1984, p. 116) destaca que “[...] escrever é, assim, ascender socialmente. Dá status.” Nesse sentido, a língua, seja falada ou escrita, é o meio de interação entre os homens e necessariamente há um interlocutor, o outro, a quem vislumbro no momento da comunicação.

No contexto da EJA, é crucial assegurar o trabalho oportuno com os diversos textos que circulam em sociedade, e, assim, formar cidadãos aptos aos diversos contextos sociais de uso da língua, já que, tais sujeitos, por razões diversas e específicas, não puderam ingressar na escola nas fases da infância e da adolescência.

Nesta esteira, seguindo Bakhtin (1992), sobre os estudos com os gêneros, Marcuschi (2008) explica que toda a nossa comunicação verbal se dá a partir de textos e conseqüentemente, dos gêneros textuais. Assim sendo, o trabalho de apropriação e produção dos gêneros textuais na escola deve ser incitado, especialmente na EJA, pois dentre as especificidades deste público está a busca por inserção social, por vezes omitida, por não possuírem domínio de textos diversos.

Neste sentido, os gêneros estão vinculados à vida social de cada cultura, adequando-se e se moldando de acordo com a necessidade da sociedade e atingindo graus de complexidade conforme a situação comunicativa, sendo ela que vai determinar a formalidade do gênero. Dessa forma, “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103). O indivíduo que domina os mais diversos gêneros tem maior possibilidade de êxito em suas atividades associadas às comunidades discursivas que participa. Assim, é salutar que gêneros sejam objeto de análise, leitura, discussão e produção por turmas da EJA.

Diante das apregoações de Bakhtin (op.cit), que concebe o sujeito como um ser que possui necessidades dialógicas de interação em sua formação psicossocial, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) desenvolveu, junto ao Ministério da Educação, uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento da EJA, tendo como propósito subsidiar as escolas e secretarias estaduais, municipais e demais instituições que atendem ao programa, objetivando integrar o aluno às práticas sociais de uso da linguagem, atentando às devidas exigências que demandam esse programa.

Além da superação das malsucedidas experiências com língua escrita, o público da EJA busca a retomada social e posicionamento pessoal em algumas esferas sociais, além da possibilidade de compreensão de leitura e escrita relacionada ao seu cotidiano. Nesse sentido, a Proposta enfatiza, ainda, a produção e reconhecimento do texto escrito nos seguintes moldes:

Um texto, como a decifração de qualquer ato de comunicação, é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro. Conscientizar o aluno da EJA desse processo, tarefa da área de Língua Portuguesa, é estabelecer a cumplicidade entre ele e a palavra (BRASIL, 2002, p.12).

Entendemos, portanto, que as práticas relacionadas à produção escrita, no público da modalidade EJA, são determinantes para processo de retomada social e pessoal, tendo em vista que o mesmo apresenta características específicas relacionadas a diversos fatores sociais, cognitivos e culturais constituídos ao longo dos tempos.



Breve Análise De Textos Produzidos Por Alunos Da EJA

A fim de investigar o processo de apropriação da escrita por alunos da EJA, do ponto de vista teórico-metodológico, partimos de uma pesquisa de base qualitativa e de cunho etnográfico. Os sujeitos foram alunos integrantes da EJA da Escola municipal de Ensino Fundamental Maria Cândido de Oliveira (EMEFCO), em Cachoeira dos Índios-PB, matriculados nos seguintes segmentos da EJA do Ensino Fundamental: 1º segmento (1º ao 5º ano), e 2º segmento (6º ao 9º ano).

Por envolver sujeitos, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UFCG/CFP, e cada aluno participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando em participar dela. O levantamento do *corpus* se deu através da tarefa de produção *escrita* dos gêneros textuais *bilhete* e *relato pessoal*, coletados durante uma oficina de produção de textos nos dois segmentos. Para fins de análise, procedemos com a escolha intencional de uma amostragem de textos para discutir qualitativamente a natureza dialógica e interacional da escrita de tais sujeitos, as condições de produção de textos, além de outros aspectos pertinentes ao processamento da escrita.

Assim, dos 22 participantes da pesquisa, 14 deles conseguiu produzir o gênero solicitado na oficina, sendo que, no 1º segmento (1º ao 5º ano do EF), estavam matriculados seis alunos, mas apenas três conseguiram produzir o gênero solicitado, o bilhete, pelo fato de ainda não terem se apropriado dos recursos linguísticos e textuais para produzir tal gênero. Quanto ao 2º segmento, 7º ano do EF, havia 10 alunos matriculados e, destes, seis produções foram realizadas; enquanto que no 9º ano do EF, havia seis alunos matriculados, e foram produzidos cinco textos do gênero solicitado, o relato pessoal.

Na turma do 1º segmento, foi solicitado aos alunos que produzissem um *bilhete*, cuja proposição foi: *escreva um bilhete convidando um amigo para ir com você a uma excursão de férias na praia de Canoa Quebrada, Ceará*. O texto abaixo ilustra a produção textual do aluno RSB.



Quadro 1 - Texto do aluno RSB (1º segmento)

Rafaeu

eu estou covindando você palas e a plaia vai sebo vamo
divirti muito beigo a baso

Ronaldo dos Santos Belén

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Ao analisarmos tal texto, percebemos uma produção construída em torno de diversos desvios ortográficos no processo da escrita. Embora o educando tenha se apropriado da estrutura e características do gênero bilhete, é possível observar certa dificuldade em desenvolver a mensagem solicitada. À luz de Ferreiro e Teberosky (1999), vemos que o aprendiz ainda passa por diferentes níveis de construção da escrita e luta para se apropriar da escrita ortográfica, mas já tem noção da escrita social. Sendo assim, o educando já apresenta características relacionadas à escrita alfabética, pois percebemos que ele compreende que cada sílaba corresponde a um valor sonoro, quando escreve “palas”, “vamo”, ”divirti”, o que já aponta para níveis de reflexão sobre a língua.

Apesar do constante contato com a escrita, o aluno da modalidade EJA, devido ao ingresso escolar tardio, não a produz com frequência. Isso não quer dizer que ele seja totalmente alheio aos recursos que regem a escrita, ao contrário, sabem que dela necessitam continuamente ao longo das suas necessidades sociais.

No fragmento “vai sebo vamo divirti”, percebemos a presença do dialogismo de Bakhtin (1992), quando este preconiza que um discurso é permeado pelo discurso de outrem e que as relações de sentidos que compõem qualquer discurso estão consequentemente ligadas às relações formadoras do indivíduo através do outro. Assim, o texto produzido pelo aluno RSB, apesar de ser portador de desvios ortográficos, implica que a presença do destinatário foi indispensável para a compreensão do gênero. O mesmo ocorre no texto a seguir:



Quadro 2 - Texto do aluno CPI (1º segmento)

Denise

Vamos com migo para uma excursão de férias você vai diverti muito i eu tan bem eu maca fui para uma excursão como esa de canoa quebrada, ceará. assina Sua amiga i irmã de coração fica com Deus ate logo.

Cicera

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

No texto de CPI, percebemos mais uma vez os desvios de ordem ortográfica. Observamos também que o aluno encontra-se no nível da escrita alfabética, na qual o aprendiz já entendeu o valor da escrita, que os sons estão relacionados aos nomes das coisas. No entanto o texto do aluno está mais contextualizado e rico do que o anterior.

Partindo ainda dos expostos de Bakhtin (op.cit) sobre o dialogismo, todo discurso está envolvido, mergulhado em outros discursos e ainda que existam as vozes sociais, aquelas concepções de sentidos que o enunciador traz em seu discurso proveniente de outros discursos. Assim, em diálogo com outras vozes, também é mostrado no texto que a ideia de ir à praia é divertida, “você vai diverti muito i eu também”, numa espécie de contrato social.

A expressão “fica com Deus”, utilizada no texto nos dá a possibilidade de perceber um discurso impregnado de sentidos e vozes dialógicas, pois essa expressão é carregada de sentidos dependendo do contexto da linguagem que possa ser deferida, uma forma de despedida de respeito e amor pelo destinatário, por exemplo. Entretanto, não é a qualquer destinatário, esse em questão é alguém de íntima afetividade. Bakhtin também nos chama atenção para as intenções dos enunciados e os diferencia das unidades da língua. Para ele, as palavras não são de ninguém não apresentam autor, mas a partir do momento em que a palavra é proferida, transforma-se em enunciado, automaticamente ganha sentido.

Passemos a discutir os achados de alguns textos de alunos do 2º segmento que produziram o gênero relato pessoal. Os dois textos a seguir pertencem ao mesmo autor (1ª e 2ª versões) e neles conseguimos identificar o quanto a escrita interpessoal.

Quadro 3 - Texto do aluno RSF (2º segmento) – 1ª versão

Certo dia eu estava, em um lugar próximo onde eu morava, comecei brincar com meu falecido pai que hoje está com deus comecei correr e pular acabei caindo de uma árvore, com essa queda quebrei um braço que até hoje, me dá um defeito, ou seja um problema logo com meu pai que a tempos eu não u via fui para o ospital com muitas dores que nunca teria sentido na vida mais isso passou como tudo na vida passa momentos bons como momentos ruins. se passou dois anos meu pai morreu, voltei a cair quebrando novamente o braço. Já não tenho mais meu pai e agora o que faço, logo minha mãe falou : eu estou aqui para o que der e vier me tanquili zui suas palavras como se fosse a fala de deus eu falei obrigado mãe sei que não tenho mais meu pai, mas como sempre posso contar com você ela falou meu filho eu estou aqui para o que de i vier agradeçi, obrigado mãe não sei como uma pessoa pode ser mãe e pai ao mesmo tempo.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Quadro 4 - Texto do aluno RSF (2º segmento) – 2ª versão

Passado e presente

Certo dia eu estava, em um lugar próximo onde eu morava, comecei bricar com meu falecido pai que hoje está com Deus comecei a correr e pular acabei caindo de uma árvore, com essa queda quebrei um braço que áte hoje, meda um defeito, ou seja um problema, logo com meu pai que a tempo não u via. fui para o hospital com muitas dores que nunca tinha sentido na vida, mas isso passou como tudo na vida passa momentos bons e momentos ruins. se passaram dois anos meu pai morreu, voltei a cair quebrando novamente o braço. ja não tenho mais meu pai e pensei o que faço, logo minha mãe falou “eu estou aqui para o que der e vier” me tranquilizou com suas palavras como se fosse a fala de Deus eu falei obrigado mãe sei que não tenho mais meu pai, mas como sempre posso contar com você ela falou “meu filho eu estou aqui para o que der e vier” agradeçi obrigado mae, não sei como uma pessoa pode ser mãe e pai ao mesmo tempo.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Na primeira versão do texto de RSF, percebemos que o enunciador lança mão de lembranças para construir o seu texto, organiza as ideias em torno delas e dos momentos em que esteve com seu pai. Seu discurso é saudoso e doloroso, pois relata uma perda significativa, a morte do pai. O aluno parece sentir-se confortável nessa posição de produzir um texto em que ele possa narrar um acontecimento que marcou sua vida, sendo ele próprio o protagonista da produção textual. Comparando a 1ª com a 2ª versão, observamos que há desvios ortográficos ainda muito acentuados, no entanto, não devemos descartar as reflexões operadas pelo educando durante a produção textual. Observamos que objetivo de produção de um relato foi alcançado. As falhas nos elementos coesivos da produção textual podem estar ligadas às poucas práticas escolares vivenciadas pelo aprendiz, no entanto são visíveis relações linguístico-discursivas do texto.

Observando os trechos que dizem “[...] não sei como uma pessoa pode ser pai e mãe ao mesmo tempo”, “[...] suas palavras como se fosse a fala de Deus eu falei obrigado mãe [...]”, percebe-se a presença do superdestinatário (uma espécie de consciência discursiva ligada a grupos sociais) o qual a teoria de Bakhtin destaca, pois a imagem da mãe que cria um filho sem pai perante a sociedade é de assumir o papel de mãe e pai, ao mesmo tempo, concepção esta que ela passa para o filho, evidenciando ainda mais a perspectiva de que os discursos se entrelaçam perpassam de época, lugar e falantes. Ainda na passagem “[...] mas isso passou como tudo na vida passa momentos bons e momentos ruins”, há nesse discurso ainda a noções de vozes sociais de que se fala a teoria de Bakhtin, muitos discursos religiosos, culturais, dentre outros, fazem essa relação dos momentos da vida indistintamente serem passageiros.

As formas de embeber o discurso alheio no próprio enunciado estão relacionadas ao modo de funcionamento da linguagem na comunicação real. Quando no texto, o aluno revela a tristeza que sentiu ao perder o pai e se questiona sobre o que fazer, ele recorre à voz da mãe para contextualizar seu pensamento e embasar o relato de sua tristeza em relação aos sentimentos que o afligiam: “[...] eu estou aqui para o que der e vier [...]” e “[...] meu filho eu estou aqui para o que der e vier [...]”. A presença das aspas no texto ocorre para determinar o discurso do outro, neste caso, o discurso de sua mãe dentro do seu próprio. A posição da mãe em relação às angustias do filho demarca um discurso que ecoa de vozes sociais, a propósito da sua postura enquanto mãe e mulher a de cuidar acima de tudo do filho. Não há dúvidas de



que além de se apropriar da escrita numa perspectiva social, o aluno também atende às condições de produção de um texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a breve análise dos textos dos alunos sinalizou para o fato de que dominar a escrita é dominar relações necessárias ao convívio em sociedade que se efetivam através do uso das enunciações. Por meio delas, contexto de produção, interlocutor e sentidos são acionados para fins de interação. Bakhtin (1992) e Antunes (2003) nos chamam atenção para o papel do interlocutor, aquele a quem vislumbramos quando redigimos um texto, ele sempre vai estar presente mesmo que não esteja explícito, sempre haverá um interlocutor, alguém a quem direcionamos a escrita de maneira interativa. Esse momento da interação é o que determina o que dizer e como dizer. O ato de escrever deve ser marcado ainda pela necessidade de conhecer sobre aquilo que se propõe a escrever. Tudo isto nos levou à conclusão de que os textos analisados, à luz da teia teórica aqui defendida, de fato podem ser indicativos da importância de se trabalhar a escrita na perspectiva interativa na educação de jovens e adultos (EJA).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1. segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental*: Brasília, secretaria de educação fundamental, 2002.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.



EJA Moderna: *Educação de Jovens e Adultos*: anos finais do ensino fundamental. Manual do professor educador/ organizadora Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. São Paulo: Moderna, 2013.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua portuguesa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRIEDRICH, M. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROCHA, I. L. *Ensinando a redigir: do processo ao produto*. Fortaleza: UFC/NELM, s/d.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640POR.pdf>>. Acesso em: 15 jan.2018.



ANÁLISE DAS IDEOLOGIAS E PONTOS DE VISTA NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ESTRATÉGIA DE TRABALHO COM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Lucas Cesar de Oliveira, UFCG, lucas.cesar_2014@outlook.com

Hérica Paiva Pereira, UFCG, hericap2@gmail.com⁹⁷

Marcelo Liparini Vieira, UFCG, liparinimarcelo@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos analisar como um Livro Didático (LD) do 9º ano do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa (LP) trabalha a argumentação através da leitura e produção do gênero artigo de opinião sob a perspectiva das ideologias e pontos de vista presentes nos textos de uma de suas unidades, buscando refletir sobre uma estratégia de como devemos trabalhar esse gênero nesse aspecto. Para tanto, como forma de análise, verificamos se os textos trazem variados pontos de vista e ideologias sobre o tema central da unidade. No que diz respeito à metodologia da investigação, esta é uma pesquisa de cunho documental, descritiva e de abordagem quanti-qualitativa. Diante disso, nossas categorias de análise se apoiam nas teorias abordadas sobre a Semântica Argumentativa. Os resultados apontaram para o fato de que, no tocante aos pontos de vista dos textos do tema da produção textual requerida, apenas 26% deles o abordam, restando 74% que exploram temas aleatórios. O problema é que dos 26% que discutem o tema central da unidade, 100% possuem um ponto de vista único, o que se torna negativo em um trabalho de produção de gêneros argumentativos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático. Argumentação. Pontos de Vista. Artigo de Opinião.

ANALYSIS OF IDEOLOGIES AND POINTS OF VIEW IN THE TEXTBOOK OF THE 9TH GRADE OF PORTUGUESE LANGUAGE: A WORK STRATEGY WITH THE OPINION ARTICLE GENRE

ABSTRACT

In this work, we aim to analyze how a textbook of the 9th grade of Elementary Education of Portuguese Language works the argumentation through the reading and production of opinion article

⁹⁷ Professora Doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu PROFLETRAS do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG.



genre from the perspective of the ideologies and points of view present in the texts of one of its units, trying to reflect on a strategy of how we must work this genre in this aspect. For this, as a form of analysis, we verify if the texts bring varied points of view and ideologies on the central theme of the unit. With regard to research methodology, this is a documentary, descriptive and quantitative-qualitative research. Given this, our categories of analysis are based on the theories about Argumentative Semantics. The results pointed to the fact that, with regard to the textual points of view of the required textual production, only 26% of them deal with it, remaining 74% who explore random themes. The problem is that of the 26% that discuss the central theme of the unit, 100% have a unique point of view, which becomes negative in a work of producing argumentative genres.

KEYWORDS: Textbook. Argumentation. Points of view. Opinion article.

ANÁLISIS DE IDEOLOGÍAS Y PUNTOS DE VISTA EL LIBRO DE TEXTO PORTUGUÉS 9º GRADO: UNA ESTRATEGIA DE TRABAJO CON EL GÉNERO ARTÍCULO DE OPINIÓN

RESUMEN

En este trabajo tiene como objetivo evaluar como libro de texto del noveno grado de la primaria de Lengua portuguesa funciona el argumento mediante la lectura y la producción de artículo de opinión desde la perspectiva de las ideologías y puntos de vista presentes en los textos de una de sus unidades, buscando reflexionar sobre una estrategia de cómo debemos trabajar ese género. Para eso, verificamos si los textos de ese trabajo con la argumentación traen variados puntos de vista e ideologías sobre el tema central de la unidad. En lo que se refiere a la metodología, ésta es de cuño documental, descriptivo y de abordaje cuantitativo. Frente a eso, nuestras categorías de análisis se apoyan en las teorías abordadas sobre la Semántica Argumentativa. Los resultados apuntaron al hecho de que, en lo tocante a los puntos de vista de los textos del tema de la producción textual requerida, sólo el 26% de ellos abordan el asunto, restando el 74% que exploran temas aleatorios. El problema es que del 26% que discute el tema central de la unidad, el 100% tiene un punto de vista único, lo que se vuelve negativo en un trabajo de producción de géneros argumentativos.

PALABRAS CLAVES: Libro de Texto. Argumento. Puntos de vista. Artículo de opinión.

INTRODUÇÃO

Os instrumentos pedagógicos estão em instituições escolares para auxiliarem na aprendizagem do aluno, proporcionando uma contribuição aos objetivos pretendidos em sala de aula. Na perspectiva de Lajolo (1996), apesar dessa variedade de materiais escolares,

sabemos que alguns deles são mais habituais do que outros, por influenciarem prontamente no aprendizado discente, como os Livros Didáticos (LDs), que, no contexto educacional brasileiro, são fundamentais na produção, propagação e posse de informações, principalmente daquelas cuja escola é responsável.

Apesar de mudanças positivas no decorrer do tempo em relação a esses materiais, desde a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), muitos deles ainda possuem inadequações na transmissão dos conteúdos de determinada disciplina, como a Língua Portuguesa (LP), tanto na forma como na função dos LDs, não fornecendo subsídios proveitosos para o professor e o aluno. Isso gera um grave problema, tendo em vista que o mesmo é enxergado como um dos principais materiais didáticos utilizados na escola, espaço onde, no contexto do ensino da língua materna, o objetivo principal é tornar o aluno um conhecedor da mesma, de maneira contextualizada, que o transformará em um cidadão crítico, capaz de argumentar sobre diversas temáticas e em diferentes situações sociais.

A partir da atuação em sala de aula através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública da cidade de Cajazeiras-PB, no ano de 2017, decidimos selecionar um LD cujo supervisor o utilizou no trabalho com a argumentação, para verificar como isso acontece através da leitura e produção do gênero artigo de opinião em uma de suas unidades, com o intuito de analisar se os textos trabalhados trazem variados pontos de vista sobre um determinado assunto (tendo em vista que todo discurso possui uma ideologia intrínseca), para, assim, capacitar e preparar o aluno no processo de criação do texto.

Para tanto, fundamentamo-nos principalmente em Lajolo (1996) e Santos (2007), que abordam o LD no país em um contexto histórico e atual, e em Bronckart (2012), Citelli (1994) e Koch (2011), que tratam da argumentação baseados na Semântica Argumentativa; dentre outros autores que contribuíram para as reflexões nesta pesquisa. No que diz respeito às ideologias, pontos de vista e a argumentação como um todo, Citelli (1994) afirma que possuir um conhecimento de como funciona a linguagem argumentativa é uma forma de abrir os olhos contra as manipulações que percebemos no dia a dia, pois é uma maneira de defesa da cidadania, visto que o uso dessa modalidade é bem comum na sociedade, sendo nela em que a persuasão é utilizada com maior força e na qual colocamos as nossas ideologias de maneira mais explícita.

Dessa forma, nosso objetivo com este trabalho é analisar como o LD do 9º ano do Ensino Fundamental II trabalha a argumentação através da leitura e produção do gênero artigo de opinião sob a perspectiva das ideologias e pontos de vista presentes nos textos da unidade selecionada, buscando refletir sobre uma estratégia de como devemos trabalhar esse gênero nesse aspecto. No que diz respeito à metodologia, esta é uma pesquisa de cunho documental, descritiva e de abordagem quanti-qualitativa, que tem, como universo de pesquisa, quatro LDs da coleção *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, em que selecionamos, como *corpus*, o LD do 9º ano, pelo motivo de ser o último manual didático dela, focando na *Unidade 1*, do *Caderno de Leitura e produção*, onde encontramos o trabalho com o gênero argumentativo *artigo de opinião*.

Livro Didático E Artigo De Opinião: A Formação Do Ponto De Vista

Desde sua criação e implantação, o LD possui uma relação com o professor sustentada por muitos encontros e desencontros, visto que ambos estão sempre em fase de transição, tentando se adequarem às teorias que surgem e às transformações que acontecem no país, como o PNL, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e vários sistemas de avaliação implantados nos últimos anos. (DIONÍSIO, 2002). Essa questão de constante adequação e atualização está ligada ao fato do manual didático, desde seu surgimento, ser considerado um dos recursos mais utilizados pelos professores em sala de aula na maioria das escolas brasileiras.

Em relação ao que foi posto, Santos (2007) observa que o LD, nos últimos tempos, vem recebendo um grande espaço na escola, além de um grande valor social e, como constam em muitas pesquisas e investigações, ele é tido como o principal meio impresso utilizado pela maior parte dos docentes e discentes. Dessa forma, o mesmo faz parte de um papel importante na cultura escolar do país, por envolver todas as áreas da vida em sociedade.

Pelo fato da importância do LD na escola, Lajolo (1996) afirma que um manual não deve trazer informações incorretas no que se refere a tudo o que está sendo ensinado e sobre o que existe em sociedade, além de não poder reproduzir preconceitos contra grupos sociais ou incentivar, mesmo que indiretamente, comportamentos e valores que firam a ética social.

Apesar disso, a estudiosa afirma que, mesmo que o LD não deva conter informações equivocadas e nem consentir com alguns valores e comportamentos, em alguns casos, nas últimas décadas e, até nos anos atuais, temos percebido que eles trazem esses equívocos e, mesmo assim, ainda são usados em diferentes instituições escolares no Brasil, o que compromete a construção de conhecimentos. Ao diferenciar um livro considerado bom de um livro considerado ruim, a autora afirma que:

[...] o bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso. Não obstante, o livro didático bom, adequado e correto, [...] pressupõe que o professor personifique o uso que dele faz na sala de aula, o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados (LAJOLO, 1996, p. 7).

A diferença entre o LD bom e o LD ruim está na interação entre ele e o professor e a quantidade de interferência que o mesmo deve fazer ao usá-lo, como ainda afirma a pesquisadora. Porém, isso não significa que em um bom manual não haja essa mesma interferência também, afinal, apesar de ser considerado bom, ele precisa de adaptação e contextualização constantes em vários sentidos como, por exemplo, em relação ao perfil da turma em que o docente está atuando.

Sendo assim, no tocante ao trabalho com esse material, precisamos ter um cuidado especial na questão de como o aluno é preparado para ler e escrever determinados gêneros textuais e de como ele se colocará em sua produção final, o que é observável em produções argumentativas como o *artigo de opinião*. Conforme Bräkling (2000), para a produção desse gênero em específico, uma condição necessária é ter uma questão controversa a ser discutida, causando uma polêmica em círculos sociais específicos. Quanto ao objetivo dele, a pesquisadora explica que:

O artigo de opinião é um gênero de discurso onde se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor. (BRÄKLING, 2000, p. 226-227).

Esse jogo de argumentos acontece através de um processo do raciocínio argumentativo. Bronckart (2012), no que diz respeito à sequência argumentativa, afirma que esse raciocínio requer primeiramente uma tese sobre algum tema. Diante dessa *tese* surgem *dados novos*, que passam por um *processo de inferência*, guiando para uma nova tese ou *conclusão*. Vejamos o quadro a seguir para entendermos melhor todo o processo:

Quadro 1 - Elementos indispensáveis para o raciocínio argumentativo

ELEMENTO	EXEMPLO
TESE	<i>Os seres humanos são inteligentes</i>
DADOS NOVOS	<i>Os seres humanos fazem guerra</i>
PROCESSO DE INFERÊNCIA	<i>As guerras são uma idiotice</i>
CONCLUSÃO	<i>Os seres humanos não são tão inteligentes</i>

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012, p. 226).

Em relação ao *processo de inferência*, segundo o autor, o movimento de argumentação pode ser sustentado por explicações ou *suportes*, mas também pode ser ponderado ou retido por *restrições*. Vejamos:

Quadro 2 - Processo de inferência do raciocínio argumentativo

PROCESSO DE INFERÊNCIA	EXEMPLO
SUPORTES	<i>As guerras trazem morte e desolação</i>
RESTRICÇÕES	<i>Algumas guerras contribuíram para o estabelecimento das liberdades individuais</i>

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012, p. 226).

Dessa forma, o pesquisador afirma que a força da conclusão vai depender do peso dos *suportes* e das *restrições* no *processo de inferência*. Ainda no que concerne à estrutura do

texto argumentativo, o modelo da sequência argumentativa se mostra como uma série de quatro fases:

[...] - a fase de premissas (ou dados), em que se propõe uma constatação de partida; - a fase de apresentação de argumentos, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (topoi), regras gerais, exemplos, etc.; - a fase de apresentação de contra-argumentos, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc.; - a fase de conclusão (ou de nova tese), que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. (BRONCKART, 2012, p. 226-227, grifo do autor).

Para o autor, esse modelo pode ser realizado de maneira simplificada, não considerando algumas fases que ficarão implícitas, ou de maneira mais complexa, como o desenvolvimento da relação dos argumentos com os contra-argumentos, etc. Assim, o gênero artigo de opinião se apropria de temas que causarão um debate, em que autor deve tomar uma determinada posição, ter uma ideologia, e possuir um ponto de vista através desse processo mostrado.

Por outro lado, sabemos que não é somente em textos argumentativos em que há uma ideologia ou uma intencionalidade. De acordo com Koch (2011), o estudo sobre a argumentação ou retórica ocupou o centro das pesquisas sobre a linguagem a partir do surgimento da Pragmática. Segundo a autora, vários linguistas estão dando certa relevância à função social da linguagem, visto que os humanos possuem a necessidade de interagir socialmente através dos seus discursos para promover a comunicação.

Dessa forma, “[...] a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.” (KOCH, 2011, p. 15). Assim, percebemos que os nossos discursos possuem uma intenção com um conjunto de convicções e que, a partir deles, agimos em um determinado local social, pois as coisas que falamos para os outros não surgem do nada, mas sim de tudo o que acumulamos com o passar do tempo e de acordo com a cultura que adquirimos durante nossa trajetória. A pesquisadora ainda afirma que:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende 'neutro', ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 2011, p. 17, grifo da autora).

Não é novidade o fato de que todo discurso possui uma ideologia e, com a falta de conhecimentos básicos e letramentos diversificados por parte de alguns indivíduos, em uma sociedade considerada “elitista”, isso se torna bastante perigoso. Em primeiro lugar, porque os discursos propagados pela mídia ou por pessoas “poderosas”, formando juízos de valor, determinando quais concepções devem ser consideradas, julgando outras, sempre através de “bons” argumentos, podem acarretar em uma crença coletiva de que o que eles falam é o que deve ser considerado “correto”. Em segundo lugar, porque pessoas que não estão preparadas ou que não estão suficientemente capacitadas socialmente e linguisticamente, no que diz respeito a essas estratégias da argumentação, podem ser facilmente enganadas e manipuladas por um grupo.

Notamos, então, a importância de termos um conhecimento de como funciona a linguagem da argumentação. Citelli (1994) revela que as formas argumentativas estão por toda a parte e no cotidiano da vida dos indivíduos e que, a todo o momento, ideias estão sendo propagadas, pontos de vista sendo discutidos e visões sendo apoiadas ou não. Com isso, o pesquisador afirma que a persuasão e o convencimento, materializados através de recursos da língua, é a principal marca de um texto argumentativo. Além disso, o autor frisa que um dos aspectos indispensáveis desse tipo de texto é a existência de um ponto de vista, que são as concepções que formam e constroem o que está sendo enunciado.

O estudioso afirma que, ao construirmos nosso ponto de vista em relação a algo, utilizamos algumas ferramentas básicas que orientam a construção dele e explica que esses mecanismos usados:



[...] Decorrem de experiências que acumulamos, leituras realizadas, informações obtidas, do desenvolvimento da capacidade de compreender e, sobretudo, “traduzir” para outras pessoas aquilo que desejamos dizer. É nesse processo que iremos, progressivamente, formando e reformando a visão das coisas. (CITELLI, 1994, p. 17).

Por isso a ideia de que estamos sempre transmitindo uma ideologia adquirida de acordo com o que já vivenciamos. Assim, ainda segundo o autor, a formação do ponto de vista: a) desenrola-se do fato de um indivíduo realizar, de um determinado lugar social, o entroncamento de muitas formações discursivas, que são ideias e opiniões que adquirimos de variados discursos ao longo de nossa vida; b) é resultado de um discurso que, mesmo sendo dito de forma individual, traz marcas de outros discursos; c) tem relação com o que fazemos em nosso cotidiano, como leituras feitas, convivências variadas e informações acumuladas.

Dessa forma, ter um ponto de vista implica possuir uma posição diante de problemas, tendo em vista os itens explicados acima. A sua formação tem uma trajetória complexa, porém necessária ao se construir um texto argumentativo, sendo acrescentado a isso um trabalho de pesquisa e busca de referências, informações e conhecimentos sistematizados e devidamente analisados, para haver uma transposição concreta de ideias, fazendo as pessoas acreditarem no que estamos dizendo e argumentando. (CITELLI, 1994).

Haja vista que é necessário o trabalho com a argumentação em sala de aula pelos diversos motivos citados no decorrer desta pesquisa, é imprescindível que nos debates promovidos pelo professor, ou em materiais como o LD, os recursos para que um ponto de vista seja criado pelo aprendiz através da argumentação se mostrem presentes, ou seja, que não haja apenas uma ideologia nos gêneros estudados e na metodologia aplicada, mas diversas, para que o estudante se mostre capaz de poder formar uma opinião e, com isso, ter competência para argumentar.

Análise Dos Dados: Ideologias Presentes Nos Textos Do Manual Didático

O LD *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos da linguagem*, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), é dividido em três cadernos (*Caderno de Leitura e produção*,

RPI - Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, Set. 2018. **p. 710**

Caderno de Práticas de literatura e Caderno de Estudos de língua e linguagem) e, dentro de cada um deles, há unidades, capítulos e seções. O nosso foco de análise e pesquisa é a *Unidade 1 - Mudança e Transformação (MT)*, que faz parte do *Caderno de Leitura e produção*. Nessa unidade, há dois capítulos, um com o título *Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência* e o outro *Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade*. Neles, há o trabalho com a leitura e produção do gênero argumentativo *artigo de opinião*, norteado pelo tema central *gravidez na adolescência*.

Nos dois capítulos que a unidade possui, em cada um deles, há quatro seções centrais: *Leitura, Produção, Produzindo o texto e Roda de leitura*. Como o objetivo do *Caderno de Leitura e produção* é a produção de um determinado gênero em cada unidade, nesta, Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012) colocam as duas primeiras seções como uma preparação de conhecimento do mesmo, tanto em termos temáticos e discursivos quanto em termos linguísticos e gramaticais, ficando a cargo da terceira a produção do gênero em si e, na quarta, uma leitura literária.

Na apresentação do LD, as autoras comentam que, no *Caderno de Leitura e produção*, há o destaque do trabalho com a leitura e produção de gêneros diversos, tanto orais como escritos, do qual precisamos para viver comunicativamente em sociedade. Após isso, elas afirmam que “este caderno [...] [é] o ‘lugar’ [...] de lidar com diferentes linguagens e tecnologias, *diferentes conhecimentos e pontos de vista* sobre as coisas do mundo”. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 3, grifo nosso).

Dessa maneira, na *Unidade 1* do referido caderno, vimos que o tema norteador para a produção do gênero artigo de opinião é a *gravidez na adolescência*. No *Capítulo 1*, são discutidas as motivações que levam as adolescentes a engravidar e, no *Capítulo 2*, as consequências de uma gravidez precoce tanto para as meninas como para os meninos. Em relação aos textos da unidade, verifiquemos, no quadro a seguir, a quantidade, os gêneros, os títulos, os temas deles e os pontos de vista dos autores dos mesmos:

Quadro 3 - Gêneros discursivos/textuais da unidade

	GÊNERO	TÍTULO	TEMA	PONTO DE VISTA
01	REPORTAGE M (Fragmento)	<i>Adolescentes engravidam para segurar os parceiros</i>	Gravidez na adolescência	As adolescentes engravidam não porque querem, mas por outros motivos (como a falta de reflexão sobre o futuro, para segurar os parceiros, etc.), pois a gravidez na adolescência não é considerada positiva para a vida das jovens.
02	REPORTAGE M (Fragmento)	<i>Meninas mães</i>	Gravidez na adolescência	Engravidar na adolescência é ruim e, por isso, as meninas devem procurar se prevenir e evitar esse acontecimento em suas vidas, pois uma gravidez nessa fase acarreta em muitas responsabilidades para a garota e a impossibilita de uma vida social.
03	ARTIGO DE OPINIÃO	<i>Proibir publicidade resolve os problemas?</i>	Influência da publicidade entre os jovens	Proibir publicidade não fará com que os jovens parem de consumir drogas ou bebidas alcoólicas, mas sim outros fatores, como a lei que proíbe a venda dos mesmos para menores de 18 anos e a conscientização e educação por parte dos pais.
04	ARTIGO DE OPINIÃO	<i>Grávidas no contrafluxo</i>	Gravidez na adolescência	A gravidez na adolescência deve ser evitada, não só por causa da questão emocional, mas também por outros motivos, como o fato da gestação precoce ser considerada de alto risco e a impossibilidade de estudar, o que leva essas meninas à evasão escolar.
05	POEMA	<i>I. MATÉRIA DE POESIA</i>	Conteúdos de uma poesia	A poesia serve para falar de coisas simples, imaginárias e da natureza, além disso, para expressar sentimentos, questões filosóficas e até mesmo problemas sociais.
06	ROMANCE (Fragmento)	<i>E agora, filha?</i>	Gravidez na adolescência	A gravidez na adolescência é vista de forma negativa, por a história mostrar que os sonhos de uma mãe, que ficou grávida jovem, foram arruinados por causa do acontecimento.
07	REPORTAGE M	<i>Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem a vida social</i>	Gravidez na adolescência	Pelos depoimentos selecionados na reportagem, percebemos que a visão sobre a gravidez durante a fase jovem é tida como negativa, por mostrar justificativas de adolescentes que se queixam de perder a vida social por causa disso.
08	ARTIGO DE OPINIÃO (Trecho)		Proibição da publicidade dirigida às crianças	Não deve haver proibição de publicidade dirigida às crianças, mas sim a de publicidade de produtos com grande potencial de dano individual e coletivo.
09	ARTIGO DE OPINIÃO (Trecho)	<i>Videogames violentos não criam assassinos</i>	Influência dos videogames entre os jovens	Videogames não podem ser colocados como responsáveis pelo mau comportamento do jovem, pois existem inúmeros outros fatores que influenciam o mesmo.
10	ARTIGO DE OPINIÃO (Fragmento)	<i>Sacolas plásticas e uso consciente</i>	Uso das sacolas plásticas e o impacto ambiental	Não se deve banir o uso de sacolas plásticas para reduzir o impacto ambiental, mas sim promover ações em favor do seu uso consciente, já que elas foram feitas para serem recicláveis e não descartadas.
11	ARTIGO DE	<i>Dia da</i>	Veto do Dia	A existência desse dia e, até mesmo a criação

	OPINIÃO (Fragmento)	<i>polêmica inútil</i>	do Orgulho Heterossexual	dele por parte do vereador Carlos Apolinário (DEM-SP), só reforça o preconceito contra os homossexuais, já que héteros não sofrem por serem héteros.
12	ARTIGO DE OPINIÃO	<i>A greve dos coveiros</i>	Coveiros têm a greve?	Os coveiros deveriam ter os mesmos direitos e regras da saúde e do transporte público, já que se trata de um serviço essencial, cuja greve afeta as pessoas que ficam desamparadas num momento triste como a perda de alguém, não sendo ela a solução.
13	ARTIGO DE OPINIÃO	<i>Pirateiem meus livros</i>	Pirataria de obras escritas	Não há problema na pirataria, pois as coisas escritas foram feitas para circular no mundo e, quem escreve, deseja ser lido. Além disso, não é a vontade de ganhar dinheiro que leva um escritor a escrever, mas sim o prazer. Mais ainda, a pirataria pode servir como um tipo de divulgação do trabalho de alguém e ser positiva.
14	ARTIGO DE OPINIÃO	<i>Não há tempo para quem não se esforça</i>	Problemas dos jovens no início da carreira profissional	Apesar dos problemas que o jovem enfrenta em relação ao primeiro emprego, como a falta de experiência, relacionamentos com colegas e as novas responsabilidades, é preciso um esforço pra conseguir tudo isso, porque o mercado de trabalho é muito competitivo.
15	ARTIGO DE OPINIÃO (Fragmento)	<i>Dinheiro compra a felicidade?</i>	A importância do dinheiro na vida de alguém	Precisamos do dinheiro para sobreviver em sociedade e possuir um conforto. Porém, ele não compra a felicidade e não garante coisas essenciais como o amor e a amizade.
16	ARTIGO DE OPINIÃO (Fragmento)	<i>A lei antivéu na França fere o Estado laico?</i>	Proibição do uso da burca ou do niqab na França	A lei que proíbe o uso da burca ou do niqab no país é correta e não fere o princípio do Estado laico, porque esse uso está ligado à cultura e não a religião. Além disso, essa prática é tida como uma escravidão da mulher.
17	REPORTAGEM (Fragmento)	<i>EFEITOS DA FALTA DE SONO</i>	Consequências da insônia	Não é saudável trocar o dia pela noite, porque isso acarreta inúmeros problemas, como a obesidade, falta de concentração em tarefas e mau humor.
18	CARTILHA (Fragmento)	<i>Alguns motivos para diminuir o consumo de sacolas plásticas</i>	Sacolas plásticas e a degradação do meio ambiente	O uso de sacolas plásticas provocam muitos desastres no meio ambiente, por isso é bom evitar ou diminuir o consumo das mesmas.
19	POEMA	<i>A pulga</i>	Relacionamento amoroso	Há uma falta de interesse em uma das pessoas que compõem a “relação amorosa”.

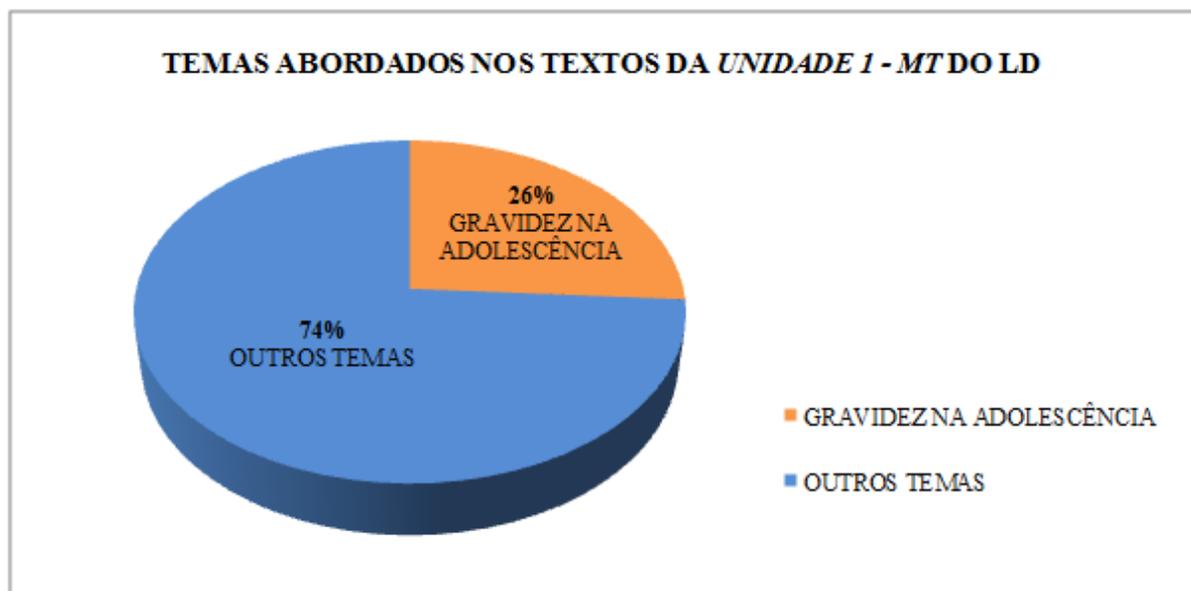
Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Como podemos ver no *Quadro 3*, há 19 gêneros presentes na unidade: 11 *artigos de opinião*, 04 *reportagens*, 02 *poemas*, 01 *romance* e 01 *cartilha*. A maioria deles são *artigos de opinião*, que são argumentativos, já que é o gênero norteador da produção que a unidade vai

exigir do aluno. Esses textos estão distribuídos entre as quatro seções dos dois capítulos, alguns dentro das próprias atividades, possuindo temas polêmicos diversos com alguns pontos de vista intrínsecos, algo que é necessário na produção do gênero em questão. Porém, em relação ao tema *gravidez na adolescência*, que é o assunto que o discente precisará desenvolver na produção de seu texto, apenas 05 dos 19 trazem o tema a ser discutido, e somente um deles é um *artigo de opinião*.

Transformando esses dados do assunto *gravidez na adolescência* entre os textos presentes na unidade em percentuais, teremos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 - Temas abordados nos textos da unidade



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

De acordo com o *Gráfico 1*, apenas 26% dos textos abordam o tema discutido na unidade, restando 74% que exploram temas aleatórios. O problema maior é que, dos 26% que discutem a *gravidez na adolescência*, 100% possuem um ponto de vista único: gravidez precoce é algo negativo. Ao recorrermos ao *Quadro 3*, poderemos observar que os 05 textos

correspondentes a essa porcentagem (03 *reportagens*, 01 *artigo de opinião* e 01 *romance*) possuem ideologias muito parecidas, que trazem um valor negativo ao tema tratado, não abrindo espaço para outras opiniões e posições a respeito disso, o que afetará na produção textual de um aluno que não terá acesso a outros tipos de opinião relacionadas à *gravidez na adolescência*, não havendo uma real tomada de posição através da argumentação, mas sim uma “transcrição” de uma ideologia que já veio pronta.

Resultados E Discussão: Estratégia De Trabalho Com O Gênero Artigo De Opinião

Em relação às ideologias de um texto, Koch (2011) frisa que a argumentatividade está intrínseca à linguagem e que a argumentação está dentro de todo e qualquer discurso, mesmo o texto não sendo do tipo argumentativo, como as reportagens vistas, que trazem um recorte do que é ruim em uma gravidez quando se é jovem e o trecho do romance em que a mãe perde todas as oportunidades e sonhos por engravidar precocemente⁹⁸. Ainda relacionado a isso, os PCN (1998) comentam que, na produção textual, é necessário que haja debate de questões sociais como essa, mas com uma pluralidade ideológica, pois algumas das possibilidades que o discente terá é a de poder perceber “a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los [...] [, além de ter] a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático.” (BRASIL, 1998, p. 40), o que não há no tema dos textos da unidade.

Dito isso e, apesar de tudo, sabemos que o assunto é delicado e que pontos negativos de uma gravidez precoce são muito maiores. Porém, como qualquer tema e em qualquer situação de trabalho com a argumentação, é preciso a apresentação dos dois lados da moeda na construção de uma verdade, como afirma Citelli (1994). O LD poderia, por exemplo, trazer *artigos de opinião* de jovens que passaram por essa situação contando que, apesar de terem enfrentado problemas, estão felizes por serem mães, e que ficar grávida na adolescência não é chegar ao “fundo do poço”. Analisando mais de perto, notamos que umas das preocupações maiores da unidade através da leitura e produção do gênero, além do aprendizado dos recursos argumentativos da língua, é a prevenção contra a gravidez precoce, como uma

⁹⁸ Ver os pontos de vista dos textos no *Quadro 3* desta pesquisa.

conscientização ou “doutrinação” implícita para os estudantes através de textos com um ponto de vista único, o que é ruim em um trabalho de produção de um texto argumentativo.

Sendo assim, a principal estratégia que o professor deve ter em mente ao se trabalhar com a leitura e produção do gênero *artigo de opinião*, além de exercitar os aspectos gramaticais, linguísticos e discursivos da argumentação, como o processo do raciocínio argumentativo de Bronckart (2012), é apresentar ao aluno diversos pontos de vista de um determinado tema através de variados textos, para que o discente possa construir a sua opinião, tendo em vista que a formação do ponto de vista se dá dessa forma, em contato com variadas ideologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O LD é uma ferramenta extremamente necessária em sala de aula por, entre os materiais didáticos existentes na escola, fazer-se mais presente no cotidiano das turmas. Além disso, é o mais utilizado entre os docentes da educação básica brasileira, possuindo destaque nas diversas maneiras e formas que o professor possui para transmitir os conhecimentos que os discentes precisam adquirir. Por esse motivo, ele tem sido alvo de pesquisas, avaliações e reformulações ao longo do tempo, que acompanham as mudanças que acontecem na sociedade, tentando se adequar ao contexto atual e global, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem, através dele, aconteça de forma real e produtiva.

Como vimos no decorrer deste artigo, pela importância que esse material possui no contexto escolar, o professor precisa ter um cuidado especial com o LD, possuir criticidade e saber lidar com ele para obter uma eficiência em sala de aula e não apenas segui-lo sem planejamento. Isso porque, muitas vezes, o mesmo pode trazer informações erradas, descontextualizadas e conter muitas inadequações como, por exemplo, o fato de não trazer textos com variadas ideologias sobre um determinado tema sugerido para a produção de um gênero argumentativo, que deveria auxiliar na construção de um ponto de vista por parte do aluno.

Na análise da *Unidade 1 - MT*, que trabalha a leitura e produção do gênero artigo de opinião no LD do 9º ano de LP, percebemos que, em relação aos pontos de vista dos textos do

tema da produção textual requerida, apenas 26% deles abordam o assunto *gravidez na adolescência*, restando 74% que exploram temas aleatórios. O mais grave nesses 26%, que discutem o tema central da unidade, é justamente o fato de todos eles possuírem um ponto de vista único, o que se torna bastante negativo e inapropriado em um trabalho de produção de gêneros argumentativos.

Portanto, percebemos o quanto é importante nos aprofundarmos em análises de como funciona o trabalho de determinado aspecto da língua, no que diz respeito a questões ideológicas repassadas para os discentes, em materiais como o LD, por sua importância e presença constante em sala de aula. Com isso, poderemos tentar fazer a diferença criando novos caminhos e estratégias para a reversão de problemas encontrados, possibilitando um ensino plural, real, pautado na diversidade ideológica e nos mais variados pontos de vista em prol da construção de uma argumentação cuja determinada visão não é imposta, mas compartilhada em conjunto com outras, o que auxilia na formação de um indivíduo crítico e independente em situações cuja linguagem está presente.

REFERÊNCIAS

- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 f.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de Português formam professores?. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores – Simpósios*. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 82-88.



FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>> Acesso em: 20 ago. 2017.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. *O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor*. 2007. 236 f. Dissertação de Mestrado, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.



LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO: UMA ANÁLISE DA ABORDAGEM GRAMATICAL

Marcelo Liparini Vieira, UFCG

Maria Nazareth de Lima Arrais, UFCG⁹⁹

Lucas Cesar de Oliveira, UFCG

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos analisar qual o tratamento dado à competência gramatical pelo livro didático (LD) do 8º ano do Ensino Fundamental, para que possamos refletir sobre uma estratégia de como devemos trabalhar esse conteúdo em sala de aula. Para tanto, dirigimos o nosso olhar ao LD por completo devido compreendermos que a abordagem gramatical, o foco de nossas investigações, não é encontrada apenas no Caderno de Estudos de língua e linguagem, parte que se destina a um trabalho mais específico com a análise linguística. No que diz respeito à metodologia, esta é uma pesquisa documental, de caráter descritivo e de abordagem quanti-qualitativa. As nossas categorias de análise tiveram como base a gramática da Língua Portuguesa a partir das principais perspectivas teóricas abordadas em nossa revisão de literatura. Os resultados apontaram que 84% das atividades do LD trabalham a gramática contextualizada totalmente, o que corresponde a 100 atividades, e 16% trabalham parcialmente, o que corresponde a 19 atividades. Com base nesse resultado, consideramos um percentual alto para um trabalho efetivo com a gramática contextualizada.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático. Gramática. Gramática Contextualizada.

TEXTBOOK OF THE 8TH GRADE OF PORTUGUESE LANGUAGE: AN ANALYSIS OF THE GRAMMATICAL APPROACH

ABSTRACT

In this work, we aim to analyze the treatment given to grammatical competence by the textbook of the 8th grade of Middle School to reflect on a strategy of how we should work this content in the classroom. For this, we analyze the textbook completely because we understand that the grammatical approach, the focus of our investigations, is not only found in the Language and Language Study Book, part of which is aimed at a more specific work with linguistic analysis. As far as the methodology is concerned, this is a documentary research, of descriptive character and quantitative-qualitative approach. Our analysis was based on the grammar of the Portuguese Language from the main theoretical perspectives addressed in our literature review. The results indicated that 84% of the activities of the textbook work the contextualized grammar totally, which corresponds to 100

⁹⁹ Professora Doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu PROFLETRAS do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG.



activities, and 16% work partially, which corresponds to 19 activities. Based on this result, we consider a high percentage for an effective work with contextualized grammar.

KEYWORDS: Textbook. Grammar. Contextualized Grammar.

LIBRO DE TEXTO PORTUGUÉS 8º GRADO: UN ANÁLISIS DEL ENFOQUE GRAMATICAL

RESUMEN

En este trabajo tiene como objetivo evaluar que el tratamiento dado a la competencia gramatical por el libro de texto del octavo grado de la primaria para que podamos reflexionar sobre una estrategia de cómo debemos trabajar ese contenido en el aula. Para eso, dirigimos nuestra mirada hacia el libro de texto por completo por comprender que el enfoque gramatical, el foco de nuestras investigaciones, no se encuentra sólo en el Cuaderno de Estudios de lengua y lenguaje, parte que se destina a un trabajo más específico con el análisis lingüístico. En lo que se refiere a la metodología de la investigación, esta es una investigación documental, de carácter descriptivo y de abordaje cuantitativo. Nuestras categorías de análisis se basan en la gramática de la Lengua Portuguesa de las principales perspectivas teóricas discutidas en nuestra revisión de la literatura. Los resultados apuntaron que el 84% de las actividades del libro de texto trabajan la gramática contextualizada totalmente, lo que corresponde a 100 actividades, y el 16% trabaja parcialmente, lo que corresponde a 19 actividades. Con base en ese resultado, consideramos un porcentaje alto para un trabajo efectivo con la gramática contextualizada.

PALABRAS CLAVES: Libro de Texto. Gramática. Gramática Contextualizada.

INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) é um dos principais instrumentos de trabalho do professor e tem um papel crucial no sistema educacional brasileiro, principalmente na rede pública de ensino. Acompanhando as constantes transformações da sociedade ao longo dos anos, ele reflete o aspecto cultural, social e político dessa sociedade, que está implicado em todo o seu conteúdo. Sabendo disso, seu processo de escolha deve se dar seguindo as políticas educacionais que visam uma formação de qualidade, visto que todas as informações veiculadas nele devem

contribuir para que seus leitores tenham acesso a conhecimentos que possibilitem sua inserção e participação efetiva no meio em que vivem.

Por ter se tornado um dos instrumentos principais para o trabalho docente e também devido ao fato de que em muitos casos ele é o primeiro e único livro de leitura do aluno, o LD tem sido constantemente avaliado, a partir de importantes referências que guiam o ensino. No entanto, apesar das avaliações e reformulações, do surgimento de novas políticas de ensino e do uso das novas tecnologias em sala de aula, observamos, enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), constantes críticas por parte de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental que foram enfáticos ao comentarem “que o livro didático era chato”, “que a gramática era chata”, “que não sabiam onde usar tantas regras”, entre outras afirmações que só reforçam a ideia de que a Língua Portuguesa é difícil.

Diante da complexidade a que perpassam tais questões, é que nos perguntamos sobre quais seriam os fatores que contribuem para as críticas apontadas pelos alunos da turma atendida, pois conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), a exploração de aspectos ortográficos e categorias gramaticais não devem ser abordadas como fator determinante para o bom aprendizado da língua e nem devem se dar de modo desarticulado das práticas de linguagem, ou seja, seu uso no cotidiano. Esse posicionamento vai de encontro à abordagem de Antunes (2003, p. 92), que afirma que é por meio dos textos “[...] que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade”.

A gramática faz parte do nosso cotidiano e as discussões em torno dela se dão desde as séries iniciais, mas apesar disso muitas pessoas têm a ideia equivocada de que ela é extremamente complexa e, por isso, sabem pouco ou quase nada sobre esse assunto. Entretanto, essa concepção parte da visão equivocada de que ela é apenas um conjunto de regras que determinam o que é certo ou errado, sem compreender que não existe uma única definição para o termo e que toda língua tem a sua gramática. Por isso, se desde pequenos a utilizamos em nossa comunicação e sabemos nos expressar e fazer com que o outro nos compreenda, isso nos torna competentes diante de nossa língua.

É de extrema importância que o aluno compreenda que a todo instante estamos utilizando a língua em nosso cotidiano e que em meio às transformações da sociedade o estudo da Língua Portuguesa e o desenvolvimento da competência comunicativa são necessários para uma boa interação e uma colocação no mercado de trabalho. Para tanto, o



ensino já não pode ser pautado nas velhas bases, com palavras e frases descontextualizadas, o que passa a ideia equivocada de que os conteúdos estudados não terão utilidade para além da sala de aula. Dessa forma, para que ocorra um ensino proveitoso, é preciso ir além da parceria entre escola, professor e governo, e se utilize materiais adequados, entre os quais está o LD.

Apesar de os PCN de Língua Portuguesa instruírem o uso de materiais paradidáticos em sala de aula, é de conhecimento que o LD acaba muitas vezes por se tornar o único recurso utilizado pelo professor, uma prática que é extremamente prejudicial ao ensino. Além disso, pela falta de tempo ou por diversos fatores, a escolha do livro não é feita adequadamente e isso dificulta ainda mais o aprendizado do aluno. Assim sendo, é muito importante que o professor e a escola selecionem livros de qualidade, que tragam propostas interativas visando à formação para a cidadania crítica e que desenvolvam a competência comunicativa dos discentes.

Nesse direcionamento, nosso objetivo com este trabalho é analisar qual o tratamento dado à competência gramatical pelo LD do 8º ano do Ensino Fundamental, para que possamos refletir sobre uma estratégia de como devemos trabalhar esse conteúdo em sala de aula. Para tanto, temos como fundamentação teórica a gramática contextualizada a partir de Travaglia (2009), Antunes (2003, 2009), os PCN (1998), sem desconsiderar os demais autores que seguem esta vertente e que nos auxiliarão nas teorias que fundamentam a construção da nossa pesquisa.

No que diz respeito à metodologia, esta é uma pesquisa documental, de caráter descritivo e de abordagem quanti-qualitativa, que tem, como universo de pesquisa, os quatro LD da coleção *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, das autoras Laura de Figueiredo, Maria Balthasar e Shirley Goulart. Dentre esse universo de pesquisa, selecionamos como *corpus* o livro do 8º ano destinado aos alunos do Ensino Fundamental, pelo fato dele ter sido utilizado pela turma e pelo professor supervisor do PIBID que leciona na escola, além de também ter sido um dos materiais de apoio utilizados por nós para planejamento das ações desenvolvidas durante nossa atuação na referida turma.

ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES

O LD é parte integrante da história do contexto educacional brasileiro e se tornou um dos principais instrumentos de auxílio no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Segundo Choppin (1992 *apud* BATISTA; ROJO, 2008), ele é produzido com o intuito de auxiliar uma disciplina, através de um ensino pautado em uma progressão que se dá através de unidades ou lições, de forma a favorecer tanto o uso coletivo ou individual em sala de aula, quanto o uso em casa. Com esse caráter pedagógico, muitas vezes é ele que acaba determinando o conteúdo a ser estudado e as metodologias empregadas em sala de aula, sendo um fator decisivo para a qualidade do aprendizado fruto do âmbito escolar. (LAJOLO, 1996).

Segundo Batista, Rojo e Zúñiga (2008), a preocupação com a qualidade do LD surgiu a partir de 1996 e, desde então, o PNLD se tornou responsável por avaliar, adquirir e distribuir livros para os dois segmentos do Ensino Fundamental, de 1^a a 4^a série/ano e de 5^a a 8^a série/ano. Na avaliação realizada, busca-se garantir que as obras sejam isentas de erros e indução a erros, e também isentas de qualquer tipo de preconceito, discriminação, estereótipo e doutrinação política e religiosa.

Cavalcante (2011) destaca, ainda, que o processo de avaliação desses livros pelo PNLD busca privilegiar, em seus editais, o que preconiza o ensino de Língua Portuguesa segundo os PCN, visando com isso uma forma de controle de qualidade e de adequação a essas diretrizes. Além disso, através dessas avaliações tem-se buscado que pelo menos os materiais didáticos estejam conforme a mudança de paradigma no ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, a partir desse novo paradigma, os LD têm “[...] a função social de re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem.” (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 87).

A abordagem gramatical está entre as mudanças de paradigma no ensino de Língua Portuguesa, pois, de certa forma, sempre foi vista como um determinante para falar, ler e escrever bem, por essa razão, durante anos, seu ensino nas escolas foi pautado na prática maçante de repetição e decoreba de regras gramaticais. No entanto, como comenta Barbosa (2010), tal prática começou a ser contestada seguindo os trabalhos desenvolvidos por diversos pesquisadores que tinham o texto e o discurso como seu objeto de estudo, e também a partir de diversas críticas que colocavam em evidência as limitações da gramática tradicional. Por

meio dos fatos observados se constatou que “[...] o ensino centrado na gramática (e na norma padrão), ênfase comum até então, não estava se revertendo para os processos de compreensão e produção de textos dos alunos.” (BARBOSA, 2010, p. 157).

De acordo com Antunes (2009), os estudos vindos do campo da pragmática, das perspectivas interacionais da linguagem e de outras direções possibilitaram que se chegasse ao consenso de que “[...] usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e [...] que essas coisas somente acontecem em textos.” (ANTUNES, 2009, p. 49). Como ressalta a autora, sempre soubemos que nossa fala e escrita se dão através dos textos, mas as distorções ocorridas principalmente dentro da sala de aula impediram que essa condição fosse percebida.

Segundo Barbosa (2010), aos poucos, a perspectiva do ensino foi mudando e os documentos oficiais brasileiros começaram a propor a organização do ensino de Língua Portuguesa dividido em *práticas de leitura*, *práticas de produção de textos* e *práticas de análise linguística*. A partir de tais práticas, buscou-se desenvolver as atividades de produção e reflexão de maneira articulada com o texto e, no caso da abordagem gramatical, por exemplo, o trabalho passou a ser centrado no interior das práticas de *análise linguística* que também passaram a contemplar outros conteúdos.

Entretanto, como frisam os PCN (1998), a prática de análise linguística “[...] não é uma nova denominação para ensino de gramática.” (BRASIL, 1998, p. 78). Essas mudanças vão além de uma simples nomenclatura e proporcionaram um avanço no ensino escolar, pois, diferentemente do trabalho descontextualizado que até então era realizado com a gramática, a análise linguística possibilita a ampliação do estudo da linguagem, tendo em vista que por meio dela se pode abordar:

[...] tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. (GERALDI, 2006, p. 74).

Como afirma Geraldi (2006), o estudo da língua não se limita apenas ao ensino gramatical isolado, mas envolve leitura, produção e refacção de textos, através de um trabalho

de reflexão sobre a linguagem e sobre os recursos linguísticos. Nesse sentido, indo de encontro a esse posicionamento, os PCN reforçam que “[...] as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, [...]” (BRASIL, 1998, p. 59). Para tanto, as atividades de reflexão no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa devem se estruturar tomando como base os textos orais e escritos, considerando para isso a diversidade de textos que circulam na sociedade. (BRASIL, 1998).

Travaglia (2009) comenta que sempre que nos comunicamos ocorre a reflexão, considerando que “[...] temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 107). Portanto, é impossível um ensino de língua que não leve o aluno a refletir sobre ela, pois desse modo ele não encontrará aplicabilidade para o que é ensinado. Nessa perspectiva, como comenta Antunes (2009), um ponto importante no que se refere ao modo como a gramática é utilizada nas escolas, é o fato de que, por meio dos gêneros, as regras gramaticais seriam mais bem trabalhadas, pois são muito mais notórias e concretas as suas funções para o aprendizado de modo geral:

As regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade [...] o estudo dos pronomes, de cada uma de suas subclasses, por exemplo, atenderia ao que é comum acontecer em cada gênero; assim, os pronomes de tratamento seriam estudados quando se estivesse explorando as especificidades das cartas e de outros tipos de comunicação interpessoal e, não, a partir da sequência das classes das palavras. (ANTUNES, 2009, p.58).

Nessa visão, na abordagem do pretérito mais-que-perfeito, por exemplo, os alunos poderiam compreender que apesar de não ser um tempo verbal cotidianamente utilizado, ele pode ser visto em diversos textos literários. Outro caso bem parecido é a abordagem da 5ª pessoa gramatical ou 2º do plural (Vós), que apesar de pouco utilizada no dia a dia, poderia ser vista ao se estudar os gêneros mais formais, como memorandos, ofícios, cartas destinadas a pessoas de cargos mais formais etc.

Em relação à comunicação e à adequação da linguagem, os PCN (1998) enfatizam que ao entrar na escola os alunos já dominam uma das variedades da língua, possivelmente a variedade com a qual ele possui contato em seu convívio. Além disso, certamente são capazes de constatar que a língua possui variações e que certas “[...] expressões ou modos de dizer

podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras [...], por exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniais.” (BRASIL, 1998, p. 81). Desse modo, ao explorar tais aspectos, partindo desse conhecimento prévio que os alunos já possuem, os professores podem reforçar ainda mais a necessidade do conhecimento de outras variedades tendo cuidado para não tratar as variações que se distanciam da norma padrão como sendo desvios ou incorreções.

Finalmente, é muito importante que os educadores estejam em sintonia com cada uma dessas questões, pois são eles os responsáveis por mediar o processo de ensino em sala de aula, mediação que se inicia já no processo de escolha dos seus materiais de trabalho, entre os quais está o LD.

Análise Da Abordagem Gramatical No Livro Didático De Língua Portuguesa

O LD *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (2012), das autoras Laura de Figueiredo, Maria Balthasar e Shirley Goulart, do 8º ano do Ensino Fundamental, faz parte de uma coleção composta por quatro volumes destinados às séries finais deste ciclo: 6º, 7º, 8º e 9º ano. A coleção está inscrita no PNLD (2014) e recebeu a aprovação do MEC.

O volume destinado ao 8º ano é composto por 288 páginas e estruturado em três cadernos: *Caderno de Leitura e produção*; *Caderno de Práticas de literatura*; e *Caderno de Estudos de língua e linguagem*. Cada caderno é dividido em unidades, capítulos e seções, conforme podemos acompanhar no Quadro 1.

Quadro 1 - Unidades, Capítulos e Seções que compõem o LD

UNIDADES	CAPITULOS	NÚMERO DE SEÇÕES	SEÇÕES
CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO			
Unidade 1	Capítulo 1	4	Leitura
			Produção
			Realizando o debate
			Roda de leitura

Unidade 2	Capítulo 1	4	Leitura
			Leitura
			Produção
			Roda de leitura
	Capítulo 2	4	Leitura
			Produção
			Produzindo o texto
			Roda de leitura
Unidade 3	Capítulo 1	5	Leitura
			Leitura
			Produção
			Produzindo o texto
			Roda de leitura
	Capítulo 2	4	Leitura
			Produção
			Roda de leitura
CADERNO DE PRÁTICAS DE LITERATURA			
Unidade 1	Capítulo 1	5	Sim, contos de enigma são leituras elementares para a formação do leitor!
			Jogo 1
			Edgar Alan Poe
			Jogo 2
			Por que nem tudo é elementar
	Capítulo 2	4	Do maravilhoso ao fantástico – Quem conta um conto...
			Leitura
			Em outro tempo e espaço
CADERNO DE ESTUDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM			
Unidade 1	Capítulo 1	2	Sinonímia
	Capítulo 2	1	Antonímia
Unidade 2	Capítulo 1	3	Gradação, repetição, eufemismo e antítese
			Conceito de período
			Período composto
	Capítulo 2	1	Períodos com conjunção
Unidade 2	Capítulo 2	1	Orações coordenadas sindéticas e assindéticas
	Capítulo 3	1	Orações subordinadas
Unidade 3	Capítulo 1	3	Orações coordenadas sindéticas e assindéticas
			Orações subordinadas
			Orações subordinadas
	Capítulo 2	1	Outros tipos de operadores argumentativos
			Outros tipos de operadores argumentativos
CADERNO DE ESTUDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM			
Unidade 4	Capítulo 1	3	Grafia das palavras: -ansa ou -ança?
			Grafia das palavras: -ice ou -isse?
			Grafia das palavras: quando usar -ção?
	Capítulo 2	1	Acentuação das palavras: relembando as regras já estudadas



Unidade 3	Capítulo 3	2	subordinada adverbial
			Vírgula e ênfase

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Na apresentação do livro, as autoras iniciam destacando que o *Caderno de Leitura e produção* objetiva abordar os trabalhos com a leitura e a produção de textos orais e escritos necessários para vida pessoal, escolar e também para a vida em sociedade dos alunos. A partir disso, elas dialogam diretamente com eles enfatizando que este caderno é um lugar em que poderão falar de si, da relação com outros e também da relação que eles mantêm com o mundo. Esse diálogo é retomado na abertura do caderno, quando elas frisam que os alunos poderão ler e produzir textos que irão ajudá-los “[...] a se conhecer melhor, a expressar seus sentimentos, seus conhecimentos e suas opiniões.” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 12).

Em relação ao *Caderno de Práticas de literatura*, as autoras frisam que ele permitirá a vivência do lado criativo da língua através de textos literários e do diálogo com a linguagem do cinema, da pintura e das artes em geral. Na abertura do caderno, elas comentam um fato bastante comum na atualidade que é a falta de leitura de textos literários e a dedução de que eles “não servem para nada”. É a partir desse ponto que convidam os alunos para conhecer um mundo em que se pode “[...] dar sons, imagens e sentidos inesperados às palavras em estado de poesia; [...]” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 134). Desvendando, também, uma série de enigmas que segundo elas mesmas só podem ser resolvidos por leitores de literatura.

Na descrição do *Caderno de Estudos de língua e linguagem*, por sua vez, explicam que o material permitirá a reflexão sobre o que é a Língua Portuguesa, ressaltando o conhecimento que os alunos já detêm sobre ela e o tanto que ainda poderão se surpreender com o que há para se aprender sobre seus usos. Elas retomam esse diálogo na abertura do caderno questionando os potenciais alunos sobre o que entendem por língua, qual a importância dela, sua função, o que se pode fazer com ela, se é possível modificá-la, entre outros questionamentos que visam instigá-los a refletir sobre o assunto e que permitirá a eles exercerem “[...] o papel de *curioso*, de pesquisador [...] de ‘filósofo da linguagem’ e de gramático [...]” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 188).

Apesar da separação em cadernos, na apresentação do livro elas chamam a atenção para o fato de que há um pouco da presença de cada um dos conteúdos dentro dos outros, ressaltando que o leitor não espere o conhecimento organizado apenas em “caixinhas”, ou seja, todos os conhecimentos fazem parte da Língua Portuguesa e são complementares. Esse mesmo direcionamento é feito no manual do professor para que os docentes compreendam que a divisão proposta no livro “[...] não tem outro objetivo senão garantir sua liberdade de escolher os caminhos a seguir com sua turma, ora dando ênfase a um aspecto do uso da língua ora enfatizando outros.” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 2).

A avaliação feita pelo PNLD (2014) sobre a coleção a qual este LD faz parte e sobre outras mais, além de comentários, traz em seu guia um quadro esquemático no qual aponta as principais características das obras analisadas. No quadro referente a esta coleção, essa proposta de divisão dos conteúdos em três cadernos é ressaltada no quesito *destaque* devido a “flexibilidade permitida ao professor no planejamento para uso dos três cadernos.” (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, PNLD, 2014, p.55.); e no quesito *programação do ensino*, destacando a importância do “acompanhamento dos três cadernos ao longo do ano letivo.” (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, PNLD, 2014, p. 55).

Conhecida a estrutura do LD, podemos identificar a maneira como ocorre a divisão dos conteúdos propostos para a série, bem como algumas orientações dadas pelas autoras para sua abordagem. Embora o Quadro 1 tenha mostrado uma estrutura bem delimitada para os conteúdos dos três cadernos, como as próprias autoras ressaltam eles não são apresentados seguindo uma divisão rígida. Nesse sentido, dirigimos o nosso olhar para o LD por completo devido compreendermos que a abordagem gramatical, o foco de nossas investigações, não é encontrada apenas no *Caderno de Estudos de língua e linguagem*, parte que se destina a um trabalho mais específico com a análise linguística.

Nossa análise se fixou inicialmente na contagem das atividades presentes em cada seção e em quantas dessas atividades podemos encontrar o trabalho com a gramática. Vejamos essas informações, na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das atividades no LD

UNIDADES	CAPÍTULOS	NÚMERO DE SEÇÕES	SEÇÕES	NÚMERO DE ATIVIDADES POR SEÇÃO	ATIVIDADES POR SEÇÃO, QUE ABORDAM A GRAMÁTICA
CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO					
Unidade 1	Capítulo 1	4	Leitura	5	3
			Produção	6	3
			Realizando o debate	3	2
			Roda de leitura	3	2
Unidade 2	Capítulo 1	4	Leitura	7	3
			Leitura	2	2
			Produção	5	2
			Roda de leitura	2	1
	Capítulo 2	4	Leitura	4	3
			Produção	6	4
			Produzindo o texto	1	1
			Roda de leitura	1	1
1 Unidade 3	Capítulo 1	5	Leitura	5	5
			Leitura	2	1
			Produção	3	1
			Produzindo o texto	2	1
			Roda de leitura	1	1
	Capítulo 2	4	Leitura	5	3
			Produção	2	2
			Produzindo o texto	3	2
			Roda de leitura	2	2
CADERNO DE PRÁTICAS DE LITERATURA					
Unidade 1	Capítulo 1	5	Sim, contos de enigma são leituras elementares para a formação do leitor!	4	2
			Jogo 1	4	1
			Edgar Alan Poe	0	0
			Jogo 2	3	1
			Por que nem tudo é elementar	0	0
	Capítulo 2	4	Do maravilhoso ao fantástico – Quem conta um conto...	1	0
			Leitura	4	2
			Em outro tempo e espaço	0	0
			Leitura	4	0

CADERNO DE ESTUDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM					
Unidade 1	Capítulo 1	2	Sinonímia	9	8
			Antonímia	5	5
	Capítulo 2	1	Gradação, repetição, eufemismo e antítese	11	11
Unidade 2	Capítulo 1	3	Conceito de período	4	3
			Período composto	2	2
			Períodos com conjunção	4	3
	Capítulo 2	1	Orações coordenadas sindéticas e assindéticas	13	10
	Capítulo 3	1	Outros tipos de operadores argumentativos	6	5
Unidade 3	Capítulo 1	3	Grafia das palavras: -ansa ou -ança?	4	4
			Grafia das palavras: -ice ou -isse?	4	4
			Grafia das palavras: quando usar -ção?	4	4
	Capítulo 2	1	Acentuação das palavras: relembando as regras já estudadas	4	4
	Capítulo 3	2	Uso da vírgula com adjunto adverbial ou oração subordinada adverbial	4	3
			Vírgula e ênfase	2	2
TOTAL				166	119

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Com base na Tabela 1, podemos observar que das 166 atividades que compõem o LD, 119 delas abordam algum aspecto da gramática. Entre essas atividades estão incluídas tanto as que se destinam a uma interpretação escrita para aprofundamento do conteúdo quanto as que são propostas para serem discutidas oralmente, visando proporcionar a reflexão inicial ou a socialização da temática trabalhada em cada seção.

Visando verificar a abordagem gramatical, a partir de critérios pré-estabelecidos, analisamos as 119 atividades que trabalham algum aspecto da gramática. Tais critérios nos permitiram classificá-las em *totalmente contextualizadas*, *parcialmente contextualizadas* ou *não contextualizadas*, de acordo com os dados observados. Vejamos esses critérios no Quadro 2.

Quadro 2 - Critérios para análise das atividades

CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DAS ATIVIDADES	TOTALMENTE CONTEXTUALIZADA	PARCIALMENTE CONTEXTUALIZADA	NÃO CONTEXTUALIZADA
A atividade é proposta a partir de um gênero textual.	X	X	
O gênero textual é adequado para a série destinada.	X	X	
Esse gênero textual é discutido e interpretado.	X	X	
As questões da atividade que se destinam à reflexão do conteúdo estudado são propostas a partir do gênero evidenciado.	X		
Apenas algumas das questões da atividade que se destinam à reflexão do conteúdo estudado são propostas a partir do gênero evidenciado.		X	
Nenhuma das questões da atividade que se destinam à reflexão do conteúdo estudado são propostas a partir do gênero evidenciado.			X

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Após verificarmos a abordagem gramatical e analisarmos as 119 atividades destacadas, para apresentação dos dados obtidos, optamos pela utilização de uma segunda tabela contendo a categorização desses dados, como veremos a seguir na Tabela 2.

Tabela 2 - Categorização das atividades no LD de acordo com o a exploração da gramática contextualizada

ATIVIDADES QUE TRABALHAM A GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA	QUANTIDADE
Totalmente	100
Parcialmente	19
TOTAL ANALISADO	119

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Observando a Tabela 2 que destaca a categorização das atividades no LD, podemos perceber que, dentro da quantidade de exercícios que exploram a gramática, 100 trabalham *totalmente* e 19 trabalham *parcialmente* a gramática contextualizada de um total de 119 atividades analisadas presentes em todo o LD.

Convertendo os dados da Tabela 2 em percentuais, obteremos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 - Atividades que trabalham a gramática contextualizada



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

De acordo com o Gráfico 1, 84% das atividades do LD trabalham a gramática contextualizada *totalmente*, o que corresponde a 100 atividades, e 16% trabalham *parcialmente*, o que corresponde a 19 atividades. Com base nesse resultado, consideramos um percentual alto para um trabalho efetivo com a gramática contextualizada.

Resultados E Discussão: Reflexões Sobre O Trabalho Com A Gramática Nas Aulas De Língua Portuguesa

Por ser um mediador de conhecimentos, é essencial que o professor proponha “[...] situações em que o aluno possa exercitar as práticas sociais de compreensão e produção de textos (oral e escrito) e de análise/reflexão da língua (oral e escrita) em situações linguisticamente significativas, em situações de uso de fato.” (FERREIRA, 2001, p. 6).

Sabendo disso, como frisa Lajolo (1996), no processo de escolha do LD, o professor deve estar atento para a qualidade dos conteúdos, das informações e das atitudes veiculadas nele.

Em relação ao LD analisado, os dados obtidos por meio da análise quantitativa apontaram para o fato de que a maior parte de suas atividades traz uma adequação do trabalho com a gramática a partir do que é preconizado pelas diretrizes que guiam o processo de ensino-aprendizagem. Das 119 atividades que exploram algum aspecto gramatical 100 delas trabalham a gramática contextualizada *totalmente*, o que corresponde a um percentual de 84%, e 19 atividades trabalham *parcialmente*, o que corresponde a 16%.

Como comenta Cavalcante (2011), sendo o livro didático um importante instrumento de auxílio ao professor e estando diretamente ligado ao aluno, é de suma importância que ele explore tais conteúdos de maneira produtiva, fato observado no LD. Para o planejamento dos trabalhos e atividades desenvolvidas em sala de aula, os PCN (1998) reforçam que o educador deve observar também as especificidades de sua turma e não vise um aluno ideal para o ciclo, o que muitas vezes figura nos livros didáticos, pois existem diferentes níveis de aprendizado. Com isso, ele pode evitar “[...] de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário.” (BRASIL, 1998, p. 48).

Em relação à abordagem dos conhecimentos linguísticos, os PCN (1998) enfatizam que o objetivo principal é proporcionar aos alunos a possibilidade de reflexão sobre os aspectos da língua e da linguagem que são importantes para o desenvolvimento das competências orais e escritas. Nesse sentido, Antunes (2009) complementa enfatizando que o ensino por meio dos gêneros contribui para colocar abaixo o papel desempenhado pela gramática nas escolas, que é “[...] fazer do texto, apenas, o espaço para encontrar as classes de palavras que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar.” (ANTUNES, 2009, p. 57). Nesse mesmo direcionamento, Geraldi (2006, p. 74), reforça, ainda, que “trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina.”

Além disso, é fundamental que o professor seja consciente de que o LD não é um ditador de como deve ser a sua metodologia, mas um instrumento de auxílio ao seu trabalho. Nesse sentido, ainda que ele esteja de acordo com as diretrizes e traga propostas produtivas, deve ser complementado e adaptado de acordo com o que é preconizado para a série e



também para as necessidades dos alunos na sala de aula e também fora dela, uma vez que o objetivo da educação é possibilitar que seus educandos estejam aptos a atuarem nos diversos segmentos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos materiais utilizados para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, o LD é o que continua se destacando como um dos principais usados pelo professor em sala de aula. Nesse sentido, acompanhando as diversas transformações da sociedade ao longo dos anos e o que preconizam importantes diretrizes como os PCN, ele passa por diversas avaliações e reformulações para que possa atender a uma educação de qualidade, que possibilite aos educandos o desenvolvimento de sua competência comunicativa e de conhecimentos essenciais para sua participação na sociedade.

Dentre esses conhecimentos, a abordagem gramatical é um ponto fundamental para que o alunado possa ser inserido no contexto social letrado. Entretanto, tal abordagem já não pode se dar a partir dos velhos moldes com palavras e frases isoladas e descontextualizadas, pois, diante dos avanços dos estudos linguísticos ocorridos nos últimos anos e do que sugerem os PCN de Língua Portuguesa, é preciso que o texto seja tomado como objeto de ensino, visto que a língua é uma forma de interação e é a partir do texto que essa interação se concretiza e os estudos gramaticais ganham aplicabilidade.

Com base na análise da abordagem gramatical no LD, empreendida nesta pesquisa, verificamos que 84% das atividades trabalham a gramática contextualizada *totalmente*, o que corresponde a 100 atividades, e 16% trabalham *parcialmente*, o que corresponde a 19 atividades. A partir desse resultado, consideramos que há um percentual alto para um trabalho efetivo com a gramática contextualizada, o que apontou uma adequação aos avanços dos estudos linguísticos e ao que é preconizado pelas importantes diretrizes que guiam o ensino de Língua Portuguesa.

Evidenciamos a importância de novas pesquisas sobre o LD de Língua Portuguesa e também sobre a abordagem dos estudos gramaticais no referido instrumento, visto que este é um dos importantes materiais utilizados em sala de aula e, como tal, deve ser conhecido,



avaliado e reestruturado constantemente para proporcionar um aprendizado adequado. Nesse sentido, para um ensino eficaz, é de grande relevância que o professor observe os objetivos a serem alcançados para que através de sua mediação se possa contribuir para que os alunos desenvolvam suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane. Helena Rodrigues. (Orgs.). *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2010. p. 155-182. (Explorando o ensino, v. 19).

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 13-45.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 47-72.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2013. 120 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro Didático de Língua Portuguesa como Gênero do Discurso: Autoria e Estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 73-117.



CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Estágio Supervisionado de Ensino: Linguística Aplicada à Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; FARIA, Evangelina Maria Brito de. (Orgs.) *Linguagens: Usos e Reflexões*. [S.I.: s.n.], 2011. p. 225-270. Disponível em:

<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/estagio_supervisionado_i__linguistica_aplicada_a_lingua_portuguesa_no_ensino_fundamental_1360181695.pdf> Acesso em: 22 jun. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Ainda uma leitura dos parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*. Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, v. 2, p. 20-27, 2001.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>> Acesso em: 20 ago. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



ATIVIDADE LÚDICA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA

Cleiton Sarmiento Souto¹⁰⁰ - (UFCG)
Damião Alves dos Santos Silva¹⁰¹ - (UFCG)
Albaneide Fernandes Wnaderley¹⁰² - (UFCG)

RESUMO

A disciplina de química é um dos componentes curriculares que mais provoca descontentamento nos alunos do ensino médio, provavelmente este fato está associado a forma tradicional e descontextualizada em que os conteúdos são ministrados. Sabendo do interesse de jovens e crianças por jogos, sejam eles eletrônicos ou físicos, a utilização de práticas lúdicas, quando utilizado de maneira correta, pode ser um facilitador no processo de ensino aprendizagem, auxiliando professores e alunos. Este trabalho possui como objetivo facilitar o entendimento dos alunos quanto à nomenclatura de hidrocarbonetos e despertar o interesse destes para a química orgânica através de práticas lúdicas e a contextualização do conteúdo. A aplicação do jogo de nomenclatura dos hidrocarbonetos foi realizada em uma turma do terceiro ano do ensino médio. Na primeira etapa os alunos deveriam montar as cadeias carbônicas e em uma segunda etapa, deveriam montar o nome dos compostos, através de cartões. Para analisar os resultados da prática lúdica foi utilizado um questionários prévios e um questionário pós-prática, sendo possível constatar que a atividade promoveu resultados significativos quanto a aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos educativos; Contextualização; química orgânica.

ABSTRACT

The use of playful practices when used correctly, can be a facilitator in the process of teaching learning. This work aims to facilitate the understanding and interest of the students in the nomenclature of hydrocarbons. The application of the hydrocarbon game occurred in a group of the twelfth grade. From the play activity it was possible to verify that the practice obtained significant results regarding the students' learning.

KEY WORDS: Educational games; Contextualization; organic chemistry

¹⁰⁰ Graduando em Licenciatura em Química UACEN/CFP/UFCG

¹⁰¹ Graduando em Licenciatura em Química UACEN/CFP/UFCG

¹⁰² Prof^a Dr^a em Química UACEN/CFP/UFCG



ATIVIDADE LÚDICA COMO ESTRATEGIA DIDÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE QUÍMICA ORGÁNICA

RESUMEN

La utilización de prácticas lúdicas cuando se utiliza de manera correcta, puede ser un facilitador para el aprendizaje de la química. Este trabajo tiene como objetivo facilitar el entendimiento y despertar interés de los alumnos en cuanto a la nomenclatura de hidrocarburos. La aplicación del juego de hidrocarburos ocurrió en una clase del tercero. A partir de la actividad lúdica fue posible constatar que la práctica obtuvo resultados significativos en cuanto al aprendizaje de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Juegos educativos; contextualización; química Orgánica

INTRODUÇÃO

É da natureza das crianças e jovens o gosto por jogos, sejam eles eletrônicos ou jogos físicos, com isto, a utilização do lúdico para o ensino pode promover uma aprendizagem significativa. As atividades lúdicas representam um recurso didático no qual pode ser utilizado para diversas finalidades, entre elas, revisão do conhecimento já adquirido, introdução à um novo conteúdo, revisão para uma avaliação, um momento para promover o trabalho em equipe, entre outras.

A utilização de atividades lúdicas, quando utilizado de maneira correto, pode ser um facilitador no processo de ensino aprendizagem, auxiliando alunos e professores. Para que este tipo de atividade possa ocorrer de forma efetiva deve haver um equilíbrio entre a parte educativa e a parte lúdica, pois se um desses aspectos prevalecer sobre o outro a prática poderá não apresentar bons resultados.

A disciplina de química apresentada para os alunos do ensino médio é diretamente voltada ao mundo microscópico e muitas vezes sem a menor contextualização, o que provoca o descontentamento e desinteresse dos alunos quanto à disciplina. A utilização de atividades lúdicas é de suma importância para o ensino de química, pois ele pode transformar o mundo



microscópico em algo macroscópico, além de promover a contextualização do conteúdo, através de jogos didáticos.

Práticas lúdicas são um grande facilitador no processo de ensino e aprendizagem de uma disciplina na qual você estuda algo que não é possível enxergar, tal como a química, pois aspectos lúdicos e cognitivos presentes no jogo são importantes estratégias para demonstrar conceitos abstratos e complexos, sendo esta uma importante ferramenta para o ensino de química.

O seguinte trabalho tem como finalidade facilitar a aprendizagem e despertar o interesse de alunos do terceiro ano do ensino médio da cidade de Tenente Ananias- RN, quanto à química orgânica, utilizando uma atividade lúdica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Práticas lúdicas voltadas ao ensino

Segundo o Dicionário Aurélio (2010, p. 1223), lúdico é relativo a jogo ou divertimento; ou que serve para divertir ou dar prazer. As atividades lúdicas são indicadas como um tipo de recurso didático educativo que podem ser utilizados em momentos distintos, como uma forma de observar os conhecimentos prévios dos alunos, um primeiro contato com o conteúdo, uma revisão, uma forma de auxiliar no aprendizado do aluno, entre outros pontos (CUNHA; 2004, p.4).

As atividades lúdicas, tanto no ensino médio como no fundamental, são práticas que ocorrem para apenas alguns privilegiados, pois não são todas as escolas, professores ou até mesmo alunos que se disponibilizam para efetuar essas práticas. Alunos que participam deste tipo de atividade são tidos como privilegiados, pois possuem a oportunidade de aprender se divertindo, onde muitas vezes este tipo de ensino pode ser até mais efetivo.

Desde crianças aprendemos e desenvolvemos habilidades, como reflexo corporal, habilidades motoras, a partir do lúdico. Quando se aprende a partir do lúdico, muitas vezes nem se sabe que aquela atividade possui algum caráter didático, as crianças pensam que é apenas um divertimento. Segundo Soares (2004, p.17), Quando se brinca não se tem



consciência de que esta havendo uma aprendizagem, uma assimilação de algum tipo de conhecimento ou absorção de outros subsídios ao desenvolvimento intelectual.

O lúdico como um material de auxílio para a educação é uma forma de aprendizado bastante significativa, mas somente quando aplicado de maneira correta. O uso deste tipo de prática deve ser trabalhado cuidadosamente para que os alunos não percam o interesse e tratem aquele momento como um tempo vago, “livres da aula do professor”. Segundo Lima, et al (2012, p. 3):

As atividades lúdicas possuem duas funções: a lúdica e a educativa. Elas devem estar em equilíbrio, pois se a função lúdica prevalecer, não passará de um jogo e se a função educativa for predominante será apenas um material didático (LIMA, et al, 2012, p. 3).

Práticas lúdicas são de suma importância para alunos de qualquer série e em qualquer disciplina, devido este favorecer o raciocínio, reflexão e desenvolvimento do aluno. Além disto, estas atividades promovem a construção do conhecimento cognitivo, físico, social e psicomotor, o que o leva a compreensão mais eficaz e facilitada do assunto abordado (LIMA, et al, 2012, p. 3). Um dos principais benefícios do uso de práticas lúdicas para o ensino é o desenvolvimento do trabalho em equipe, proporcionado por atividades em grupo que necessitam da cooperação de todos, até mesmo daqueles mais tímidos que possuem dificuldade em interagir com os demais colegas.

O lúdico no ensino de química

A disciplina de química é uma das que mais provocam descontentamento e dores de cabeça nos alunos do ensino médio, onde este fato pode ser justificado pela forma tradicional empregada pelos professores. Química para o ensino médio não é uma disciplina fácil de se ministrar, devido esta conter boa parte de seu conteúdo voltado para o mundo microscópico, com isso, muitas vezes os alunos se sentem desmotivados quanto a disciplina. Sabendo disto, práticas pedagógicas devem ser adotadas para desenvolver o interesse e motivação dos alunos para a disciplina, onde uma das práticas que podem ser desenvolvidas em sala é a utilização do lúdico.

Segundo ZANON et al, (2008, p. 78):

Os aspectos lúdico e cognitivo presentes no jogo são importantes estratégias para o ensino e a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos, favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, a interação entre os alunos com o professor (ZANON, 2008, p. 78).

Segundo Cunha (2012, p. 92), o lúdico voltado para o ensino de química é menos utilizado quando comparado a outras disciplinas. Ainda segundo o autor, esta prática voltada à química vem crescendo com o passar dos anos, desde uma de suas primeiras referências como a de Craveiro, publicada no ano de 1993, com o jogo: Química: um palpite inteligente, até autores mais atuais como, por exemplo, Sousa e Soares.

Muitas vezes os conceitos de química apresentados em sala são apenas memorizados pelos alunos, para que assim possam reproduzi-los na hora da avaliação. A utilização do lúdico pode ser voltado ao cotidiano do aluno, realizando jogos nos quais mostre a química presente ao seu redor, o que promoveria um ensino mais efetivo de forma a proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico deste do estudante sobre a química do seu dia-a-dia.

Segundo Falkembach (2010, p. 5), quando bem utilizado no processo de ensino aprendizagem de química, o lúdico faz com que o aluno: perceba melhor; compreenda melhor; interprete; aplique; avalie; reinterprete e refaça.

Vários objetivos podem ser atingidos a partir da utilização do lúdico para o ensino de química, como os relacionados à cognição, à afeição, à socialização, à motivação, e à criatividade (MIRANDA, 2001, p. 2). Nota-se que a utilização do lúdico vai além de somente facilitar o entendimento do aluno, mas também possui finalidades éticas e sociais, através do desenvolvimento da sensibilidade, da auto-estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade proporcionadas pelo trabalho em grupo.

A utilização do lúdico é um importante recurso para melhorar o ensino de química, onde segundo Andrade (2015, p. 24), “o lúdico pode servir como fator motivador para da aprendizagem. Além de permitir experiências importantes para o conhecimento e desenvolver importantes habilidades no campo afetivo e social do estudante”.

O ensino de química se tornou asséptico e etilizado. Somente aqueles que possuem raciocínio matemático e aqueles que conseguem decorar todas as formulas e conceitos são

rotulados como inteligentes e dominantes dos conteúdos de química (LUCA, 2001, p. 3). Muitas vezes estes alunos que são considerados como os melhores na disciplina não conseguem associar o conteúdo visto em sala de aula, por mais simples que seja com o seu cotidiano. As reformas metodológicas devem ocorrer para resolver problemas como este, onde o aluno apenas absorve o conteúdo superficialmente, e muitas vezes nem isso. O uso do lúdico no ensino de química pode mudar esta realidade, gerando assim alunos interessados e instigados a estudar química.

O objetivo geral do trabalho foi facilitar o entendimento dos alunos quanto à nomenclatura de hidrocarbonetos, e despertar o interesse destes para a química orgânica através de práticas lúdicas e a contextualização do conteúdo. Para alcançá-lo se estabeleceram os objetivos específicos de : a) despertar o interesse dos alunos para a química orgânica; b) facilitar o entendimento dos alunos quanto à cadeias carbônicas; c) compreender a nomenclatura dos hidrocarbonetos; d) exemplificar a química presente no cotidiano; f) revisar questões simples vistas em conteúdos passados e g) proporcionar o trabalho em grupo.

METODOLOGIA

A aplicação do jogo de nomenclatura dos hidrocarbonetos ocorreu em uma turma do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Demócrito de Sousa, na cidade de Tenente Ananias, RN. Inicialmente foi realizado a aplicação de um questionário, como instrumento de pesquisa, para determinar a afinidade e os conhecimentos prévios dos alunos em relação à química orgânica. Foi realizado uma aula de revisão sobre nomenclatura de hidrocarbonetos, de forma contextualizada.

O estudo envolveu a participação de 18 alunos, que foram divididos em quatro grupos e aplicado um jogo em duas fases, a semifinal e a final. Os confrontos dos grupos foram determinados através de sorteio, e os dois ganhadores passaram para a fase final.

Para o jogo foram utilizados cartões feitos em folha A4 e cartolina. Nestes cartões continham perguntas, peças para formar a cadeia carbônica e para formar o nome do hidrocarboneto.



Figura 1. Cartões. nomenclatura



Fonte: Próprio autor (2018)

Figura 2. Cartões pergunta



Fonte: Próprio autor (2018)

Figura 3. Cartões para montar



Fonte: Próprio autor (2018)

Como funciona o jogo

1º fase do jogo

- ✓ Utilizando os cartões, os alunos foram convidados a montar as cadeias carbônicas que estavam nomeadas no quadro.
- ✓ O grupo que terminasse primeiro ganhava dois pontos, enquanto que o outro grupo tinha a chance de somar um ponto se respondesse o cartão pergunta corretamente.
- ✓ O grupo que soma-se mais pontos em cinco rodadas estaria classificado para a fase final do jogo.
- ✓

2º fase do jogo

Esta fase do jogo é constituída por:

- ✓ Duas rodadas para formar cadeias carbônicas através dos cartões, desta vez não houve disputa por tempo e o grupo que acertasse, ganharia um ponto;
- ✓ Três rodadas para nomear, através dos cartões de nomenclatura, as cadeias carbônicas expressas no quadro;
- ✓ Três rodadas para resolução de cartões pergunta, onde o grupo que respondesse primeiro ganharia um ponto;



✓ O grupo com maior pontuação nesta fase é o campeão.

Após a aplicação do jogo os alunos responderam um novo questionário, buscando assim determinar se a utilização de aulas lúdicas podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

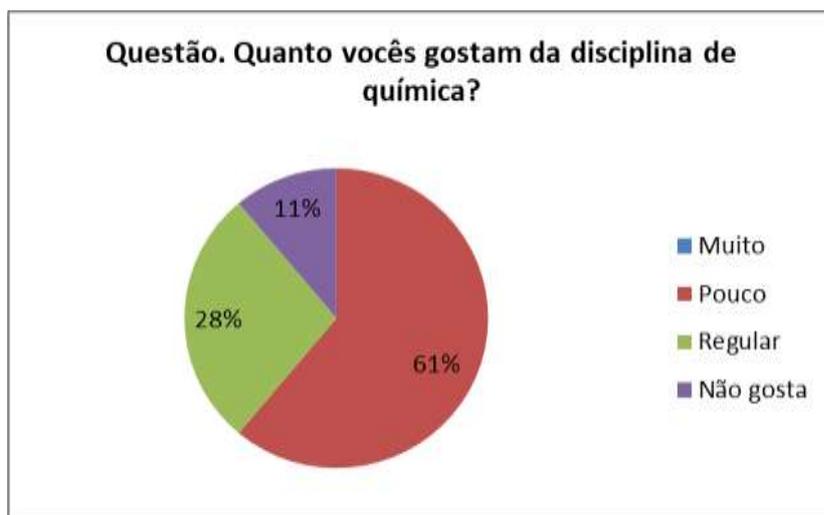
Os discentes demonstraram dificuldade quanto à nomenclatura de hidrocarbonetos, ao serem perguntados se os mesmos sabiam nomear cadeias carbônicas todos responderam que tinham bastante dificuldade e uma revisão do assunto antes de iniciar o jogo foi realizada.

Antes de serem perguntados se os alunos já haviam tido alguma experiência com práticas lúdica teve de se fazer uma breve explicação sobre o que são essas atividades, onde após o esclarecimento todos os alunos responderam nunca terem participado deste tipo de prática.

Buscando saber sobre as metodologias utilizadas no ensino, foi perguntado os meios que eram utilizados pelo professor para o desenvolvimento das aulas de química, onde entre as alternativas contavam, vídeos; experimentos; quadro e livro; práticas lúdicas; e outros. Os alunos poderiam assinalar mais de uma alternativa, mas todos responderam somente quadro e livro.

Formas primitivas para o ensino de química, utilizando apenas quadro e livro, pode ser classificados uma um dos fatores que provocam a falta de interesse dos alunos quanto a disciplina. Quando questionado o quanto eles gostavam da disciplina de química foi possível notar certo descontentamento por parte dos alunos. Os resultados estão expressos na figura abaixo.

Figura 4. Gráfico referente à resposta do questionário.



Fonte: Próprio autor (2018)

Quando perguntado aos alunos se eles sabiam a aplicação de algum composto orgânico, apenas 11 % responderam que sim e souberam citar exemplos, enquanto que 89% responderam que não sabiam. A falta de contextualização pode ser classificado como mais um fator que provoca o descontentamento dos alunos quanto a disciplina de química. A incapacidade de compreender a química em seu cotidiano faz com que apareça um questionamento bastante encontrado nas turmas do ensino médio, “Por que eu tenho que estudar química?” Esta dúvida é constante e faz com que eles apenas decorem o conteúdo estudado em sala, para depois reproduzir no momento da avaliação.

Durante a aula de revisão, onde foi abordado o conteúdo de nomenclatura dos hidrocarbonetos, sendo trabalhado de forma contextualizada, utilizando aplicações de diversos desses compostos no cotidiano, observou-se o comprometimento e o interesse dos alunos, pois estes queriam compreender o conteúdo para assim ganharem o jogo, atividade posterior a aula.

O jogo foi aplicado a uma grupo amostral de 18 alunos, onde estes estavam matriculados no terceiro ano do ensino médio, com isso já haviam uma experiência quanto a química orgânica. Os alunos deveriam possuir conhecimentos sobre a nomenclatura de hidrocarbonetos, pois no jogo haveriam etapas que eles deveriam montar a cadeia carbônica e em outra deveriam montar os nomes dos compostos, tudo isso para somarem pontos e avançarem na competição.

Ao iniciar a atividade lúdica, um fator que chamou a atenção foi o trabalho em conjunto realizado por cada grupo, onde todos participaram com interação construtiva entre os membros de cada equipe.

Figura 5. Momento da aplicação do jogo.



Fonte: Próprio autor (2018)

Figura 6. Momento da aplicação do jogo.



Fonte: Próprio autor (2018)

Para um processo de ensino-aprendizagem efetivo, um ensino contextualizado e dinâmico deve ser adotado. É de suma importância a utilização de novas práticas pedagógicas para auxiliar e facilitar este processo, uma alternativa interessante é a utilização de atividades lúdicas. Após a aplicação do jogo os alunos foram convidados a responderem um questionário. Foi perguntado novamente se eles sabiam da aplicação de algum composto orgânico, e a partir daí foi possível notar uma melhora significativa quanto à contextualização do conteúdo. Inicialmente 11% dos alunos disseram saber alguma aplicação desses compostos, após a aula de revisão e aplicação do jogo, 72%, citaram aplicações, entre as respostas destaca-se, “acetona, para a retirada de esmaltes”; “cafeína, presente no café”, “...etanol, como combustível”, “...” propano e butano nos botijões de gás”.

Quando perguntado aos alunos se a utilização de atividades lúdicas poderia facilitar o ensino de química e se o jogo realizado facilitou o entendimento deles quanto a nomenclatura dos compostos orgânicos, todos responderam que a prática ajudou na compreensão e posicionaram-se a favor deste tipo de atividade. O Quadro 1 abaixo apresenta as respostas de alguns alunos.



Quadro 1. Respostas de alunos quanto a prática lúdica.

QUESTÃO. Na sua opinião a utilização de jogos pode facilitar o aprendizado dos alunos? Explique.		
Aluno(a) 1.	Aluno(a) 2.	Aluno(a) 3.
“Sim. O conteúdo fica mais fácil, por que estamos deixando um pouco de lado os conceitos difíceis e pouco claros”.	“Sim, por que da pra aprender de forma divertida”.	“Sim, pois faz com que não fiquemos tensos, como numa prova, por exemplo”.

Fonte: Próprio autor (2018)

A partir da resposta da aluno(a) 3 é possível afirmar o que Soares (2014) observou em sua pesquisa, de que quando se brinca não se tem consciência de que esta havendo uma aprendizagem e devido isto o aluno não fica nervoso ou “tenso” em responder a uma pergunta.

Foi perguntado aos participantes se utilizariam jogos para auxiliar e facilitar o aprendizado dos alunos, caso fossem professores. Todos os alunos responderam que sim, utilizariam atividades lúdicas, confirmando assim o bom desempenho do jogo para os alunos. A partir da resposta do aluno(a) 4 foi possível comprovar que o jogo foi bem aceito pelos alunos, onde este respondeu que “Depois da experiência em sala, com certeza iria usar”.

Quando perguntado o que eles acharam do jogo todos descreveram a prática de forma positiva, mas a partir da resposta de alguns alunos, como o aluno(a) 5 e aluno (a) 6 é possível observar que a utilização do lúdico promoveu o conhecimento e divertimento ao mesmo tempo. A partir da resposta do aluno (a) 7 é possível observar a carência dos alunos por novas práticas pedagógicas. O Quadro 2 abaixo apresenta as respostas de alguns alunos.



Quadro 2. Respostas de alunos quanto à prática lúdica.

QUESTÃO. O que você achou do jogo apresentado?		
Aluno(a) 5.	Aluno(a) 6.	Aluno(a) 7.
“Muito bom, além da diversão ainda aprendemos o conteúdo”.	“Achei maravilhoso, aprendi muitas coisas que não sabia ou que tinha muita dificuldade. É dinâmico e divertido”.	“Muito bom, poderia ser praticado em nossa escola”.

Fonte: Próprio autor (2018)

CONCLUSÃO

A utilização de atividades lúdicas para o ensino de química mostrou-se bastante eficiente, promovendo momentos de descontração, trabalho em equipe e o aprendizagem significativa aos estudantes.

A partir da atividade foi possível demonstrar para os alunos a química presente em seu cotidiano, os resultados evidenciaram que a maioria dos alunos passaram a observar e compreender que a química orgânica está ao seu redor, o que além de favorecer um maior interesse dos alunos quanto a disciplina, também despertou o senso crítico do aluno para temas nos quais a química está presente.

O jogo é tido como viável tanto pelos resultados positivos obtidos, mas também pelo fato da fabricação do jogo ser simples e de baixo custo, fazendo com que fique acessível para os professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisco Neuzimar de Azevedo. Mediação do lúdico como fator de motivação na aprendizagem significativa no ensino da tabela periódica. 2015. 73 f. *Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)* – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.



CUNHA, M. B. *Jogos de Química: Desenvolvendo habilidades e socializando o grupo*. Eneq 028- 2004

CUNHA, M. B. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. *Química nova na escola*. Vol. 34, N° 2, p. 92-98, MAIO 2012.

FALKEMBACH, G. A. M. O lúdico e os jogos educacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Mídias na educação*. Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf>, acesso em: 26 de julho de 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. ISBN 978-85-385-4198-1.

LIMA, E.C.; Mariano, D.G.; Pavan, F.M. ; Lima, A.A.; Arçari, D.P. *Uso de Jogos Lúdicos Como Auxílio Para o Ensino de Química*. Disponível em: http://www.unifia.edu.br/projetorevista/artigos/educacao/ed_foco_Jogos%20ludicos%20ensino%20quimica.pdf. Acesso em: 27 de julho de 2018.

LUCA, A. G. O ensino de química e algumas considerações. *Revista UDESC*, 2(1):15, Santa Catarina, 2001.

MIRANDA, S. (2001). No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Ciência Hoje*, v.28, p. 6466.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. O lúdico em química: jogos e atividades no ensino de química.. 2004. 218 f. *Tese (Doutorado em Ciências Exatas e da Terra)* - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANON, D. A. V. GUERREIRO, M. A. S. OLIVEIRA, R. C. Jogo didático Ludico Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. *Ciência e cognição*. Vol 13 (1): 72-81. Rio de Janeiro, 2008.



TIRINHAS, CHARGES E CARTUNS NO ENEM: UM BALANÇO SOBRE DE COMO ESSES GÊNEROS FORAM ABORDADOS NA PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Francisco Cleiton Limeira de Sousa, (UFCG)

Jazon Heberthy Pereira, (UFCG)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral apontar os possíveis obstáculos no processo efetivo da leitura e compreensão do gênero histórias em quadrinhos no Exame Nacional do Ensino Médio a fim de intensificar os estudos da temática em pauta. Enquanto objetivos específicos, destacamos: a) questionar os métodos de abordagem deste gênero; b) verificar a maneira de como se dá a instauração de sentidos por meio da leitura de tirinhas; e c) propiciar discussões a respeito do ensino deste gênero textual. Apresentaremos algumas contribuições de autores voltadas para a linguística textual adotando o gênero textual como elemento central para o ensino de línguas e, portanto, um ensino-aprendizagem contextualizado, possibilitado também graças aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), visando, por meio da análise das questões, observar como está sendo inserido este gênero em tal avaliação nacional. Todavia, vale ressaltar como pertinente os elementos característicos do gênero estudado, desde os verbais aos não verbais, dos fatores contextualizadores e ainda, os critérios defendidos por Beaugrande e Dressler (1981). Foram analisadas as provas do ENEM durante as edições de 2013 a 2017 na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, para observar como as questões envolvendo HQs foram abordadas.

PALAVRAS-CHAVE: Tirinhas; Ensino; Avaliação.

COMIC STRIPS, CHARGES AND CARTOONS IN THE ENEM: A BALANCE ON HOW THOSE GENRES WERE ADDRESSED IN THE TEST OF LANGUAGES, CODES AND ITS TECHNOLOGIES

ABSTRACT

This work has the general objective of pointing out the possible obstacles in the effective process of reading and understanding the comic strips genre in the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, National Examination of High School) in order to intensify the studies of the subject in question. As for the specific objectives, they are: a) to question the methods of approach of this genre; b) to verify the way meanings are built by means of the reading of comic strips; and c) to promote discussions about the teaching of this textual genre. We will present some contributions of authors focused on textual linguistics adopting textual genres as a central element for language teaching and, doing so, a contextualized teaching-learning. Besides, this is made possible because of the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, National Curricular Parameters), and so we aim, from the analysis of



the questions, to observe how this genre is being inserted in such a national test. In addition, it is important to emphasize as pertinent the characteristic elements of the studied genre, from verbal to nonverbal, contextualizing factors and also the criteria defended by Beaugrande and Dressler (1981). The ENEM tests analyzed were from 2013 to 2017 editions in the area of Languages, Codes and its technologies to observe how issues involving comics were addressed.

KEYWORDS: Comics; Teaching; Evaluation.

HISTORIETAS, CARGOS Y DIBUJOS ANIMADOS EN ENEM: LEVANTAMIENTO DE INFORMACIONES EN COMO AQUELLOS GÉNEROS TEXTUALES ERAN DIRIGIDO EN EVALUACIÓN DE LENGUAJES DE CÓDIGOS Y SUAS TECNOLOGIAS

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo general apuntar los posibles obstáculos en el proceso efectivo de la lectura y comprensión del género historietas del Examen Nacional de la Enseñanza Media a fin de intensificar los estudios de la temática en discusión. Mientras los objetivos específicos, destacamos: a) cuestionar los métodos de enfoque de este género; b) verificar la manera de como se establece los sentidos por medio de la lectura de viñetas; y c) propiciar discusiones al respecto de la enseñanza de este género textual. Presentaremos algunas contribuciones de autores enfocadas para la lingüística textual adoptando el género textual como elemento clave para la enseñanza de lenguas y, por lo tanto, una enseñanza y aprendizaje contextualizada posibilitando también gracias a los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales), con vistas, por medio del análisis de las cuestiones, observar cómo está siendo insertada este género en tal evaluación nacional. Sin embargo, es importante destacar los elementos característicos del género estudiado, desde los verbales a los no verbales, de los factores contextuales y aún, criterios defendidos por Beaugrande y Dressler (1981). Se analizaron las pruebas del ENEM durante las ediciones 2013 hasta 2017 en el área del Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías, para observar como las cuestiones que involucran historietas se abordarán.

Palabras-clave: Viñetas; Enseñanza; Evaluació.

INTRODUÇÃO

As Histórias em Quadrinhos (aqui entram tirinhas, charges, cartuns) surgiram a cerca de 130 anos. No entanto, aqui no Brasil, passaram a ser trabalhadas visando a sua funcionalidade sócio-comunicativa nos aspectos educacionais a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais 1998. Antunes (2009) lembra que antes dos textos serem colocados como objetos primeiros para se trabalhar a língua, o ensino de línguas era trabalhada por meio de cartilhas, que visavam uma repetição de palavras com a mesmas sílabas mas que não configuravam sentido.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a ideia de Gênero Textual, além de ficar mais evidenciada do que em momentos anteriores, associa-se com outras variáveis além da linguística. Zavam & Araújo nos indicam um ponto importante sobre os gêneros textuais:

“Compreender um gênero implica, pois, considerar tanto o contexto (social, histórico e cultural) quanto a situação em que um dado texto foi produzido (quem fala, para quem, em que formato e veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro etc.)” (ZAVAM, Áurea; ARAÚJO, Nukácia. 2008, p.13).

As Histórias em quadrinhos são gêneros textuais. Segundo Bibe-Luyten (1985) não foi uma forma original, pois se alicerçou em outras formas textuais já existentes, para chegar até a característica que conhecemos. Porém, a partir da primeira história em quadrinho, criada em 1894, conhecida como “Yellow Kid” (autoria de Richard F. Outcault) as Histórias em Quadrinhos evoluíram e chegaram as formas de tirinhas, charges e cartuns. Passaram dos jornais (primeiro suporte a serem publicadas) para revistas, livros e atualmente na internet nos variados suportes digitais. E por serem expressões não só da linguagem, mas também da história e cultura das diversas sociedades, as histórias em quadrinhos passaram a ser utilizadas também em exames de ingresso ao Ensino Superior, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Presente trabalho pretende apontar quais obstáculos dificultam o entendimento e a efetivação do processo de leitura destes gêneros textuais no Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) afim de proporcionar reflexões sobre a temática e também novos estudos a respeito.

DESENVOLVIMENTO

Para podermos mergulhar na plenitude dos sentidos que os textos oferecem, precisamos, indubitavelmente, fazer uma atividade essencial para chegarmos a tal fim: a leitura. Há muitas concepções de leitura pensadas e apresentadas por muitos autores. Entre eles Koch (2010) vai apresentar que a leitura é uma atividade que além de envolver a atitude de captar ideias do autor, há também os conhecimentos adquiridos pelo leitor que vão permitir que sentidos pudessem ser atribuídos dentro das possibilidades, sempre na perspectiva da interação autor e leitor com intermédio do texto.

Além disso, Orlandi (1988) vai apresentar a leitura como um processo que confronta o leitor que foi pensado pelo autor (leitor virtual) com o leitor que se apropria realmente dos textos (leitor real). É dessa maneira que as ideias sobre tal assunto podem ser construídas, sempre levando em consideração que a obra do autor não é um produto, mas algo que será continuado a partir da leitura e das reflexões feitas pelos leitores.

Não se leem os textos da mesma maneira. A depender da funcionalidade, os passos para leitura, segundo Koch (2010) podem ser modificados. Mas, é importante lembrar que, segundo Koch (2010) o processo para se ler qualquer texto vai depender dos fatores de compreensão de leitura que são dependentes dos sujeitos (autores e leitores) e do material (texto).

Os textos são manifestados plenamente, sejam na modalidade oral ou escrita, por meio dos gêneros textuais. Zavam & Araújo (2008) apresentam que desde as primeiras organizações sociais, até os dias onde vivemos sob a era digital, todos nós nos comunicamos e atuamos por meio dos gêneros textuais. Marcuschi (2002) vai expressar que os gêneros são resultados dos esforços da coletividade e que sem eles, a comunicação seria comprometida ou até inexistente.

Os gêneros textuais estão sempre surgindo, e por isso são incontáveis. Entretanto, Marcuschi (2002) apresenta que os gêneros não são concebidos de maneira exclusiva. Surgem alicerçados em gêneros já existentes, mas com novas funcionalidades e novos objetivos a serem traçados. E com o surgimento das inovações digitais e aumento das necessidades cotidianas, ampliam-se consideravelmente a quantidade de gêneros textuais.

Zavam e Araújo (2008), sugerem que trabalhemos a língua a partir dos vários gêneros existentes, tais como: o do narrar, relatar, do expor, do argumentar e do instruir ou prescrever. Partindo dessas considerações, Scheneuwly e Dolz (1996), justificam a utilização dos mais

variados gêneros pertencentes a estas tipologias e, principalmente do gênero tirinha, por defenderem a ideia de um ensino voltado para a realidade do aluno, levando em consideração os gêneros que fazem parte do cotidiano destes. Sendo assim, as tirinhas são excelentes não só por fazerem parte da realidade dos alunos e serem de fácil acesso, como também por proporcionar o desenvolvimento de habilidades pertinentes ao aluno, sobretudo, o de língua portuguesa, como a interpretação textual, a distinção dos elementos verbais e não verbais, a importância desses e outros fatores de contextualização já apresentados.

Segundo Bibe-Luyten (1985) as Histórias em quadrinhos são estruturadas por duas pilstras essenciais para o seu funcionamento comunicativo: a linguagem verbal (fala dos personagens, onomatopeias) e a linguagem não-verbal (imagens, formas dos balões, tipo de quadrinho utilizado). É desses dois elementos, pode-se dizer, que os sentidos múltiplos que as tirinhas produzem serão possíveis.

Pelo aspecto sociocomunicativo que apresentam, pode-se afirmar que as tirinhas e charges apresentam também os critérios comentados por Koch (2004) que são os sete critérios de Beaugrande & Dressler (1981). Um dos critérios mais importantes a ser levado em consideração é o da “intencionalidade”, levando em consideração o que fala Bibe-Luyten: “As Histórias em Quadrinho são excelente veículo de mensagens ideológicas e de crítica social, explícita ou implicitamente”. (BIBE-LUYTEN, Sonia M. 1985, p .7)

Por um bom tempo, as Histórias em Quadrinhos, como nos apresenta Cirne (1970), foram vistas por muitos sociólogos e outros profissionais como fontes prejudiciais para o desenvolvimento das crianças e jovens. No Brasil, houve dificuldades no processo de consolidação das Histórias em Quadrinhos, apesar de por quase sessenta anos ter em circulação a Revista Tico Tico, que veiculava histórias em quadrinhos, como nos apresenta Cirne (1970) e Bibe-Luyten (1985). Devido à importação de muitas HQs dos Estados Unidos, havia uma dificuldade de se produzir trabalhos por um longo período de tempo. Mas mesmo com as dificuldades, autores como Maurício de Souza, Ziraldo e Henfil ganham destaque. Temos nos anos 1980 uma intensificação dos estudos sobre a linguística textual, como nos fala Zavam e Araújo (2008). E com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1998, as HQs que passaram a ser vistas como gêneros textuais, iriam também fazer parte da formação dos alunos brasileiros a partir de então.

No ano de 1998, o Ministério da Educação cria o Exame Nacional do Ensino Médio com o intuito de avaliar os alunos do Ensino-Médio*. De início, a prova não apresentava a configuração que apresenta no momento atual. Só a partir de 2009 é que há uma divisão, de maneira mais perceptível entre: Ciências Humanas e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e Matemática e Suas Tecnologias.

O ENEM adota uma Matriz de Referência para elaborar as questões dentro do que propõe a formação dos alunos durante a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Há cinco eixos cognitivos que são comuns a todas as áreas. Já na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias há nove competências e trinta habilidades que devem ser exploradas na elaboração das questões e que os alunos precisam ter para respondê-las de modo conveniente. A Matriz Curricular (BRASIL, 2012) traz dentro da competência 7(Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas) a Habilidade 21 que diz o seguinte: “Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos”. Logo, as tirinhas, as charges, os cartuns estão dentro das possibilidades de gêneros que podem ser utilizadas visando à habilidade acima e outras referentes à área.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para a área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias abordam o item “Interdisciplinaridade” que é importante para relacionar uma série de saberes da própria área (Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias), com outras áreas e também com os aspectos sociais. Os parâmetros de língua portuguesa possibilitaram aos professores novas diretrizes para adotarem em sala de aula o texto, colocando em pauta a concepção de gênero textual, e como “ferramenta” central para que as competências e habilidades fossem paulatinamente desenvolvidas por parte dos alunos.

Voltando a temática das HQs, Bibe-Lutyen (1985) apresenta que esses gêneros foram utilizados em muitos momentos históricos e com diversas finalidades, sendo que dois exemplos são marcantes para marcar esse entendimento: O uso das tirinhas contra as ideologias Nazistas e Fascistas na década de 1930 e o uso HQs na Revolução Cultural da China (Década de 1960), no período de Mao Tsé Tung.

Percebe-se que as tirinhas, charges e cartuns entram também nas perspectivas apresentadas (Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares

Nacionais – PCNEM) de 1998 quando no item competências, habilidades e conteúdos, menciona a importância de três itens interdependentes e essenciais para a estruturação da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Linguagem, Texto e Contexto. É importante lembrar que o texto, como expressão plena da linguagem, não desempenha o seu papel ou a sua função desligado dos outros dois, mas que é por meio deste que segundo Antunes (2009) e Marcuschi (2002) que desempenham a apresentação real da língua e o funcionamento sócio-discursivo da língua respectivamente.

Se tratando do gênero tirinha, é perceptível ao nos depararmos com ele, a presença de todo um conjunto de aspectos, os chamados verbais e não verbais. Desse modo, para que o leitor apreenda os sentidos, visto que na maioria das vezes os gêneros revelam mais de um propósito comunicativo, faz-se necessário certo domínio da modalidade escrita da língua portuguesa, ou seja, ter um grau considerável de letramento, e ainda, ter a competência de por meio do que foi exposto na tirinha, lançar a esta, os sentidos, que são conseqüências também, dos vários tipos de conhecimentos armazenados na cognição do leitor, pois:

O leitor/ouvinte, por sua vez, espera sempre um texto dotado de sentido e procura, a partir da informação contextualmente dada, construir uma representação coerente, por meio da ativação de seu conhecimento de mundo e/ou de deduções que o levam a estabelecer relações de temporalidade, causalidade, oposição etc. (Koch e Elias. 2012a, p. 72).

METODOLOGIA

Dentro da proposta do trabalho, optou-me por uma abordagem qualitativa das questões realizadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mais precisamente as da área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, durante as edições que aconteceram entre 2013 a 2017, abordando as aplicações acrescidas que aconteceram durante esses anos. As provas se encontram no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).



ANÁLISE

Durante as Avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tivemos, durante o período de 2013 a 2017, a seguinte quantidade das questões envolvendo tirinhas, charges e cartuns na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias podem ser observadas no quadro 1.

Quadro 1: Quantidade de questões envolvendo tirinhas, charges e cartuns na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

	TIRINHAS	CHARGES	CARTUNS
2013	5	5	1
2014	1	4	0
2015	2	2	0
2016	1	5	0
2017	2	1	0
Total	11	17	1

Fonte: Dados dos Autores

Na edição de 2013, tivemos onze questões em duas aplicações. Das cinco questões que apresentaram tirinhas, duas delas (A questão 94 de Língua Inglesa do Caderno 6 Cinza e a questão 128 do Caderno 6 Cinza, ambas da 1ª aplicação) exploraram tanto a linguagem verbal como a linguagem não verbal. Tivemos uma questão com tirinha que enfatizou o contexto (A questão 94 de Língua Inglesa do Caderno 6 Cinza da 2ª aplicação) enquanto outras duas questões envolvendo tirinhas exploraram mais a linguagem verbal (questões 96 e 122 do Caderno 6 Cinza da 2ª aplicação). Sobre as charges, tivemos três questões que exploraram de modo simultâneo os dois aspectos deste gênero (A questão 91 de Língua Espanhola e questão 107 do Caderno 6 Cinza da 1ª aplicação, além da questão 91 de Língua Espanhola do Caderno 6 Cinza da 2ª aplicação). Houve uma questão envolvendo charge que explorou mais a linguagem verbal (a questão 106 do Caderno 6 Cinza da 1ª aplicação) e uma outra que deu mais ênfase a linguagem não-verbal (A questão 101 do Caderno 6 Cinza da 2ª

aplicação). A única questão que utilizou o gênero cartum explorou com mais ênfase a Linguagem não-verbal (A questão 100 do Caderno 6 Cinza da 1ª aplicação).

Em 2014, a única questão com tirinha (A questão 119 do Caderno 6 Cinza da 2ª aplicação) explorou tanto a parte verbal como a parte não-verbal para que a questão fosse solucionada. Sobre as charges, tivemos duas questões que focaram tanto na linguagem verbal como na linguagem não-verbal para que a questão fosse resolvida (As questões 114 e 135 do Caderno 6 Cinza da 1ª aplicação). Na 2ª aplicação da prova do ENEM tivemos uma charge como texto motivador e outra charge trabalhada em uma questão na área de Língua Espanhola, com intuito de saber dos participantes qual crítica estava sendo feita, sendo que no caso, houve uma associação dos aspectos verbal e não verbal para a possível resolução da questão (questão 94 do Caderno 6 Cinza da 2ª aplicação).

Por sua vez, as edições de 2015 em suas duas aplicações tiveram um total de dois quesitos trabalhando tirinhas e dois quesitos trabalhando charges. Na 1ª aplicação, houve apenas uma questão que utilizou tirinha e que por sua vez explorou mais o aspecto da linguagem verbal (Questão 95 de Língua Inglesa do Caderno 6 Cinza da 1ª aplicação). Já na 2ª aplicação tivemos uma questão envolvendo charge que explorou mais a linguagem não-verbal (Questão 96 do Caderno 14 Cinza da 2ª aplicação) e uma outra questão que envolveu os dois aspectos na composição deste gênero para o entendimento desta a fim de ser respondida (A questão 107 do Caderno 14 Cinza da 2ª aplicação). Já a questão que trabalhou com tirinha nesta 2ª aplicação explorou o aspecto verbal e o não verbal, além do contexto sociocultural, para que o item em que a pergunta foi estabelecida.

Na edição de 2016, não tivemos tirinhas, charges e cartuns na 1ª aplicação na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, sendo que a ocorrência destes gêneros foi observada na 2ª e 3ª aplicações do Exame. Das questões que foram notadas, tivemos cinco charges e uma tirinha. Na segunda aplicação, uma questão explorou a linguagem verbal da tirinha com o contexto da época em que foi produzida (Questão 97 do Caderno 6 Cinza da 2ª aplicação). A primeira questão envolvendo charge na 3ª aplicação apareceu na área de Língua Espanhola e explorava com mais ênfase a linguagem verbal e o contexto (Questão 93 do Caderno 16 Cinza da 3ª aplicação) e a outra questão também na área de Língua Espanhola relacionava o um elemento social que era a Crise Econômica que a Espanha enfrentava associando aos elementos verbais e não verbal da charge (Questão 94 do Caderno 16 Cinza da 3ª aplicação). A parte de Língua Portuguesa trouxe duas questões envolvendo charges, sendo



que uma delas abordava a relação do conteúdo da charge com o conteúdo de uma notícia (Questão 103 do Caderno 16 Cinza da 3ª aplicação) e a outra questão explorava os aspectos verbal e não-verbal da charge utilizada (Questão 113 do Caderno 16 Cinza da 3ª aplicação). Já a questão envolvendo tirinha relacionava o conjunto de imagens com a linguagem verbal que estava colocada em forma de uma pergunta sequenciada de uma resposta (Questão 120 do Caderno 16 Cinza da 3ª aplicação).

Por fim, a edição de 2017 apresentou apenas na 2ª aplicação, uma questão envolvendo charge e duas questões envolvendo tirinhas. A questão sobre charge explorava mais o aspecto verbal, já que esta abordava a temática dos trocadilhos populares (Questão 2 de Língua Espanhola do Caderno 1 Azul da 2ª aplicação). A primeira questão envolvendo tirinhas era sobre os relacionamentos afetivos e as redes sociais sendo que tanto o aspecto verbal quanto o não verbal foram considerados para a compreensão e resolução da questão (Questão 21 do Caderno 1 Azul da 2ª aplicação). A outra questão envolvendo tirinha, além de explorar os dois aspectos centrais de composição da tirinha, tentava manter uma relação com o contexto da época que era voltado para as tecnologias e as redes sociais (Questão 39 do Caderno 1 Azul da 2ª aplicação).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliando as últimas cinco edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), precisamente na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, percebemos que nem todas as questões exploram as HQs de forma integralizada (Aspecto verbal, aspecto não verbal e contexto). Não é demais lembrar que as tirinhas, as charges e os cartuns (estes em pouca quantidade) são gêneros textuais e mesmo que não sejam gêneros que produzimos com tanta frequência, são gêneros bastante presentes, sobretudo nas mídias digitais que utilizamos no nosso cotidiano. É importante repensar de maneira global, a forma como as histórias em quadrinhos são ensinadas e também a maneira de como melhor utilizá-las em avaliações como o ENEM.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Textualidade e Gêneros Textuais: referências para o ensino de línguas. In: *Língua, Texto e ensino: outra escola possível*. – São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2009
- BIBE-LUYTEN, Sônia M. *O que é história em quadrinhos*. – 1ª ed.- São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 1985.
- CIRNE, Moacyr. *A explosão criativa dos quadrinhos*. – 1ª ed,- Petrópolis/RJ: Editora Vozes LTDA, 1970
- DIJK, T. A. V. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, Ingendore G. Villaça. Leitura, texto e sentido. In: *Ler e Compreender: os sentidos do texto*/ Ingendore G. Villaça Koch e Vanda Maria Elias. -3ª ed., 3ª reimpressão. – São Paulo/SP: Contexto, 2010
- KOCH, Ingendore G. Villaça. Princípios de Construção Textual e do sentido. In: *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas* – São Paulo/SP: Martins Fontes, 2004
- MARSCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros Textuais & ensino*/ Organizadoras: Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra. 2ed. – Rio de Janeiro/RJ: Lucerna, 2002
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1988
- ZAVAM, Áurea; ARAÚJO, Nukácia. Gêneros escritos e ensino. In: *Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor*/ Organizadores: Antônio Luciano Pontes, Maria Aurora Rocha Costa – Fortaleza/CE: Edições Demócrito Rocha, 2008.



ESTRATÉGIAS DE ENSINO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Janielly Lustosa da Silva¹⁰³

Islania Andrade de Lira Delfin¹⁰⁴

RESUMO

Considerando que a utilização de adequadas estratégias de ensino pode facilitar o processo de aprendizagem, o objetivo principal desta pesquisa foi avaliar o nível de utilização e contribuição das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de Administração da CCJS-UFCG para a aprendizagem dos discentes. Trata-se de estudo quantitativo, exploratório e descritivo, de natureza aplicada, utilizando-se da estratégia do estudo de caso. Optou-se pela pesquisa documental e survey, a partir de dados coletados junto a 108 alunos matriculados nos semestres 2017.1 e 2017.2. Como resultados, as estratégias mais usuais foram: Aula Expositiva, Estudo Dirigido, Estudo de Caso, Oficina, Resolução de exercícios, Discussão e Debate, Exposições, Excursões e Visitas, Jogos de Empresas, Ensino Individualizado, Aprendizagem Baseada em Problemas, Mapa Conceitual, Seminário, Painel, Fórum, Ensino em Pequenos Grupos, Palestras e Tempestade Cerebral (Brainstorm). Constatou-se também que as estratégias com maior índice de utilização foram aula expositiva, seminário, discussão e debate, enquanto as que mais contribuem para a aprendizagem dos discentes na percepção deles são: aula expositiva, resolução de exercícios e palestras. Conclui-se que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes estão, na percepção dos alunos, contribuindo para sua aprendizagem.

Palavras-Chave: Ensino-Aprendizagem; Curso de Administração; Estratégias de Ensino.

TEACHING STRATEGIES AND THEIR CONTRIBUTIONS IN THE LEARNING OF STUDENTS OF ADMINISTRATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF CAMPINA GRANDE¹

ABSTRACT

Whereas that the use of appropriate teaching strategies can facilitate the learning process, the main objective of this research was to evaluate the level of use and contribution of the teaching strategies used by the teachers of the CCJS-UFCG Business Administration course for student learning. This is a quantitative, exploratory and descriptive study of applied nature, using the case study strategy. We

¹⁰³ Bacharela em Administração pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG-CCJS

¹⁰⁴ Professora da Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis, no Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da UFCG



chose documentary research and survey, based on data collected from 108 students enrolled in the 2017.1 and 2017.2 semesters. As a result, the most usual strategies were: Expository Class, Targeted Study, Case Study, Workshop, Exercise Resolution, Discussion and Debate, Exhibitions, Excursions and Visits, Business Gaming, Individual Education, Problem Based Learning, Conceptual Map, Seminar, Panel, Forum, Small Group Teaching, Lectures and Brainstorm. It was also observed that the strategies with the highest rate of utilization were expository class, seminar, discussion and debate, while the ones that contribute most to students' learning in their perception are: expository class, resolution of exercises and lectures. It is concluded that the teaching strategies used by teachers are, in the students' perception, contributing to their learning.

Keywords: Teaching-Learning; Business Administration Course; Teaching Strategies.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y SUS CONTRIBUCIONES EN EL APRENDIZAJE DE ALUMNOS DE ADMINISTRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE CAMPINA GRANDE¹

RESUMEN

Considerando que la utilización de estrategias de enseñanza adecuadas puede facilitar el proceso de aprendizaje, el objetivo principal de esta investigación fue evaluar el nivel de utilización y contribución de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del curso de Administración de la CCJS-UFCG para el aprendizaje de los alumnos. Se trata de un estudio cuantitativo, exploratorio y descriptivo, de naturaleza aplicada, utilizando la estrategia del estudio de caso. Se optó por la investigación documental y survey, a partir de datos recolectados junto a 108 alumnos matriculados en los semestres 2017.1 y 2017.2. Como resultado, las estrategias más usuales fueron: Aula Expositiva, Estudio Dirigido, Estudio de Caso, Taller, Resolución de ejercicios, Discusión y Debate, Exposiciones, Excursiones y Visitas, Juegos de Empresas, Enseñanza Individualizada, Aprendizaje Basado en Problemas, Mapa Conceptual, Seminario, Panel, Foro, Enseñanza en Pequeños Grupos, Conferencias y Tormenta Cerebral (Brainstorm). Se constató también que las estrategias con mayor índice de utilización fueron clase expositiva, seminario, discusión y debate, mientras que las que más contribuyen al aprendizaje de los alumnos en la percepción de ellos son: clase expositiva, resolución de ejercicios y conferencias. Se concluye que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes están, en la percepción de los alumnos, contribuyendo para su aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza-Aprendizaje; Curso de administración; Estrategias de Enseñanza.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ser humano está ligado à sua capacidade natural de aprender e esforços são desprendidos no sentido de promover meios que possam facilitar esse processo.



Neste sentido, para que o mesmo aconteça de maneira mais fluida, o conhecimento dos estilos individuais de aprendizagem pode proporcionar o direcionamento de estratégias de ensino (SILVA; DELFINO, 2017).

Nesse sentido, David Kolb (1984) com o objetivo de compreender como as pessoas aprendem, desenvolveu o modelo de estilos de aprendizagem, também chamado de modelo de aprendizagem vivencial. A partir dele, o círculo de aprendizagem experiencial, e posteriormente o Inventário de Estilos Aprendizagem – IEA (*Learning Style Inventory – LSI*) (KOLB, 1984; BATISTA; SILVA, 2008; SILVA; DELFINO, 2017).

Silva e Delfino (2017) identificaram em sua pesquisa que o estilo de aprendizagem dos alunos do curso de Administração da CCJS-UFCG é predominantemente assimilador. Ainda nesse estudo, as autoras indicaram algumas estratégias de ensino para melhorar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Nessa pesquisa será utilizado o termo Estratégias de Ensino, estando de acordo com a percepção de Anastasiou e Alves (2005, p. 69) quando defendem que “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”.

Desse modo, pressupõe-se que as estratégias de ensino podem desempenhar um importante papel no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem. Elas podem ser classificadas como tradicionais (aquelas em que o professor é o sujeito ativo, transmitindo conhecimento aos alunos, na maior parte das vezes por meio de aula expositiva) ou construtivistas (aquelas em que o aluno é o sujeito ativo e o professor atua como mobilizador) (KRÜGER E ENSSLIN, 2013).

Assim, questionando-se sobre qual a utilização e contribuição das estratégias de ensino utilizadas no curso de Administração da CCJS-UFCG, este estudo tem como objetivo avaliar o nível de utilização e contribuição das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, para a aprendizagem dos discentes.

Na visão de Kolb (2005), a identificação do estilo de aprendizagem representa um direcionamento nas estratégias de ensino e um auto direcionamento nos estudos. Sonaglio



(2012) corrobora com esta afirmação quando diz que cada indivíduo possui um estilo de aprendizagem, mas poderá desenvolver outro estilo desde que estimulado, e esse estímulo é possível a partir da prática docente, quando utiliza diferentes estratégias de ensino.

De acordo com Wollinger (2017) o que impede os graduandos de uma passagem aprazível para o local de trabalho é a limitação no desenvolvimento de habilidades, que faz disso uma enorme barreira imposta sobre eles durante o tempo na universidade, enfatizando ainda que as competências adquiridas pelo aluno e seu desenvolvimento profissional, revelam-se decorrentes das estratégias de ensino adotadas pelos professores.

A presente pesquisa é uma continuação da realizada por Silva e Delfino (2017) e se justifica por poder auxiliar docentes na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

APRENDIZAGEM HUMANA

Os estudos sobre a aprendizagem humana são diversos e envolvem tipos, formas, características e estilos. Uma das grandes áreas de estudo sobre aprendizagem humana é a psicologia, gerando pressupostos teóricos como a teoria dos estilos cognitivos, inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem (NATEL et al, 2013; SILVA, DELFINO, 2017).

Os estilos de aprendizagem individual idealizados por Kolb (1994) estão relacionados com habilidades, as quais se desenvolvem primeiramente em nível de indivíduo. Sendo assim observou-se e foram identificadas quatro habilidades individuais: sentir, observar, pensar e agir. Foi a partir dessa análise que se originou o círculo de aprendizagem experiencial formado por (Experiência Concreta - EC, aprender experimentando; Observação Reflexiva - OR, aprender observando, Conceituação Abstrata - CA, aprender pensando e a Experimentação Ativa - EA, aprender fazendo. Posteriormente, com a combinação dessas quatro habilidades divididas em pares, teve-se como resultado os estilos de aprendizagem individual: Divergente (EC+OR); Assimilador (OR+CA); Convergente (CA+EA) e o Acomodador (EA+EC) (SILVA; DELFINO, 2017; KOLB; KOLB, 2005), conforme apresentado na Figura 1.



Figura 6: Aprendizagem Experiencial e Estilos De Aprendizagem

Fonte: Adaptado de Kolb (1984)

Observa-se que todos os estilos acima mencionados estão voltados para o processo de ensino e aprendizagem, e seja qual for o pressuposto utilizado para uma pesquisa sobre aprendizagem faz-se necessário utilizar estratégias de ensino capazes de atender as necessidades do aluno, no intuito de desenvolver habilidades, competências ou melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Estratégias De Ensino Tradicionais E Problematizadoras

No processo de ensino-aprendizagem o docente e os discentes se relacionam. Os métodos tradicionais são os mais utilizados, e neles o professor é visto como o agente ativo. (SAVIANI, 1999; KRÜGER; ENSSLIN, 2013). Acerca dos métodos tradicionais, Freire (1987) observa que o educador faz comunicados e depósitos aos educandos, que recebem resignadamente, fixam e reproduzem, sendo o discente considerado um ouvinte e agente passivo, o que indica a não ocorrência da aprendizagem, mas apenas do ensino, não havendo conhecimento, nem cultura verdadeiros.

Mais comumente utilizado também nas universidades, o método tradicional é criticado quanto à possibilidade de envolver a prática e a aplicação dos conteúdos transmitidos, sendo o método construtivista utilizado muitas vezes para complementar o método tradicional (KRÜGER; ENSSLIN, 2013).



O construtivismo, para Leão (1999), não é um método ou uma técnica, mas sim uma atitude ligada a aquisição do conhecimento, sendo também a aposta para um novo paradigma de ensino, onde o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem deixa de ser o professor e passa a ser o aluno.

Freire (1987) utiliza a nomenclatura para os métodos de ensino tradicional e o construtivista como Educação Bancária e Educação Problematizadora respectivamente, ressaltando que:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente, (...) a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. (FREIRE, 1987, grifos do autor, p. 39).

Neste sentido, Bacich e Moran (2017) afirmam que, em algum grau, toda aprendizagem é ativa, pois se faz necessário ao docente e ao aprendiz selecionar, interpretar, comparar, avaliar e aplicar de diferentes formas o conhecimento.

Leão (1999) se contrapõe a isso e acredita que as técnicas utilizadas se vinculam à finalidade do que se quer alcançar, desde que os alunos aprendam tal conteúdo, não importando como será transmitido, acreditando que a capacidade de reprodução do aluno, mesmo automática e invariavelmente, traduz a aprendizagem.

Observa-se assim que o método construtivista é uma atualização do ensino com algumas diferenciações em relação ao método tradicional.

Estratégias De Ensino Em Cursos De Administração

Muitos estudos sobre aprendizagem nos cursos de administração têm sido voltados à aprendizagem em ação (*Action Learning*). Alguns autores como Antonello (2007), Lima (2011), Silva et al (2012), Lang, Marinho e Boff (2014), Silva (2014), defendem a aprendizagem em ação como uma estratégia eficiente, justamente por o aluno ser o sujeito



ativo no aprendizado. Silva et al (2012) também acreditam na melhoria do ensino superior em Administração a partir da adoção de metodologias que levem os alunos à reflexão e à criticidade, ancorados na perspectiva construtivista.

As pesquisas de Vieira e Rego (2016), Borges e Alencar (2014), Guimarães et al (2016), Guerra e Teixeira (2016), Barbosa e Moura (2013) e Bacich e Moran (2017) são exemplos de estudos sobre metodologias ativas utilizadas como estratégia de ensino aprendizagem, seja investigando o desenvolvimento de competências e habilidades, ou formação crítica de estudantes e profissionais, ou ainda os impactos de se utilizar metodologias ativas.

Barbosa e Moura (2013) atentam ao fato de que as estratégias ativas podem ser algumas vezes adotadas sem que haja uma compreensão do docente quanto a isso, visto que muitos deles utilizam projetos e solução de problemas sem a percepção de que estas se tratam de metodologias ativas de aprendizagem.

Essas técnicas aproximam o aluno da prática vivenciada no ambiente profissional, preparando-o em termos de desenvolvimento de capacidades de comunicação, liderança, negociação, tomada de decisão, criatividade, raciocínio crítico e analítico, visão sistêmica e orientação para resultados. Capacidades estas exigidas do aluno quando da sua atuação no campo de formação.

METODOLOGIA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos do estudo, delineando tipo, classificação quanto aos fins e meios, abordagem, universo e amostra, processo de coleta, forma de tratamento e análise dos dados.

Sendo assim, adotou-se a abordagem quantitativa, com características de cunho exploratório e descritivo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; GIL, 2017), buscando avaliar o nível de utilização e contribuição das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de Administração da CCJS-UFCG para a aprendizagem dos discentes.

Quanto aos meios, utilizou-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa, além da pesquisa documental e *survey* como métodos (FREITAS et al, 2000; VERGARA, 2005; GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Empregou-se a pesquisa documental para a verificação dos métodos de ensino descritos nos planos de curso de cada disciplina ministrada nos semestres 2017.1 e 2017.2. Em sequência, a verificação documental ofereceu subsídios para a elaboração do instrumento de coleta de dados na etapa da pesquisa de levantamento do tipo *survey*, no sentido de identificar as percepções dos discentes acerca da utilidade e contribuição das estratégias de ensino para sua aprendizagem.

O universo da pesquisa compreendeu todos os alunos matriculados e ativos nas turmas do 3º, 5º, 7º e 9º períodos do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais do curso de Administração da Universidade Federal de Campina Grande – CCJS-UFCG, excluindo-se apenas o 1º período, por serem iniciantes e não terem como avaliar as estratégias de ensino de semestres anteriores ao seu. Trata-se de um curso noturno, que possui apenas uma entrada anual, e teve nos períodos 2017.1 e 2017.2 o total de 149 alunos matriculados nas turmas acima especificadas.

A amostra foi constituída por conveniência (FREITAS et al, 2000) e contou com 108 alunos respondentes, sendo o nível de confiança de 95% e o erro amostral de 4%, calculados a partir da equação:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * (1 - p)}{Z^2 * p * (1 - p) + e^2 * (N - 1)}$$

Onde:

n = amostra calculada;

N= população;

Z- Variável normal padronizada associada ao nível de confiança;

p = verdadeira probabilidade do evento

e = erro amostral



No instrumento de coleta de dados, a primeira parte referiu-se à caracterização dos respondentes: faixa etária, gênero, período em que está matriculado, ano de ingresso, trabalhos e estágios durante o curso.

A segunda parte foi elaborada a partir do modelo desenvolvido e validado por Wollinger (2017) e de acordo com os dados levantados na análise documental, constando as estratégias de ensino que mais se repetiam nos planos de curso das disciplinas, seguidos de sua conceituação. Todas as disciplinas dos semestres 2017.1 e 2017.2, seguidas das respectivas estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, de acordo com os seus planos de curso, foram repassadas para *software Microsoft Word*. Em seguida, foi utilizado o recurso “localizar” para identificar as estratégias de ensino que mais se repetiam.

Utilizou-se uma escala Likert (em que a opção 1, correspondia a “não utilizam”, 2 a “pouco utilizam”, 3 a “utilizam razoavelmente”, 4 a “utilizam muito” e 5 a “melhor utilizam”), os respondentes deveriam indicar a resposta que melhor representasse a sua percepção sobre o nível de utilização da estratégia pelo docente. Em seguida, os respondentes deveriam identificar o nível de contribuição da estratégia para sua aprendizagem (de modo que se marcasse 1 corresponderia a “não contribui”, 2 a “pouco contribui”, 3 a “contribui razoavelmente”, 4 a “contribui muito” e 5 “melhor contribui”).

A coleta dos dados foi realizada no período de 4 a 14 de junho de 2018, sua tabulação foi feita a partir de técnicas de estatística descritiva, por meio das análises de frequência utilizando-se o *software Microsoft Excel*, e os resultados foram distribuídos em tabelas para melhor visualização.

Esta seção apresenta a caracterização dos respondentes da pesquisa, seguida pelas estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes no curso de Administração do CCJS-UFCG, a partir da pesquisa documental nos planos de cada disciplina dos semestres 2017.1 e 2017.2. Por fim, são analisados os níveis de utilização e contribuição das estratégias para aprendizagem dos alunos.

Caracterização Dos Respondentes

O perfil dos respondentes foi traçado de acordo com o gênero, faixa etária, ano que iniciou o curso, período ao qual está matriculado, se exerce atividade remunerada e se realiza ou realizou alguma atividade de estágio não obrigatório. Para uma melhor visualização, os dados foram apresentados na Tabela 1.

Tabela 3: **Caracterização dos respondentes**

Variável	Opções	Percentual	Total
Gênero	Masculino	58%	100%
	Feminino	42%	
Faixa Etária	Menos de 20 anos	14%	100%
	20 a 25 anos	54%	
	26 a 30 anos	19%	
	Mais de 30 anos	13%	
Ano de Ingresso	Entre 2009 e 2013	8%	100%
	2014	28%	
	2015	22%	
	2016	20%	
	2017	22%	
Período	3º	22%	100%
	5º	21%	
	7º	23%	
	9º	34%	
Trabalham	Não	33%	100%
	Sim. Integral (31h ou mais)	23%	
	Sim. Parcial (até 30h)	36%	
	Sim. Trabalho Eventual	8%	
Realiza(ou) Estágio	Não	74%	100%
	Sim. De 1 a 3 meses	6%	
	Sim. De 4 a 6 meses	4%	
	Sim. De 7 a 9 meses	3%	
	Sim. Acima de 10 meses	13%	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observa-se que a maioria dos respondentes é do gênero masculino, com idade entre 20 e 25 anos, e ingressou no curso em 2014. A maior concentração de respondentes da pesquisa se encontra no 9º período, o que reflete a definição da amostra por conveniência ou disponibilidade. Quanto ao exercício de atividade profissional, percebe-se que a maioria trabalha, com jornada parcial de até 30 horas, sendo também considerável o percentual de alunos que não exercem atividade remunerada.

Quanto a realização de estágio não obrigatório, a maioria não realiza/realizou estágio durante o curso. Este resultado pode evidenciar o fato de que muitos desses alunos já realizam atividade remunerada. Dentre os que realizam ou realizaram estágio não remunerado, este ocorreu em período acima de 10 meses.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO MAIS UTILIZADAS PELOS DOCENTES

As estratégias de ensino que mais se repetiram nos planos de curso das 50 disciplinas ministradas nos semestres de 2017.1 e 2017.2 para o 3º, 5º, 7º e 9º períodos são apresentadas no Quadro 1. A descrição de cada uma delas foi elaborada com base nos estudos de Anastasiou e Alves (2005) e Berwing et al (2013).

Quadro 1: Estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes

ESTRATÉGIAS DE ENSINO	DESCRIÇÃO
Aula Expositiva	Preleção verbal do professor aos alunos, com o objetivo de transmitir conhecimentos, apresentar novos assuntos ou esclarecer princípios e conceitos.
Estudo Dirigido	Execução pelos alunos, em aula ou fora dela, de um trabalho determinado pelo professor, que os orienta e acompanha, valendo-se de capítulo, artigo, texto ou livro.
Estudo de Caso	Análise minuciosa e objetiva de situação real a ser investigada, sendo desafiadora para os envolvidos.
Oficina (laboratório ou workshop)	Reunião de pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista.
Resolução de Exercícios	Estudo por meio de tarefas práticas com finalidade de assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob orientação do professor.
Discussão e Debate	Reflexão sobre conhecimentos obtidos após leitura ou exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo sua aplicação.
Exposições, Excursões, Visitas	Participação em trabalho de campo, com possibilidade de integrar teoria e prática em diversas áreas de conhecimento, proporcionando o contato com a sociedade, pelas empresas.
Jogos de	Alunos se tornam agentes do processo e permite a tomada de decisões estratégicas

Empresas	e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa.
Ensino Individualizado	Procura ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do discente.
Aprendizagem Baseada em Problemas	Os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar um problema e se tornam os principais responsáveis pelo próprio aprendizado.
Mapa Conceitual	Construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura de conteúdo.
Seminário	Espaço no qual um grupo apresenta, discute ou debate temas ou problemas colocados em discussão.
Painel	Discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área.
Fórum	Espaço no qual todos os membros do grupo têm oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após palestra, projeção de filme, leitura de livro, apresentação de problema ou fato histórico, artigo de jornal, visita ou excursão.
Ensino em Pequenos Grupos	Consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão, despertando no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender.
Palestras	Apresentação de assunto de interesse coletivo, de acordo com um novo enfoque. Discussão, perguntas, levantamento de dados, partindo da realidade do palestrante.
Tempestade Cerebral (Brainstorm)	Estímulo à geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando, se necessário, uma explicação posterior do estudante.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptado de Anastasiou; Alves (2005), Berwing et al (2013) e Leal et al (2017).

Corroborando com os estudos de Dias (2008), Muritiba, Muritiba e Casado (2010) e Wollinger (2017), a aula expositiva, o seminário e a discussão e debate foram as estratégias de ensino mais mencionadas nos planos de curso das disciplinas do curso de Administração do CCJS-UFCG. Entende-se que as características pessoais, habilidades e competências profissionais do docente poderão influenciar na escolha da estratégia de ensino utilizada, mas essa escolha precisa levar em consideração o estilo de aprendizagem dos alunos e a identificação de estratégias que possam facilitar a aprendizagem.

Desse modo, as estratégias que mais se repetiram nesta pesquisa, a partir do levantamento documental, compuseram o questionário de estratégias de ensino e foram classificadas na percepção dos discentes quanto ao nível de utilização e o nível de contribuição, sendo estas explicadas mais detalhadamente a seguir.

NÍVEL DE UTILIZAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

A percepção dos discentes quanto ao nível de utilização e contribuição das estratégias de ensino está descrita nesta seção, e a Tabela 2 apresenta este comparativo.

Tabela 1: Utilização X Contribuição das Estratégias de Ensino

Estratégias de Ensino	
Nível de Utilização	Nível de Contribuição
Melhor utilizam	Melhor contribui
Seminário - 31% Resolução de exercícios - 30% Aula Expositiva - 23%	Resolução de exercícios - 30% Seminário - 28% Exposição, excursões e visitas - 28% Discussão e Debate - 28% Estudo de caso - 21%
Utilizam muito	Contribui muito
Aula expositiva - 53% Seminário - 51% Discussão e Debate - 48%	Aula expositiva - 49% Resolução de exercícios - 45% Palestras - 44%
Utilizam razoavelmente	Contribui razoavelmente
Aprendizagem baseada em problemas 31% Palestras - 28% Estudo de caso - 28% Estudo dirigido - 25%	Fórum - 41% Aula expositiva - 34% Estudo dirigido - 32%
Pouco utilizam	Pouco contribui
Oficina (laboratório ou workshop) - 43% Exposição, excursões e visitas - 31% Ensino individualizado - 31% Palestras - 31% Estudo de caso - 29%	Painel - 26% Ensino individualizado - 22% Tempestade cerebral - 19%



Não utilizam	Não contribui
Exposição, excursões e visitas - 62% Tempestade cerebral - 46% Jogos de Empresas - 45%	Exposição, excursões e visitas - 19% Oficina (laboratório ou workshop) - 18% Jogos de empresas - 16%

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Na percepção dos discentes, o seminário, a resolução de exercícios e aula expositiva são as estratégias de ensino **melhor utilizadas**. Porém, consideram a resolução de exercícios, o seminário exposições, excursões e visitas, discussão e debate e o estudo de caso, como as que **melhor contribuem** para sua aprendizagem.

A aula expositiva, o seminário e a discussão e debate foram identificadas dentre as **muito utilizadas**, considerando que a aula expositiva, a resolução de exercícios e as palestras **contribuem muito** para a aprendizagem deles.

A oficina (laboratório ou workshop), exposição, excursões e visitas, palestras e estudo de caso foram percebidas como **pouco utilizadas**, e o painel, o ensino individualizado e a tempestade cerebral como as que **pouco contribuem** para aprendizagem deles.

As estratégias identificadas como **não utilizadas** foram a exposição, as excursões e visitas, a tempestade cerebral e os jogos de empresas, sendo que a exposição, excursões e visitas foi identificada tanto como uma das que melhor contribui, como uma das que **não contribui**, seguida da oficina (laboratório e workshop) e dos jogos de empresas. Talvez esse resultado se deva ao fato de que, por não serem muito utilizadas os alunos não percebiam sua contribuição.

Esses resultados levantam algumas reflexões. Se fossem utilizadas as estratégias de ensino que os discentes consideram não utilizadas, talvez elas contribuíssem mais para aprendizagem deles. E, visto que, como algumas estratégias podem se tornar ferramentas capazes de fazer com que os discentes compreendam melhor os conteúdos ministrados em sala de aula, quando visualizados na prática, se algumas estratégias identificadas como as que mais contribuem fossem mais utilizadas, a aprendizagem poderia ser potencializada.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais conclusões, limitações e sugestões para pesquisas futuras estão aqui delineadas, com o objetivo de avaliar o nível de utilização e contribuição das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de Administração da CCJS-UFCG para a aprendizagem dos discentes.

Como perfil do curso, seus alunos são em maioria do gênero masculino, estando na faixa etária entre 20 e 25 anos. A maior parte iniciou o curso em 2014 e está nos últimos períodos, considerando-se ainda que poucos estagiam, mas muitos trabalham.

Os professores fazem mais uso das seguintes estratégias de ensino: Aula Expositiva, Estudo Dirigido, Estudo de Caso, Oficina (laboratório ou workshop), Resolução de exercícios, Discussão e Debate, Exposições, Excursões e Visitas, Jogos de Empresas, Ensino Individualizado, Aprendizagem Baseada em Problemas, Mapa Conceitual, Seminário, Painel, Fórum, Ensino em Pequenos Grupos, Palestras e Tempestade Cerebral (*Brainstorm*).

Dentre estas, as estratégias mais utilizadas na percepção dos alunos são a aula expositiva, o seminário e as discussões e debates, sendo a aula expositiva, a resolução de exercícios e as palestras apontadas como as que mais contribuem.

Considera-se quem devido a extensão do instrumento de coleta de dados, a compreensão dos alunos pode ter sido dificultada, o que pode ter gerado erros de interpretação por parte deles.

Quanto às possibilidades para futuros trabalhos, sugere-se a realização de um censo em outros semestres a fim de comparar os resultados desse estudo, e também que novos trabalhos sejam realizados com a mesma temática em cursos de Administração de outras Instituições de Ensino superior a fim de comparar os resultados entre alunos de diferentes instituições, ou entre instituições públicas e privadas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville: Univille, 2005.



ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na Ação Revisitada e sua Relação com a Noção de Competência. *Revista Aletheia. Canoas - RS: ULBRA.* 2007.

BACICH, Lilian.; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *B. Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BORGES, Tiago Silva.; ALENCAR, Gidélia. Metodologias Ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista.* Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 1 19-143, ISSN 22377719.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17º. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. et al. *O método de pesquisa survey.* Revista de administração, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, julho/set. 2000.

GARVIN, David A. *Aprendizagem em Ação: um guia pra transformar sua empresa em uma learning organization/* David A. Garvin; tradução Carlos Henrique Trieschemann. – Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GERHARDT. T. E.; SILVEIRA, D.T. *Métodos de pesquisa /* [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – *Como elaborar projetos de pesquisa /* Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GUERRA, C. J. O.; TEIXEIRA, A. J. C. Os Impactos da Adoção de Metodologias Ativas no Desempenho dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis de Instituição de Ensino Superior Mineira . *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, v. 10, n. 4, p. 380-397, 2016.

GUIMARÃES, J.C.F de.; SEVERO, E. A.; SERAFIN, V.F.; CAPITANIO, R. P. R. Formação Docente: Uso de metodologias ativas como processo inovador de aprendizagem para o ensino superior. XVI MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS- GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO-UCS, 2016.

KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development* Englewood Cliffs, Nova Jersey: Prentice-Hall, 1984.



KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, v. 4, n. 2, p. 193–212, 2005.

KRÜGER, Leticia Meurer.; ENSSLIN, Sandra Rolim. *Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. Organizações em contexto, São Bernardo do Campo, ISSNe 1982-8756. Vol. 9, n. 18, jul.-dez. 2013.*

LANG, Jeter.; MARINHO, Sidnei Vieira.; BOFF, Marines Lucia. Aprendizagem em ação, competências e a relação com a aprendizagem gerencial. *Pretexto*, Belo Horizonte, v. 15, p. 67-83.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silva Pereira De Castro. *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cad. Pesqui.* São Paulo, n. 107, p. 187-206, July 1999.

LIMA, Thales Batista de. *Estratégias de Ensino Balizadas pela Aprendizagem em Ação: um estudo no curso de graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. Dissertação (Mestrado em Administração)*. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2011.

NATEL, M.C., TARCIA, R.M.L., SIGULEM, D. A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. *Rev psicopedag.*, v. 30, n. 92, 2013, pp. 142-148.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo. v.5).

SILVA, A. B da.; LIMA, T. B. de.; SONAGLIO, A. L. B.; GODOI, C.K. *Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de Administração*. Editora Científica: Manolita Correia Lima, Administração: ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro/ RJ, V.13, P. 9-41, 2012.

SILVA, Anielson Barbosa da. Reflexões Teórico-práticas de um Sistema de Aprendizagem-em-ação para a Educação em Administração. In: *Encontro da ANPAD*, 2014. Rio de Janeiro/RJ. Anais... Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2014.



SILVA, Janielly Lustosa da. DELFINO, Islania Andrade de Lira. Estilos de Aprendizagem Discente em Administração. *XIV Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande, 2017. Anais...*Campina Grande/PB.

SONAGLIO, Ana Lúcia Baggio. *Estilos de Aprendizagem experiencial e Aquisição de Habilidades: um estudo com Discentes de Graduação em Administração em Instituições de Ensino Superior*. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu/ SC, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

WOLLINGER, Helena. Relação entre Estilos de Aprendizagem, Competências e Estratégias de Ensino: um estudo com discentes da graduação em administração. *Dissertação (Mestrado em Administração)*. Universidade Vale do Itajaí, Biguaçu/ SC, 2017.



Valéria Guedes Pinheiro¹ - UFCG

Rosinangela Cavalcanti da Silva - UFCG

RESUMO

Com o foco no desinteresse crescente dos alunos pela Geometria e o estudo das formas, a baixa participação nas aulas e as notas baixas, sendo a última um dos fatores que mais influenciam a desordem em sala de aula nos períodos finais do ano letivo, buscou-se através de um estudo com o foco na realidade e no cotidiano dos alunos, chamar a atenção destes e mostrar através de atividades diferenciadas e interativas que a geometria é importante e presente no dia a dia dos estudantes. Trazendo representações tangíveis e desapegando do uso do livro nas aulas é possível traduzir a geometria para situações mais próximas e que façam mais sentido para os alunos. Trabalhando com atividades concretas e de construção, usando instrumentos adequados para as medições e comprovando que o que está escrito no livro realmente é verdade, não apenas algo que foi dito e não testado, procura-se instigar o aluno a uma abordagem mais investigativa da geometria. Tentando durante todo o tempo despertar a atenção dos alunos e mostrar que a matemática pode e deve ser trabalhada de forma divertida e interessante.

PALAVRAS-CHAVE: Geometria; Matemática; Cotidiano.

TRIANGLES AND QUADRILATERS: A CONSTRUCTIVE APPROACH

ABSTRACT

With the focus on the students' growing disinterest in Geometry and the study of forms, low participation in classes and low grades, the latter being one of the factors that most influence the disorder in the classroom in the final periods of the school year, it is based on a study with the focus on the reality and the daily life of the students to draw their attention and show through differentiated and interactive activities that geometry is important and present in the students' daily life. Bringing tangible representations and detachment from the use of the book in class is possible to translate geometry to situations that are closer and make more sense for students. By working with concrete activities and building, using appropriate instruments for measurements and proving that what is written in the book is indeed true, not only something that has been said and not tested, seeks to instigate the student to a more investigative approach to geometry. Trying all the time to get students' attention and show that math can and should be worked out in a fun and interesting way.

KEYWORDS: Geometry; Mathematics; Daily life.



TRIÂNGULOS Y CUADRILÁTEROS: UN ENFOQUE CONSTRUTIVO

RESUMEN

Con el foco en el desinterés creciente de los alumnos por la Geometría y el estudio de las formas, la baja participación en las clases y las notas bajas, siendo la última uno de los factores que más influyen el desorden en el aula en los períodos finales del año escolar, a través de un estudio con el foco en la realidad y en el cotidiano de los alumnos llamar la atención de éstos y mostrar a través de actividades diferenciadas e interactivas que la geometría es importante y presente en el día a día de los estudiantes. Trayendo representaciones tangibles y desapegando del uso del libro en las clases es posible traducir la geometría a situaciones más cercanas y que tengan más sentido para los alumnos. Trabajando con actividades concretas y de construcción, usando instrumentos adecuados para las mediciones y comprobando que lo que está escrito en el libro realmente es verdad, no sólo algo que se ha dicho y no probado se busca instigar al alumno a un enfoque más investigativo de la geometría. Intentando durante todo el tiempo despertar la atención de los alumnos y mostrar que las matemáticas pueden y deben ser trabajadas de forma divertida e interesante.

PALABRAS CLAVE: Geometría; Matemáticas; Todos los días

INTRODUÇÃO

Através de observações em salas de aula do Ensino Fundamental durante aulas de Geometria e suas subdivisões, foi possível perceber a falta de interesse tanto dos alunos quanto dos professores, buscou-se através da elaboração e realização do projeto “Triângulos e quadriláteros: construção e significado” tornar as aulas mais investigativas e instigantes para os estudantes durante a realização do estágio. Tendo como principal objetivo trazer aos alunos a noção da presença dessas formas básicas no dia a dia dos estudantes e sua função, seja na arte, nas construções ou na decoração, o projeto buscou dinamizar as aulas e passar a propriedades e definições de maneira investigativa e instigante para os alunos, saindo da antiga metodologia muito apegada ao que está no livro e ao uso de fórmulas prontas.

Trazer a matemática para a realidade dos alunos e valorizar seu conhecimento prévio é de extrema importância para a aula, observar lugares onde o conteúdo pode estar incluído no dia a dia dos alunos, desde construções, na arte e em séries e desenhos animados de TV. Partindo de coisas simples como o suporte do telhado em forma de triângulo retângulo até as

formas triangulares e quadradas na estrutura do hall de entrada do museu do Louvre em Paris. É preciso trazer para a sala de aula a presença de formas geométricas como tema de obras de arte até estudo de diversos eruditos ao longo dos séculos. Trazer conceitos visto como abstratos diversas vezes e os traduzimos de forma visual, transformando assim a aula em um ambiente interessante, diferente e que estimula a criatividade, valorizando todo o conhecimento que o aluno possa trazer consigo.

Também a importância de levar em conta o conhecimento prévio dos alunos na construção de significados geralmente é desconsiderada. Na maioria das vezes, subestimam-se os conceitos desenvolvidos no decorrer das vivências práticas dos alunos, de suas interações sociais imediatas, e parte-se para um tratamento escolar, de forma esquemática, privando os alunos da riqueza de conteúdos proveniente da experiência pessoal. (BRASIL, 1998, p. 23)

A aplicação do projeto foi baseada no estudo de triângulos e quadriláteros a partir de jogos e do uso de colagens e recortes valorizando e ressaltando a presença dessas figuras em construções, arte, revistas e fotografias e seu uso, tão importante, tentando despertar o interesse e trazer uma apresentação mais dinâmica e ampla da presença dessas figuras, assim como trabalhar cálculos e propriedades de uma forma abrangente e interessante, trabalhando a construção de figuras e aplicando isso em criações artísticas e lúdicas estimulando a curiosidade e o trabalho em equipe, contribuindo para um melhor aprendizado.

A participação dos alunos durante as aulas e o estímulo para que estes participassem da construção dos conceitos foi de extrema importância para que assim ele se sentisse valorizado e estimulado pelo conteúdo, buscando a interação e mostrando o importante papel do aluno na sala de aula, não apenas como ouvinte, mas também como sujeito que tem opinião e busca o conhecimento através de suas experiências pessoais e consegue melhor que qualquer professor fazer a adaptação do conteúdo a sua realidade. Trazer atividades diferenciadas para sala de aula, buscando fazer com que eles se sintam menos pressionados com relação a suas notas e se divertissem ao invés de ficar centrado apenas em fazer uma avaliação ao final.

Se o aluno é olhado como um indivíduo, se recebe atenção do professor, que ajuda a resolver suas dificuldades; se o trabalho proposto aos alunos é agradável de ser feito; se o aluno o percebe como importante para o

desenvolvimento de seu saber, ele mesmo se sentirá motivado a ter o melhor desempenho possível em suas tarefas. (QUEIROZ, 2011, p. 90)

Buscando através do ensino diversificado e que valorize a opinião dos alunos de encontro a alguns dos objetivos estabelecidos para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, dando ao aluno espaço para expressar suas opiniões e as tratando com a devida atenção, estimulando os educandos a buscar ainda mais sobre o conteúdo, favorecendo a pesquisa, o conhecimento e a cultura. Como dito nos objetivos do ensino fundamental, segundo os PCN's, espera que os alunos sejam capazes de: "Expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contexto públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;"(BRASIL, 1998,p. 7-8).

Traduzir a matemática para que essa não se torne abstrata e pouco atrativa para os alunos é dever do professor e recai sobre ele a responsabilidade de apresentar o assunto de forma interessante, baseado nas opiniões ouvidas durante as discussões levantadas em sala de aula e trazendo problemas e situações que sejam interessantes para os alunos, transformando aulas que na maioria das vezes são monótonas em algo atrativo e que influencia os alunos a quererem sempre aprender mais, trazer conhecimentos anteriores à tona fazendo a ligação devida com o novo assunto torna-se essencial para mostrar que a matemática está sim presente e que é necessária para resolver situações cotidianas.

Em geral, a ênfase recai no estudo dos conteúdos algébricos, abordados de forma mecânica, distanciando-se ainda mais das situações-problema do cotidiano. É como se, nesse ciclo, o aluno tivesse que esquecer quase tudo que aprendeu antes, porque esses conhecimentos já não lhe servem mais para resolver as situações que ora lhe são propostas. No entanto, essa situação poderá ser revertida se, para os novos conteúdos a serem estudados, esses alunos conseguirem estabelecer relações com os conhecimentos construídos anteriormente. (BRASIL, 1998, p. 80-81)

Com a interação entre os alunos, professor e estagiário procura-se associar a matemática a situações uteis, como também buscar as formas presentes no ambiente de convívio, espera-se que após o estudo da geometria o aluno consiga enxergar o mundo de uma forma ainda mais abrangente, seja na observação das formas da natureza, em construções



presentes em suas cidades ou até mesmo na arte. É cada vez mais importante que os estudantes entendam a importância e a presença da matemática na realidade, afastando assim a ideia de abstração tão enraizada e reforçada pelas aulas presas a livros que não são escritos para condizer com a realidade das escolas do Nordeste, que trazem pouca ou quase nenhuma associação à realidade dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do projeto teve a duração de quatro semanas, sendo três dias por semana de regência em sala de aula e um dia para debates com colegas e supervisora com acompanhamento de planos de aula e discussões sobre a aplicação do projeto.

Foi feita observação de aulas na sala onde seria realizado o estágio, durante duas semanas, através do acompanhamento e reconhecimento da turma sob a regência do professor supervisor responsável pela turma na instituição de ensino. A partir daí, foi redigido um projeto de ensino, que serviu de base para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado II.

No primeiro dia de regência, os alunos foram questionados sobre os lugares em que eles conseguiam identificar a presença de triângulos, levando a falar das vigas de sustentação do teto. Após, questionamentos sobre o porquê do uso do triângulo ao invés de outra forma, os alunos chegaram à conclusão de que o triângulo seria uma forma mais firme em comparação com outras. Foi iniciada a nomeação das partes do triângulo, das quais os alunos já demonstravam conhecimento prévio devido a estudos anteriores. Foi então iniciada a classificação dos triângulos de acordo com a medida dos lados e depois pela medida dos ângulos. Após a classificação, foi pedido que os alunos resolvessem questões. Os alunos estavam inquietos e não faziam silêncio atrapalhando a explicação e o bom andamento da aula, também havia o desinteresse destes, pois segundo eles o assunto não tinha utilidade real e era algo que eles não precisariam. Ao fim da aula, foi pedido que os alunos passassem a trazer sempre réguas e transferidores, pois estes seriam necessários durante as aulas.

No segundo dia, foi revisada a classificação dos triângulos e trabalhada as formas de construí-los, foi pedido que os alunos se sentassem em duplas e cada um recebeu uma atividade que para ser resolvida com o uso da régua e do transferidor, alguns não queriam usar

a régua, outros não queriam obedecer às medidas pedidas na atividade. Foi possível perceber que muitos não sabiam usar a régua corretamente e também não sabiam o que era o transferidor ou para que este servia. Trabalhou-se a construção do triângulo a partir da medida de dois de seus lados e um ângulo, a medida de um lado e dois ângulos e a medida dos três lados do triângulo. Foi revisada a classificação dos triângulos e usando os que foram construídos pelos alunos para reforçar o assunto.

Na aula seguinte, foram levados três cartazes, em cada um desses havia o título que era um tipo de triângulo, classificado de acordo com a medida de seus lados e abaixo do título haviam três colunas com a classificação dos triângulos pelos seus ângulos. Os alunos foram divididos em três equipes e cada uma recebeu um dos cartazes junto com algumas folhas que continham triângulos previamente construídos para que os recortassem e colassem nas respectivas colunas que cabiam a sua classificação, para isso precisavam usar a régua para medir os lados do triângulo e selecionar somente aqueles com a classificação que coube a equipe e depois deviam medir os ângulos para fazer a segunda classificação. Poucos alunos trouxeram os transferidores e os mesmos demonstraram dificuldade em usá-lo. A atividade diferenciada ajudou a perceber os alunos que estavam mais interessados e também que muitos não queriam saber do assunto, independente da forma como ele é abordado.

Em seguida, foi trabalhada a construção de cevianas notáveis, foi feita a construção antes da definição, como uma forma de instigar a curiosidade dos alunos. A turma foi separada em trios e cada equipe recebeu três folhas, cada folha tinha um triângulo desenhado e nela estava as instruções do que eles precisavam fazer em cada caso. A maioria dos alunos pediu explicação antes mesmo de fazer a leitura, outros disseram não terem visto as explicações no topo da folha. A primeira questão consistia em traçar a mediana dos três lados do triângulo, apesar de todos quererem ajuda, poucos fizeram silêncio durante a explicação para a turma. Muitos alunos não sabem usar a régua corretamente e menos ainda realizar divisões usando vírgulas. Após um bom tempo conseguiram fazer a questão e partindo disso, foi explicado que o que eles tinham feito era encontrar a mediana do triângulo e que o ponto em que essas linhas se cruzavam era o baricentro. Na segunda questão foi pedido para que encontrassem as bissetrizes do triângulo, os alunos tiveram dificuldade para medir os ângulos e também para marcar o ponto correto de divisão.

Na última questão foi explicado o que era a altura e pedido que os alunos a traçassem usando o transferidor. Os alunos não liam as questões e pediam ajuda, uns não prestavam atenção na explicação dada e ficavam pedindo para que fosse repetida. Na aula seguinte os alunos se recusam a trazer o material pedido (régua e transferidor) e mesmo aqueles que os trazem não queriam usar, deram a parecer que entenderam os conceitos de cevianas, porém nem todos realizaram a atividade corretamente, bagunçaram muito e foi necessária a intervenção do supervisor, já que os alunos não queriam obedecer.

No sexto dia, o assunto foi congruência de triângulos, como sempre foi pedido que os alunos usassem a régua e o transferidor, mas esses se recusaram a usá-lo, os que trouxeram demonstraram ainda ter dificuldade no manuseio, após a explicação dos tipos de congruência os alunos receberam uma atividade para reforçar o conteúdo. Durante a resolução da atividade os alunos são auxiliados com explicações individuais, os mesmos demonstraram saber os conceitos básicos dos ângulos e conseguiram identificar seus tipos. Porém, ainda persiste a dificuldade para conseguir o silêncio. Durante a atividade, notou-se um melhor controle da desordem, alguns alunos não quiseram fazer a atividade apesar de ter sido frisado que isso valeria nota. Os alunos quando questionados do motivo de não fazerem a atividade dizem já estar reprovados ou com notas muito baixas, sendo assim não acreditam que valha o esforço de realizar a atividade. No geral, boa parte dos alunos entende o conteúdo, mas a parte desinteressada ainda consegue fazer bastante bagunça em sala e acaba atrapalhando o rendimento dos demais.

No sétimo dia, foram trabalhadas as definições dos quadriláteros e a soma de seus ângulos internos, os alunos participaram na discussão levantada sobre a presença do quadrilátero em seus dias, e foi falado sobre o caso particular do quadrado, o quadrilátero com ângulos e vértices iguais, e o caso do retângulo, o que já serviu de base para se falar sobre a soma dos ângulos internos dos quadriláteros, alguns alunos apontaram o fato do quadrilátero ser uma construção não tão firme quanto o triângulo, pois já estavam acostumados a trabalhar com sua resistência, e que o quadrilátero seria mais frágil ao se usar em uma construção. Os alunos participaram da aula, mas ainda demonstraram a rotineira falta de interesse e bagunçaram bastante durante a aula, ao fim da explicação os alunos fizeram a atividade e demonstram mais interesse que de costume.

Em sequência, a aula foi sobre a soma dos ângulos internos do quadrilátero, foi aplicada uma atividade que foi realizada em grupo, os alunos iam respondendo e também fazendo junto a correção, percebeu-se uma participação significativa por parte dos alunos, mas voltaram a fazer bagunça e atrapalhar a aula, sendo preciso pedir silêncio por diversas vezes, ao fim da aula foi feita uma lista dos nomes daqueles que fizeram a atividade e estes foram novamente avisados que como nos outros casos a atividade valeu pontos que seriam usados na formulação da nota deles.

No nono dia, a aula foi sobre as propriedades dos triângulos retângulo e do isósceles, foi falado sobre as características desses triângulos e sobre como identificá-los, e iniciou-se a explicação de suas principais propriedades, alguns alunos deram suas opiniões e realmente mostraram interesse, a maior parte demonstrou que consegue classificar os triângulos sem a necessidade de recorrer a livros ou a anotações, ouve como sempre o mal comportamento de alguns alunos, mas no dia em questão estavam relativamente calmos e foi possível prosseguir com a aula sem grandes desentendimentos e sem a necessidade de chamar a atenção constantemente.

Na aula seguinte, o tema foi soma dos ângulos internos do triângulo, os alunos foram divididos em duplas e receberam as atividades, a explicação foi feita por duplas, muitos alunos apresentaram dificuldades em resolver equações de primeiro grau e alguns não assimilaram muito bem o que era necessário ser feito, outros queriam usar os transferidores para medir os ângulos ao invés de resolver os problemas através das equações. Percebeu-se que o uso do transferidor não é mais algo estranho ou difícil para os alunos e que os mesmos demonstram grande interesse em utiliza-lo. Os alunos estavam mais comportados que o normal. Um aluno de outra turma entrou na sala e se recusou a sair mesmo depois de receber tanto a ordem da estagiaria quanto do supervisor causando um pequeno constrangimento por parte destes, como a diretoria não estava presente no dia, não restou alternativa a não ser prosseguir a aula e tentar ignorar ao máximo a bagunça do aluno extra.

No decimo primeiro dia, foi finalizado o estudo dos quadriláteros, paralelogramos e trapézios, os alunos leram as propriedades sobre essas figuras e houve a explicação para esclarecimento. Em duplas a turma realizou uma atividade sobre estes e o restante da explicação foi feita individualmente nas carteiras. Os alunos fizeram bastante bagunça e não

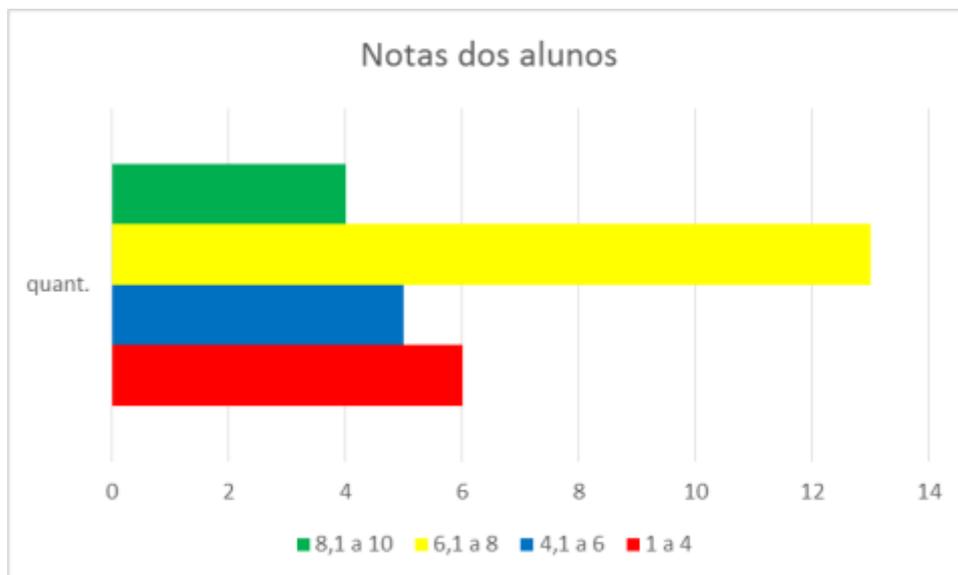
paravam de falar alto, por isso a necessidade de aplicar uma atividade, foi única forma de fazer com que aqueles que realmente estavam interessados conseguissem entender o assunto.

No último dia, foi aplicada a última atividade do projeto, um trabalho composto por cinco questões sobre triângulos, usando os instrumentos pedidos em cada questão (régua e transferidor). Todos fizeram a atividade, como nem todos trouxeram os instrumentos pedidos, foi concedido que o material (réguas e transferidores) poderia ser repassado entre os colegas, porém, cada um deveria fazer suas próprias construções. Foi oficialmente o último dia da regência. Por fim, foi feita uma avaliação contínua com todas as atividades desenvolvidas no estágio e entregue os resultados ao professor supervisor.

RESULTADOS

Os alunos foram avaliados de acordo com suas participações, pelas atividades realizadas, pelo uso dos materiais pedidos e pela atividade final (Gráfico 1).

Gráfico 1- Notas dos alunos



FONTE: Própria, 2017



Tentar fazer com que os alunos tragam e usem materiais de medição em sala de aula foi um dificuldade, tanto pela recusa em trazê-los quanto pela estranheza ao uso destes, a média final feita considerando todas as etapas do conteúdo e a forma como os alunos reagem a aula, isso favoreceu aqueles que realmente queriam aprender, mesmo que não conseguissem fazer tudo, como também mostrou que tudo que é feito deve ser levado em consideração para que o trabalho realizado possa ser analisado e melhorado.

A avaliação contínua do desenvolvimento dos alunos e do projeto se demonstrou capaz de ajudar a perceber possíveis erros e auxiliar o professor na melhoria dos métodos de ensino.

CONCLUSÃO

A realização de um estágio com alunos que já demonstravam desinteresse por não gostar da disciplina foi agravada ainda mais por ser uma época de fim de ano letivo, onde todos já estavam conscientes de suas situações como relação às notas em matemática. Estar em uma turma onde os alunos faziam bagunça constante e não obedeciam facilmente foi um desafio edificador, buscar soluções e alternativas para chamar a atenção dos alunos sem fugir do planejamento prévio do projeto foi uma experiência que exigiu extrema paciência e buscas constantes por um melhor envolvimento dos alunos durante as aulas.

Percebe-se além do receio pela disciplina, que os alunos trazem consigo uma carga bastante negativa que é apenas reforçada com o acúmulo de conteúdo. Os alunos passam por um assunto sem saber o anterior e assim seguem durante a vida escolar até as séries finais com dificuldades básicas, e quando se torna necessário recorrer aos conhecimentos previamente adquiridos em séries anteriores, os alunos demonstram dificuldade e a recusa em voltar àquilo que já os incomodou no passado.

Foi possível observar os efeitos de metodologias muito apegadas aos livros, as aulas expositivo-dialogadas, onde o professor fala e os alunos escrevem, muitas vezes sem sequer ouvir e entender o que foi dito. Habitados a aulas teóricas, os alunos mostram resistência em experimentar novas formas de aprender a disciplina, o uso de jogos e atividades dinâmicas é algo incomum a eles. Foi difícil conseguir fazer com que os alunos usassem material



matemático simples (régua e transferidores), a maioria, no começo, demonstrou nem sequer saber manusear tais instrumentos, o que contribuiu ainda mais para a resistência desses as aulas.

Depois de uma necessária adaptação, tanto por parte dos alunos quanto da estagiária foi possível chegar a bons resultados. Ao fim da regência, os alunos já conseguiam e gostavam de manusear os materiais, reconheciam e classificavam triângulos de forma desejável e conseguiram assimilar o assunto com aquilo que estava presente em seu convívio, na escola, nas ruas e até mesmo em suas casas, o reconhecimento das formas estudadas em obras de arte, construções e na ficção foi algo que veio aos poucos, mas que foi muito proveitoso.

O número de aprovações apesar de ultrapassar a faixa dos 50% ainda foi relativamente baixo, visto que em alguns casos os alunos realmente se recusaram a participar de tudo que foi proposto durante as aulas. A avaliação contínua realizada em cada aula, através da realização das atividades e pelo uso do material se mostrou efetiva e teve ótimo aproveitamento, após o fim do estágio, percebe-se o quanto é importante este tipo de avaliação. O acompanhamento do desempenho e do progresso constante dos alunos é algo que traz uma melhor percepção da importância do trabalho. Ao fim da regência, é possível se sentir mais madura para enfrentar as dificuldades de uma sala de aula.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*/ Paulo Freire. – São Paulo: paz e terra, 1996 (coleção leitura).

MLODINOW, Leonard. *A janela de Euclides: a história da geometria: das linhas paralelas ao hiperespaço*/ Leonard Mlodinow, tradução de Enézio E. de Almeida Filho. – São Paulo: Geração Editorial, 2010.

QUEIROZ, Amélia Maria Noronha Pessoa de. *Matemática Transparente*/ Amélia Maria Noronha Pessoa de Queiroz. – São Paulo: Editora Livraria da física, 2011.



SILVEIRA, Ênio. *Matemática: compreensão e prática*/ Ênio Silveira – 3 ed. – São Paulo: Moderna, 2015. 8º ano.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ

Cícera Alves Agostinho de Sá ¹⁰⁵

Francisca Fabiana da Silva ¹⁰⁶

RESUMO

O processo de alfabetização da maior parte das crianças que estudam em escolas da rede pública cearense é consolidado no Ciclo de Alfabetização. Essa etapa também é marcada por um investimento significativo no processo de letramento. Muitos fatores contribuem para a construção desses resultados, como: formação continuada de professores; disponibilidade de materiais didáticos específicos para os estudantes das turmas de 1º e 2º ano; aquisição e distribuição de obras literárias da coleção PAIC Prosa e Poesia; sistematização da Proposta Curricular de Língua Portuguesa. O objetivo deste artigo é comparar o currículo dessa Proposta e os eixos do Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem. Adotamos como base teórica as contribuições de Soares (2004) e Soares e Batista (2005). A pertinência desta pesquisa está relacionada à importância da sistematização do currículo do Ciclo de Alfabetização, que serve como referência aos professores do 1º e 2º ano no planejamento de sua prática. O currículo contempla as habilidades relativas aos eixos de ensino norteadores dos processos de alfabetização e letramento das crianças que estudam nas escolas públicas cearenses. Esses documentos tratam das orientações teóricas e práticas que fundamentam os referidos processos, com foco na produção de sentido e função social da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; alfabetização; letramento.

LITERACY AND LETTERING IN THE LITERACY CYCLE OF THE CEARÁ PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT

The literacy process of the majority of the children who study in public schools in Ceará is consolidated in the Literacy Cycle. This stage is also marked by a significant investment in the lettering process. Many factors contribute to the construction of these results, such as: continuing

¹⁰⁵ Doutoranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros; Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros; Professora efetiva de Língua Portuguesa da educação básica da rede pública estadual do Ceará.

¹⁰⁶ Doutoranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros; Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Professora efetiva de Língua Portuguesa da educação básica da rede pública estadual do Rio Grande do Norte.



teacher training; availability of specific didactic material for students in the 1st and 2nd year classes; acquisition and distribution of literary works from the PAIC Prose and Poetry collection; systematization of the Portuguese Language Curriculum Proposal. The purpose of this article is to compare the curriculum of this Proposal and the axes of Pro-Literacy: Literacy and Language. We adopted as theoretical basis the contributions of Soares (2004) and Soares and Batista (2005). The pertinence of this research is related to the importance of the systematization of the curriculum of the Literacy Cycle, which serves as reference to the teachers of the 1st and 2nd year in the planning of their praxis. The curriculum includes the skills related to the teaching axes guiding the processes of literacy and lettering of the children who study in public schools of Ceará. These documents deal with the theoretical and practical orientations underlying these processes, focusing on the production of meaning and social function of writing.

KEYWORDS: curricular proposal; lettering; literacy.

ALFABETIZAÇÃO Y LETRACIÓN EN EL CICLO DE ALFABETIZACIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL CEARÁ

RESUMEN

El proceso de alfabetización de la parte principal de las criaturas que está en las escuelas de la red pública cearense no está consolidado en el Ciclo de Alfabetización. Essa etapa também é marcada por um investimento significativo no processo de letramento. Muitos fatores contribuem para a construção desses resultados, como: formação continuada de professores; disponibilidade de materiais didáticos específicos para los estudiantes das turmas de 1º e 2º ano; aquisição e distribuição de obras literárias da coleção PAIC Prosa e Poesia; sistematização da Proposta Curricular de Língua Portuguesa. El objetivo del diseño es comparar o currículo dessa. La propuesta y los textos de Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem. Adotamos como base teórica como contribuciones de Soares (2004) e Soares e Batista (2005). La pertinencia de una pesquisa está relacionada con la importación de la sistematización del currículo del Ciclo de Alfabetización, que sirve como referencia para los maestros de 1º y 2º año no planeamiento de su capacidad. O currículo contempla como las habilidades relativas a los ensueños norteños de los procesos de alfabetización y de las letras de las criaturas que se encuentran en las escuelas escocesas públicas. Esses documentos tratan las orientaciones teóricas y prácticas que fundamentan los procesos procesados, com foco en producción de sentido y diversión social da escrita.

PALABRAS CLAVE: propuesta curricular; alfabetización; alfabetización.

INTRODUÇÃO

Até a década de 1990, o processo de alfabetização era considerado uma etapa de ensino. Em 1996, quando foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o ano letivo destinado à apropriação dos processos de codificação e decodificação foi excluído do currículo escolar, resultando em sérios prejuízos à educação. De fato, a Educação Infantil, estruturada nos eixos cuidar e brincar não contemplava o processo de alfabetização das crianças, sendo que a partir da exclusão da oferta da turma de alfabetização, um número significativo de crianças concluía os anos iniciais do ensino Fundamental sem dominar a leitura e a escrita, já que não existia um currículo sistematizado que garantisse a consolidação desse processo das crianças.

A partir de 2005, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o Ministério da Educação garante não só o retorno do ano letivo que até a década de 1990 era destinado à consolidação da alfabetização das crianças, mas institui o Ciclo de Alfabetização, compreendido a nível nacional pelo 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

É pertinente consideramos que o domínio exclusivo dos processos de codificação (escrita) e decodificação (leitura) já não eram suficientes para que o estudante, ao final do Ciclo de Alfabetização, fosse considerado plenamente alfabetizado. Essa discussão começa no Brasil em 1989, quando Magda Soares passou a tratar a alfabetização e letramento como processos distintos, mas complementares.

O Ministério da Educação, em 2008 lançou o Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem, que tratou da alfabetização e letramento como processos complementares e imprescindíveis. Para o Programa, a alfabetização é compreendida como o processo específico de apropriação da escrita, enquanto o letramento é denominado como o processo de inserção e participação na cultura escrita.

Observamos que as atividades desenvolvidas pelo Programa de Aprendizagem na Idade Certa, iniciado em 2007, atendendo a princípio da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental, ampliado em 2011 para atender aos docentes e discentes do 3º ao 5º ano, e em 2015 para atender os professores e alunos do 6º ao 9º ano, evidencia que a ênfase do trabalho no Ciclo de Alfabetização perpassa a apropriação da leitura e escrita, contemplando o processo de letramento, caracterizando a complementaridade entre esse e a alfabetização.

Logo, o objetivo deste artigo é comparar o currículo apresentado pela Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano para o Ciclo de Alfabetização e os eixos do Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem, já que muitos professores da rede pública começam a discussão acerca da pertinência e indissociabilidade de se trabalhar os processos

de alfabetização e letramento de modo concomitante nessa etapa da vida escolar do estudante, contrariando a prática tradicional que versa sobre a necessidade de se alfabetizar para depois investir no letramento do indivíduo.

Para identificarmos os pontos de diálogo e os distanciamentos entre a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará a partir de 2014 e as orientações curriculares que estruturam os eixos constantes no fascículo I do Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem.

Este artigo se encontra organizado com base na seguinte estrutura: a primeira subseção teórica apresenta definições dos processos de alfabetização e letramento; a segunda seção trata desses processos à luz do material disponibilizado por meio do Pró-Letramento: alfabetização e linguagem; a terceira seção trata dos referidos processos com base na proposição presente na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, organizada e discutida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará; a quarta seção apresenta os pontos de congruências e distanciamentos entre essas propostas.

Alfabetização E Letramento: Processos Complementares Distintos

No Brasil, o contexto das abordagens linguísticas em pesquisas sobre o processo de apropriação da escrita foi marcado pela discussão focada no letramento a partir da década de 1980. Embora essa discussão tenha ocorrido em contextos distintos, a necessidade de discutir as práticas de leitura e de escrita em uma perspectiva mais ampla, que superam os limites da apropriação do domínio das técnicas necessárias à codificação e decodificação do código escrito ocorrem simultaneamente na América do Sul, América do Norte e Europa, conforme evidencia Soares (2004):

Em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem [...]. (SOARES, 2003, p. 2)

Logo, ao tratarmos na inserção do letramento nos núcleos de pesquisa e posterior discussão dos referenciais que fundamentam os processos de alfabetização e letramento, não estamos nos referindo a uma construção teórica consolidada em outro espaço geográfico, pois pesquisadores brasileiros, a exemplo da Magda Soares participaram ativamente do processo de construção dos aspectos que estão relacionados à apropriação da leitura e escrita como práticas sociais.

É pertinente considerarmos que os caminhos trilhados por pesquisadores brasileiros, como bem ressalta Soares (2004) foi diferente do construído pelos pesquisadores da Europa e América do Norte, a exemplo da situação dos Estados Unidos, onde o termo *literacy* já existia, no entanto o trabalho realizado no período somente contemplava o domínio parcial das competências sociais de uso da leitura e da escrita.

No caso do Brasil, a abordagem do letramento esteve associada diretamente ao processo de alfabetização, chegando até mesmo a provocar equívocos, visto que em diversos contextos o processo de alfabetização foi relegado a segundo plano, ou excluído da pauta de planejamento e atuação do professor, para ceder espaço às práticas de letramento, que constituíam o aspecto inovador da proposição em foco.

Os resultados do parcial investimento nas ações e estratégias que garantem o processo de alfabetização das crianças chegou até mesmo a ser considerado crítico, em razão de a apropriação dos processos de codificação, que consiste no domínio da escrita, e de decodificação, pautado no domínio da leitura, terem sido parcialmente substituídos por ações que contemplam o letramento contribuiu com a ampliação do índice de egressos do Ensino Fundamental sem dominar sequer os aspectos elementares dos referidos processos.

Soares (2003, p. 11) conceitua “A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica [...]”. Por se tratar de um processo complexo, as crianças que se encontram no Ciclo de Alfabetização dependem do trabalho do professor que, em sua prática pedagógica deve contemplar estratégias que possibilitem o domínio do código escrito para serem consideradas alfabetizadas.

O letramento, por sua vez, é definido por Soares (2004, p. 97) como “[...] o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...]”. Logo o investimento em estratégias que contemplem os aspectos

situados no plano do desenvolvimento de habilidades que tratam da leitura e escrita como prática social é pertinente para o desenvolvimento das habilidades que possibilitam situar esse leitor no âmbito dos leitores letrados, ou seja, um sujeito que lê e faz uso social das leituras que realiza.

Procurando estabelecer conexões entre os conceitos apresentados e a abordagem dos processos de alfabetização e letramento que servem como base à estruturação do fascículo I do Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem, contemplaremos as capacidades linguísticas que tratam desses processos no tópico seguinte.

Alfabetização E Letramento À Luz Do Pró-Letramento: Alfabetização E Linguagem

As capacidades linguísticas envolvidas nos processos de alfabetização e letramento dos estudantes constituem processos complexos, que precisam ser trabalhados de forma sistemática pelos professores de Língua Portuguesa, responsáveis pela mediação das ações que garantem a apropriação da escrita e compreensão das produções escritas, orais e multimodais.

O fascículo I do Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem se encontra organizado nos eixos que serão apresentados e comentados a seguir, podendo ser adotado como referência à atuação docente. As capacidades, conhecimentos e atitudes que constituem o Quadro 1, disposto a seguir:

Quadro 1: Compreensão e valorização da cultura escrita

Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade.
Conhecer os usos e funções sociais da escrita.
Conhecer os usos da escrita na cultura escolar.
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:
(i) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar.

(ii) desenvolver capacidades específicas para escrever.

Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem – Fascículo 1 – p. 16, com adaptações.

No âmbito do primeiro quadro, estão dispostos os conhecimentos e capacidades que contribuem para o desenvolvimento de atitudes que garantem ao estudante a compreensão da função social da escrita, pois trata do conhecimento, utilização e valorização da escrita, com foco em sua função social no contexto escolar.

Os conhecimentos e capacidades dispostos nesse primeiro quadro tratam também do processo de alfabetização, visto que apresenta, de modo geral, as capacidades necessárias ao domínio da escrita, como sendo: o manuseio adequado dos objetos utilizados no processo de escrita como caderno, lápis e borracha. Temos ainda a indicação de que nessa etapa deve-se investir no desenvolvimento das habilidades específicas situadas no campo da escrita.

A relevância deste eixo pode ser compreendida a partir da ênfase na importância de a criança compreender quais serão os avanços sociais e cognitivos que ela poderá alcançar mediante o domínio da escrita, que se processa tanto no desenvolvimento das habilidades para escrever, como também na percepção da importância desse domínio em uma sociedade grafocêntrica como grupo social no qual ele está sociedade.

O estudante deve ser colocado em contato com situações e fatos em que a compreensão e valorização da cultura escrita possa constituir o diferencial na vida dos ser humano, como a situação de muitos adultos que hoje trabalham em condições desumanas para garantir a sobrevivência, em decorrência de não terem tido acesso à escola, e, conseqüentemente, não dominarem a escrita.

As capacidades, conhecimentos e atitudes concernentes ao eixo linguístico Apropriação do sistema de escrita serão detalhadas na sequência do Quadro2:

Quadro 2: Apropriação do sistema de escrita

Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas.

Dominar convenções ortográficas:

(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.

(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase.
Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.
Conhecer o alfabeto:
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras.
(ii) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva).
Conhecer a natureza alfabética do sistema de escrita.
Dominar as relações entre grafemas e fonemas:
(i) Dominar regularidades ortográficas.
(ii) Dominar irregularidades ortográficas.

Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem – Fascículo 1 – p. 24, com adaptações.

O quadro apresentado acima contempla os aspectos que por muito tempo foram considerados o centro do processo de alfabetização, especialmente no Brasil. Para os professores, o domínio das técnicas relacionadas ao domínio da escrita era suficiente para que o aluno fosse considerado alfabetizado.

Com a implementação de estratégias desenvolvidas a partir de uma compreensão equivocada do construtivismo, parte significativa das ações que contribuem para o desenvolvimento das capacidades e conhecimentos situadas no quadro 2 foram relegadas a segundo, ou mesmo banidas do contexto escolar por serem consideradas arcaicas, contribuindo para a crise educacional enfrentada a partir da década de 1990 quando o foco do processo ensino-aprendizagem esteve centrado apenas no letramento.

É muito pertinente que o professor da etapa compreenda que o domínio do código escrito exige um investimento sistemático em ações e estratégias relacionadas às técnicas relativas à escrita. Assim sendo, o professor não pode investir exclusivamente em ações voltadas ao letramento linguístico, ficando a critério do estudante desenvolver estratégias individuais que favoreçam o domínio da escrita.

Na sequência apresentaremos as capacidades, conhecimentos e atitudes relativos à leitura (Quadro 3).

Quadro 3: Leitura

Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.
Desenvolver capacidades de decifração:
(i) Saber decodificar palavras.
(ii) Saber ler reconhecendo globalmente as palavras.
Desenvolver fluência em leitura.
Compreender textos.
(i) Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.
(ii) Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização.
(iii) Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.
(iv) Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão.
(v) Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações implícitas e explícitas.
(vi) Avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.

Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem – Fascículo 1 – p. 40, com adaptações.

O domínio da leitura continua sendo importante e necessário na fase inicial do processo de formação do leitor, no entanto é pertinente considerarmos que esse extrapola a apropriação da decodificação.

A leitura depende inicialmente do domínio do processo de decodificação das palavras. Mas essa exigência marca apenas o início do processo de formação do leitor. A formação do leitor proficiente depende do investimento em estratégias que focam no desenvolvimento da fluência em leitura, que contribui com a ampliação do processo de compreensão dos textos.

A perspectiva é que o estudante compreenda as informações que se encontram tanto na estrutura superficial, quanto na estrutura profunda do texto. É importante ainda que esse leitor

seja orientado a realizar inferências, associando a proposição presente no texto ao seu contexto de vivência, ampliando assim a sua capacidade de compreensão.

A Produção constitui o foco do Quadro 4, que será apresentado a seguir:

Quadro 4: Produção

Compreender e utilizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas.
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas.
(iii) Planejar a escrita do texto, considerando o tema central e seus desdobramentos.
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade.
(v) Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática.
(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto.
(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.

Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem – Fascículo 1 – p. 47, com adaptações.

A produção textual passa a ser trabalhada com ênfase a partir do fortalecimento da Linguística Textual como área de pesquisa. A partir da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997), a produção textual foi considerada um eixo linguístico pertinente ao trabalho com a Língua Portuguesa.

No entanto havia controvérsias em relação ao trabalho com a produção no Ciclo de Alfabetização, visto que era consenso entre os docentes que o estudante deveria se apropriar do código escrito para depois produzir textos. As discussões propiciadas por programas de formação continuada como o Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem possibilita ao

docente compreender que o estudante precisa ser motivado e orientado a produzir textos já no início dos processos de alfabetização e letramento.

É importante que o estudante tenha oportunidade para escrever à maneira que o mesmo compreende a correlação entre grafemas e fonemas, para que depois o professor possa orientar as possibilidades de adequação por meio das atividades de reescrita.

É um trabalho sistemático que precisa ser mediado pelo professor, quando a escola se propõe em contribuir com o processo de formação de estudantes que articulam ideias e informações para produzir textos dotados de sentido, que vão aos poucos se adequando às normas da escrita e orientação estrutural do gênero.

A seguir (Quadro 5).serão apresentados os conhecimentos, capacidades e atitudes relativas à oralidade.

Quadro 5: Desenvolvimento da oralidade

Participar das interações cotidianas em sala de aula:
Escutando com atenção e compreensão.
Respondendo às questões propostas pelo(a) professor(a).
Expondo opiniões nos debates com os colegas e com o(a) professor(a).
Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar.
Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada.
Planejar a fala em situações formais.
Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.

Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem – Fascículo 1 – p. 54, com adaptações.

A oralidade trata dos aspectos relacionados às peculiaridades entre fala e escrita. As realizações linguísticas dos estudantes devem ser adotadas como objetos de reflexão e análise, a fim de que o estudante não desenvolva a falsa compreensão de que a escola ensina uma língua que ele não usa.



A abordagem da oralidade em proporção aproximada de tempo ao destinado aos demais eixos apresentados constitui um desafio para a escola, visto que é recorrente o trabalho com a linguagem formal, associada à norma culta padrão, enquanto a fala do aluno, que poderia servir como objeto de reflexões profícuas no contexto escolar ainda não é explorada.

Reconhecemos e compreendemos as dificuldades enfrentadas pelo professor que atua no Ciclo de Alfabetização, que estudou em uma escola onde o foco foi apenas o trabalho com a escrita, e hoje atua, como profissional em uma escola que exige um trabalho também com foco na oralidade. No entanto, é inconcebível a permanência da abordagem marginal que o eixo de oralidade vem sofrendo na escola contemporânea, onde o foco tem sido apenas o trabalho com a escrita. Esse é certamente, o eixo que carece de um investimento mais suntuoso, a fim de que a escola possa contemplar os conhecimentos, capacidades e atitudes que constituem o eixo.

Agora trataremos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º, e sua proposição curricular.

Alfabetização E Letramento À Luz Da Proposta Curricular De Língua Portuguesa: Reflexões

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa foi lançada em 2013, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Neste documento temos a sistematização das habilidades que precisam ser consolidadas pelos estudantes do 1º ao 5º ano.

É pertinente informarmos, que no período compreendido entre 2007 e 2013, uma representação dos professores de Língua Portuguesa de escolas distribuídas no território nacional discutiam os objetos de estudo que precisariam ser contemplados no currículo do Ciclo de Alfabetização, por meio de encontros que integram a formação continuada em serviço dos professores.

Em 2014, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará instituiu a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, que sistematiza os pressupostos, habilidades e orientações didáticas para o trabalho do 1º ao 5º ano. Essa proposta garantiu ao docente o acesso a um instrumental que define e detalha o currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos.

A construção dessa Proposta se deu de forma participativa, pois sua sistematização foi realizada a partir do resultado das discussões efetivadas no âmbito da formação continuada em serviço para professores que atuam no Ciclo de Alfabetização, iniciada em 2007. Logo a referida Proposta contempla não somente os conteúdos, que serviram como base para a construção das habilidades, mas também os pressupostos que fundamentam determinadas abordagens.

Essa Proposta traz ainda as orientações didáticas que colaboram com o planejamento da atividade linguística, visto que no contexto educacional contemporâneo se faz necessário delimitar o referencial teórico adotado na construção de uma proposta de trabalho, complementada pelos encaminhamentos práticos, possibilitando a conexão entre a teoria e a prática.

Considerando que o detalhamento adotado pelos autores da citada proposta ser ainda mais pormenorizado que o adotado pelos autores do material do Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem já apresentado, transcrevemos apenas os tópicos adotados, que serão seguidos por comentários esclarecedores (Quadro 6).

Quadro 6: Eixo da Oralidade

Planejar a produção do texto oral.
Fazer uso adequado de recursos corporais para potencializar a comunicação.
Produzir um texto adequado à situação de comunicação, com coerência e coesão.
Participar da produção oral dos colegas de forma respeitosa e tolerante.
Monitorar e avaliar a produção oral.

Proposta Curricular de Língua Portuguesa – Estado do Ceará – 1º ao 5º ano – p. 64-67 - com adaptações.

No Ciclo de Alfabetização as crianças precisam de espaço para se expressar, sendo que as realizações linguísticas utilizadas em contextos individuais e coletivos devem ser exploradas com cautela pelo docente, sem constranger o estudante.



Logo a criança deve ser orientada desde cedo a planejar a produção do texto falado, visto que a oralidade também se estrutura em contextos que exigem o cuidado com a produção de sentido. Outro aspecto geral relacionado ao eixo é a necessidade de o professor explorar a importância de se considerar os recursos corporais na potencialização da comunicação, visto que gestos, expressão facial e postura corporal devem ser considerados na compreensão das realizações linguísticas orais.

A clareza das informais apresentadas oralmente também constitui um aspecto importante às realizações orais. O respeito e a tolerância face às construções orais realizadas pelos colegas se apresentam como primordiais para o trabalho no eixo, pois o professor do Ciclo de Alfabetização precisa desconstruir a classificação estruturalista dicotômica de certa e errada para fala, a fim de contribuir com a compreensão de que a realização linguística deve se adequar ao contexto de realização.

Embora essa proposição constitua ainda um grande desafio para os docentes de Língua Portuguesa, é pertinente que esses profissionais compreendam que fala e escrita constituem realizações que se ancoram em parâmetros distintos, sem que ele possa esperar que a fala seja uma representação da escrita, e também o contrário.

As atividades desenvolvidas no tempo destinado ao trabalho com o eixo devem possibilitar o monitoramento e compreensão das reais orais pelo estudante, já que as realizações orais atendem a propósitos comunicativos previamente estabelecidos.

Apresentaremos no Quadro 7 na sequência do eixo 2, que trata da escrita e ortografia.

Quadro 7: Sistema de escrita e ortografia

Manusear com adequação materiais de leitura e de escrita nas diversas situações de aprendizagem.
Conhecer o alfabeto.
Desenvolver consciência fonológica.
Dominar relações entre grafemas e fonemas e as convenções ortográficas.

Proposta Curricular de Língua Portuguesa – Estado do Ceará – 1º ao 5º ano – p. 68-70 - com adaptações.



O aluno, no Ciclo de Alfabetização, precisa ser orientado de como deve manusear os materiais adotados em atividades de leitura e escrita. Compreendemos que parte das crianças já desenvolveu essa habilidade, mediante contextos de construção como: o contato com esses recursos no ambiente familiar e social; ou ainda o fato de a educação infantil propiciar essa possibilidade de construção. No entanto, há aquelas que ainda precisam dessa orientação cuidadosa, necessidade que o professor não pode ignorar.

A apropriação do alfabeto se apresenta como imprescindível ao processo de alfabetização das crianças. Esse processo depende de uma orientação adequada, na perspectiva de garantir que o aluno domine as conexões entre grafema e fonema, fato que contribui para o domínio posterior das convenções ortográficas. Temos ciência de que o domínio dessas convenções começa no Ciclo de Alfabetização, se estendendo pelos que constituem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Trabalhando o processo por etapas, com segurança e metas bem definidas, o professor garantirá o desenvolvimento de cada estudante, a partir dos aspectos da escrita e da ortografia que o mesmo já domina.

Apresentaremos a seguir no Quadr 8 as orientações macros presentes na Proposta para o trabalho com a produção de textos escritos:

Quadro 8: Produção de textos escritos

Planejar a produção do texto com base na comunicação.
Redigir o texto monitorando sua adequação à situação comunicativa.
Redigir o texto monitorando sua adequação ao sistema de escrita e ortografia.
Revisar a produção de textos escritos.

Proposta Curricular de Língua Portuguesa – Estado do Ceará – 1º ao 5º ano – p. 71-75 - com adaptações.

A produção de textos escritos se encontra vinculada às habilidades que tratam de forma pormenorizada das ações e estratégias que contribuem para a formação de um estudante que produz textos dotados de coesão e coerência.



A atividade inicial contempla o planejamento da produção textual, associado à situação comunicativa. É pertinente ainda que no processo de construção do texto, o aluno seja capaz adequar sua produção à situação comunicativa. Está atrelado ainda ao processo de produção de textos o domínio do sistema de escrita e ortografia, que precisam ser analisados por meio das atividades de reescrita.

Por fim, apresentaremos no Quadro 9 os aspectos relacionados à leitura, na perspectiva do desenvolvimento da compreensão leitora.

Quadro 9: Leitura: compreensão leitora

Retirar informações.
Relacionar informações.
Monitorar a compreensão.
Reagir aos textos lidos.
Familiarizar-se com a produção literária e as situações literárias.

Proposta Curricular de Língua Portuguesa – Estado do Ceará – 1º ao 5º ano – p. 76-78 - com adaptações.

As habilidades que serão desenvolvidas a partir do trabalho com a leitura conforme proposto acima, possibilita ao estudante identificar informações situadas em diferentes substratos do texto, evidenciando que o trabalho pode ser dinâmico, contemplando as necessidades de aprendizagem dos alunos que se encontram em diferentes estágios do processo de apropriação da leitura.

Para tanto, a fluência em leitura se apresenta como fundamental. Três componentes são apontados pela Proposta como fundamentais ao alcance da fluência: precisão, automatismo e velocidade, além da expressividade. A relação entre informações também constitui objeto de estudo na etapa, podendo essa se realizar entre diferentes textos, como também entre textos e a vivência do aluno.

Aspectos como monitoramento da compreensão, reação às leituras realizadas e familiarização com textos literários constituem competências que precisam ser introduzidas no Ciclo de Alfabetização, para serem consolidadas em etapas posteriores.

Na sequência, a título de conclusão trataremos das convergências e distanciamentos entre as duas propostas apresentadas.

Congruências E Distanciamentos Entre As Propostas Curriculares

O material estruturado que foi adotado como referência ao curso de formação continuada de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano - Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem (2008) se encontra estruturado em cinco eixos linguísticos, enquanto a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano sugere a organização das capacidades e habilidades em quatro eixos, conforme evidenciamos na tabela seguinte:

Tabela 1: Eixos linguísticos referenciados no curso de formação continuada de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano - Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem (2008).

PRÓ-LETRAMENTO: ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM	PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA: 1º AO 5º ANO
1. Compreensão e valorização da cultura escrita	1 Eixo da oralidade
2. Apropriação do sistema de escrita	2 Sistema de escrita e ortografia
3. Leitura	3 Produção de textos escritos
4. Produção	4 Leitura: compreensão leitora
5. Desenvolvimento da oralidade	

(SÀ, 2018 – produzida com base nos fascículos do Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem e na Proposta Curricular de Língua Portuguesa: 1º ao 5º ano)

Esclarecemos que os eixos foram apresentados nessa tabela na mesma sequência em que aparecem nos documentos adotados como referência para sua elaboração. Logo, a Proposta se organiza apenas em quatro eixos, comparada aos fascículos do Pró-Letramento, que contempla cinco eixos.

O eixo que não se apresenta nos dois documentos é “Compreensão e valorização da escrita”, identificado apenas na orientação curricular do Pró-Letramento. Compreendemos a

pertinência desse eixo, ao considerarmos que ele contempla habilidades que contribuem para que o estudante compreenda a importância do domínio da escrita em nossa sociedade.

A compreensão dos usos sociais da escrita contribui para que o estudante apresente interesse pelas atividades que contribuem com o desenvolvimento das habilidades concernentes à leitura e escrita, visto que possibilita a formação de um cidadão letrado. O trabalho com uma diversidade de suportes e gêneros textuais contribui com a ampliação do nível de letramento das crianças que participam dessas ações já no Ciclo de Alfabetização.

As atividades com foco na escrita devem ser precedidas por provocações que possibilitem ao aluno compreender o contexto de produção de cada gênero, como também sua importância para a vivência do indivíduo em sociedade. Na sequência, o professor explora a pertinência do gênero para o trabalho no contexto escolar, sempre mantendo o cuidado para manter uma satisfatória conexão entre o gênero e a realidade do estudante.

O ponto de distanciamento identificado entre os dois documentos, sendo o material do Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem basilar para a formação de professores alfabetizadores e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa: 1º ao 5º ano reside no fato de o primeiro explorar a função social da escrita de maneira sistemática, enquanto no segundo essa abordagem se encontra implícita nas habilidades que constituem os eixos de ensino.

A perspectiva é que o referido eixo possa ser contemplado em um caráter mais sistemático e direto no processo de formação dos professores de Língua Portuguesa que utilizam a referida proposta curricular como norte para o planejamento, a fim de que as crianças compreendam a importância de ser alfabetizado e letrado em uma sociedade grafocêntrica.

CONCLUSÃO

Comprendemos que as proposições documentais adotadas como referência ao planejamento das atividades de ensino e aprendizagem não devam ser iguais, até porque se assim o fosse, não haveria justificativa para que constituíssem documentos distintos.

No entanto, não podemos ignorar que a análise comparativa dos documentos adotados como referência ao desenvolvimento das habilidades concernentes aos processos de



alfabetização e letramento evidencia que a abordagem sistemática da função social da escrita pode está sendo contemplada nas atividades de planejamento da rotina escolar do Ciclo de Alfabetização eventualmente, já que na Proposta Curricular de Língua Portuguesa: 1º ao 5º ano não há uma referência direta a esse eixo.

Em uma perspectiva social mais ampla, acreditamos que o processo de apropriação da escrita por meio dos processos de codificação e decodificação, e seu uso em contextos sociais reais pode ser potencializado quando o estudante e seus responsáveis estão cientes dos benefícios decorrentes da escrita.

Embora os processos de alfabetização e letramento das crianças que estudam em escolas da rede pública cearense apresentem crescimento significativo ano após ano nos resultados de seu Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), crescimento observado também no resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o ritmo de ampliação das habilidades concernentes ao letramento não apresenta o mesmo ritmo de ampliação quando se analisa os resultados do 5º ano.

Esse fato pode servir como objeto de investigação de outras pesquisas, pois possibilita-nos acreditar que tão importante quanto o desenvolvimento das habilidades relativas ao processo de alfabetização do estudante seria a compreensão da importância da função social da escrita, cujo domínio amplia as possibilidades de ascensão pessoal e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Pró-Letramento: Programa de formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CEARÁ. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa Estado do Ceará – 1º ao 5º ano*. Secretaria de Educação do Estado do Ceará: Fortaleza, 2013.

SOARES, M. *Letramento: tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *A reinvenção da alfabetização*. Revista Presença Pedagógica, v.9, n.52, p.15-21, jul.-ago./2003



ANÁLISE DO DISCURSO: DEADPOOL 2 E A FAMÍLIA

Luyanne Freidiman Francisco -UNIFOA

Laís Campos de Souza -UNIFOA

Thaynah de Menezes Moreira Buarque - UNIFOA

Vivian Inocência Corrêa Duarte - UNIFOA

RESUMO

O tempo atual comporta a família de ontem? Há indícios de uma linguagem que represente o novo modo de ser e agir na sociedade mediada pelo cinema que pode expressar outras formas/eidos da sociedade. O objetivo do presente artigo é justamente analisar o filme Deadpool 2 e a família, fazendo uma analogia desses dois termos com o livro “A Ordem do Discurso” de Michel Foucault. Para o método de estudo adotou-se a revisão bibliográfica com análise de discurso francesa. A interpretação do anti-herói como novo “modelo” de sociedade é inquietante e convida a outras leituras.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de discurso; Deadpool2; Família.

DISCUSSION ANALYSIS: DEADPOOL 2 AND THE FAMILY

ABSTRACT

Does the current time hold the family of yesterday? There is evidence of a language that represents the new way of being and acting in the society mediated by the cinema that can express other forms / eidos of the society. The aim of this article is to analyze the film Deadpool 2 and the family, making an analogy of these two terms with the book "The Order of the Discourse" of Michel Foucault. For the study method the bibliographic review was adopted with French discourse analysis. The interpretation of the anti-hero as a new "model" of society is uncanny and invites other readings.

KEYWORDS: Discourse analysis; Deadpool2; Family.



ANÁLISIS DEL DISCURSO: DEADPOOL 2 Y LA FAMILIA

RESUMEN

¿El tiempo actual comporta a la familia de ayer? Hay indicios de un lenguaje que represente el nuevo modo de ser y actuar en la sociedad mediada por el cine que puede expresar otras formas / eidos de la sociedad. El objetivo del presente artículo es justamente analizar la película Deadpool 2 y la familia, haciendo una analogía de estos dos términos con el libro "La Orden del Discurso" de Michel Foucault. Para el método de estudio se adoptó la revisión bibliográfica con análisis de discurso francés. La interpretación del anti-héroe como nuevo "modelo" de sociedad es inquietante e invita a otras lecturas.

PALABRAS CLAVES: Análisis de discurso; Deadpool2; Familia.

INTRODUÇÃO

As pessoas não conseguem viver sem outros a sua volta, é praticamente uma necessidade básica vivermos em conjunto, afinal desde os primórdios da humanidade viver em sociedade tornou-se a melhor solução. Contudo não há uma liberdade no sentido literal, afinal não podemos simplesmente fazer o que temos vontade ou falar o que nos vem à cabeça, nós somos sujeitos sociais, viventes em sociedades com regras herdadas. Geralmente somos levados a seguir “regras” sobre como transmitir nossas ideias e, praticamente viver de acordo com que nos foi imposto de certo ou errado por nossa sociedade.

Os dogmas e ordenamentos jurídicos norteadores das instituições sócias são constituídos de imaginário social instituído (CASTORIADIS, 1987) com formação discursiva constituída na relação por meio do interdiscurso e o intradiscurso. O primeiro diz dos saberes constituídos na memória nas relações sociais e culturalmente dado antes do sujeito nascer e constituído no coletivo. Já o intradiscurso fala se faz materializada e formula o texto, a linearização do discurso.

Quando algo ou alguém foge da ordem do discurso imposta podemos ter dois tipos

de atitude: a primeira seria a de repudiar tal pessoa ou tal coisa como um invasor da política da boa vizinhança; a segunda seria absorver o novo discurso imposto e divulgá-lo como a mais nova fórmula do certo e errado na sociedade.

Visando isso este artigo tem como objetivo analisar o filme *Deadpool 2* e a família, fazendo uma analogia desses dois termos com o livro “A Ordem do Discurso” de Michel Foucault.

A metodologia de natureza qualitativa pautada na referência bibliográfica e a webgrafia. A análise tratada a partir da busca de sentidos para interpretação ancorada na análise de discurso da linha francesa elaborada por Michel Pêcheux. A proposta do texto se deu no entrecruzar do texto/língua / ideologia e língua/sujeito imaginado no contexto social- histórico das séries textuais escritas com as imagens (desenhos) de *Deadpool 2*.

Quem É Deadpool?

Deadpool, é um personagem fictício que age como um anti-herói, criado por Rob Liefeld e Fabian Nicieza em 1991. Sua primeira aparição foi numa revista em quadrinhos dos X-Men. Entretanto, em 1998, ganhou seu título próprio nas mãos de Joe Kelly e Ed McGuinness que acabou dando um verdadeiro estilo ao personagem que conhecemos atualmente. Ele acabou ganhando os poderes como: alto fator de cura, imortalidade, habilidades com armas de fogo e espadas e a quebra da quarta parede, que é nada mais nada menos do que quando o personagem sabe que ele é um personagem e conversa com o público que o assiste ou lê. Além da característica mais marcante que é o humor extremamente ácido e suas referências satíricas e nada sutis aos elementos da cultura pop.

Conhecido pelos fãs, como “Mercenário Tagarela”, não há nenhum assunto que não esteja presente, principalmente se for algo polêmico e com sua forma nada convencional de transmitir a informação, o personagem acabou se tornando um portador de notícias aclamado pela maioria. Afinal o mesmo aborda assuntos que para muitos são considerados tabus, como a sexualidade, a homofobia e entre outros.



Fonte: Site Observatório de cinema¹⁰⁷

Por ser um personagem com atitudes nada convencionais não há exatamente um contexto de certo ou errado para ele. Sua liberdade em poder falar o que pensa atrai muitas pessoas que possuem o mesmo pensamento. Contudo não pensem que não há uma forma de discurso imposta na sua criação, afinal mesmo fazendo todas aquelas críticas e divulgando piadas consideradas ofensivas, Deadpool possui sua própria forma de discurso, o de transgredir o que é considerado politicamente correto pela sociedade e em seu novo longa a transgressão ocorre no discurso da família.

O Conceito De Família

Quando ouvimos a palavra “família”, a na nossa mente um filme se passa e imaginamos o ideal de família considerado o certo para a nossa sociedade. Um pai, uma mãe, dois ou três filhos sentados numa mesa tomando um café, como os comerciais de margarina.

¹⁰⁷ Cf.: <https://observatoriodocinema.bol.uol.com.br/quadrinhos/2017/11/deadpool-beija-o-justiceiro-nas-hqs-saiba-como-aconteceu>



Fonte: Site Desacato info.

Podemos dizer que esse era o modelo de família que tínhamos até alguns anos atrás, mas mudanças constantes ocorrem o tempo todo. Novos conceitos são apresentados e atualmente temos uma mente mais aberta para aceitá-los. Claro que ainda não há barreiras, porque são anos e mais anos convivendo com o sistema patriarcal incrustado em nossas mentes. Infelizmente muitos preferem continuar em suas zonas de conforto em vez de abrir os olhos para novas formas, ou seja, a minorias das pessoas prefere se conformar com o seu papel na sociedade assumindo um discurso muitas vezes que não são delas e fazendo isso os tomando para si.

Os analistas franceses defendem a segunda ideia, a de que o sujeito, ao passar de um ambiente para outro, assume os discursos institucionais possíveis conforme o seu trânsito. A esse processo de adaptação discursiva dá-se o nome de **assujeitamento**. Um sujeito assujeitado é aquele que se apropria de um discurso preexistente e faz uso dele a partir de regras também preexistentes. A consequência dessa concepção acaba sendo a de se supor que não existem discursos originais ou textos individuais. (STRONGENSKI, 2003)

Mas quando um personagem que é conhecido por não seguir as regras do politicamente correto, aparece, ganha voz e torna-se portador de uma mensagem que muda os paradigmas existentes na sociedade, ou seja, traz um novo discurso que mesmo sendo o

atual ainda continua causando estranheza a uma divergência entre aqueles que o aceitam ou não. Por isso quando Deadpool trouxe o discurso que o filme era uma longa que abordava o tema família, as pessoas começaram a se sentir confusa, afinal como: um mercenário, que mata por dinheiro, possui um vocabulário de baixo escalão podiam nos apresentar um assunto tão sensível como o conceito de família, bem ele conseguir realizar isso da maneira que só ele sabe fazer: muito humor e crítica social.

Deadpool é um personagem que sempre está acompanhando as tendências atuais e agora que finalmente ganhou um rosto seu discurso ficou mais forte. Ao abordar o tema família em seu mais novo longa o personagem traz situações que estão acontecendo cada vez mais. O paradigma do que consideramos família está mudando, agora não temos apenas pai, mãe e filhos, somos apresentados a algo considerado diferente, mas felizmente vem ganhando forças com a ajuda das mídias que veem buscando mudar o discurso vigente na sociedade.



Fonte: Site Jovem Nerd

Ordem Do Discurso

O ser e a sociedade são constituídos de múltiplas linguagens que se reinventam, como elucidada Castoriadis (1989, p.237): “a sociedade é auto-criação que se desdobra como

história”. Portanto, para compreendê-la e agir sobre a sociedade devemos ter em mente que não se pode compreendê-la sem ser pela linguagem.

Vale perguntar: sabe aquela receita pronta que sabemos que nunca pode dar errado? Bem, ela se aplica a tudo em nossas vidas, principalmente na nossa forma de falar ou agir. Usamos esses “discursos” prontos para não saímos de nossa zona de conforto, afinal mesmo que sejamos contra e a maioria a favor não temos coragem para pensar fora da caixinha, aceitamos aquilo que nos é oferecido e não retrucamos nada. Por que fazemos isso? Porque queremos fazer parte de algo, não queremos ser excluídos, acima de tudo somos seres sociais que desejam sempre fazer parte da sociedade.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo elo sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. (FOUCAULT, 2004, p.5).

Fazendo a analogia com a ideia de Foucault e o filme *Deadpool 2* vemos que o personagem quebra o discurso que ainda está vigente na sociedade ao falar de temas que para algumas pessoas são extremamente desconfortáveis, que por se sentirem incomodados com os mesmos, querem que outros acatem os seus ideais e os perpetuem. Por isso quando algo que abala as estruturas e emerge a reação natural de ataque ao estranho ou indesejado. Assim, o ataque ao “novo” com todas as armas. Contudo como atacar um discurso que está se tornando mais vigente? Uma ambiguidade está aparecendo, pois, um processo de transição mostra que aos poucos há uma mudança do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que há uma mudança ocorrendo nos meios de comunicação e na sociedade, principalmente no aparelho ideológico da família, mesmo que muitos ainda prefiram utilizar o ultrapassado discurso conservador, muitos outros estão se adaptando ao novo conceito que vem surgindo com o passar dos anos. Essa nova propagação se dá pela alta adesão dos meios de comunicação de massa, que buscam sempre se inovar e se adaptar as novas formas de pensar das pessoas. O cinema, que é um dos principais meios de comunicação de massa, traz além da função de entreter a função de ensinar mostrando novas ideologias que ganham espaço a cada dia mais. Ainda para contribuir isso há a ajuda de pessoas que influenciam cada vez mais as pessoas do mundo. Não só pessoas influentes, mas empresas tem se adaptado as novas ideias para não serem malvistas e continuarem suas ações na sociedade. Por exemplo, com os novos comerciais da margarina Qually, não vemos mais a família tradicional sentada tomando café.

O filme *Deadpool 2* é um longa cheio de controvérsias, enquanto vemos claramente o personagem torna-se um representante de um grupo de pessoas que desejam transgredir o politicamente correto da sociedade, o mesmo acaba se tornando um garoto propaganda do mais atual discurso da família. Mesmo que seja taxado como um personagem que foge das regras do convencional, *Deadpool* acaba tornando-se algo que ele nunca quis: um herói influenciador. Aquele tipo de pessoa que outros se espelham, pois, o mesmo diz diversas vezes no filme que ele não é um bom exemplo a ser seguido, mas a sua forma “livre de pensar” o coloca no pódio para que muitos o sigam e perpetuem o seu discurso.

O longa apresenta situações que nunca irão fazer parte do nosso cotidiano, mas a forma que o discurso do personagem é introduzido mostra a força que ele tem em ser ouvido. Por isso o filme abala as estruturas da sociedade, pois ele pode revolucionar um sistema que nos move há anos, não só *Deadpool 2*, mas outros também que adotam a mesma forma de pensar.



REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do Labirinto II: Os Domínios do Homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

OLTRAMARI, A. P.; FRIDERICHS, B. P.; GRZYBOVSKI, D. Carreira, família e a dialógica do assujeitamento: o discurso vigente em uma revista popular de negócios. *Cad. EBAPE. BR*, v. 12, n° 1, artigo 6, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2014. p. 130-130

PÊCHEUX M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 3a ed. Campinas (SP): Pontes; 2002.

PELLICOLI, L. *O aparelho ideológico da família*. 2013. Disponível em <https://pedagogiaaopedaleta.com/o-aparelho-ideologico-da-familia/>.

SAVIANI, D. As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade In: *Escola e Democracia*. 42Ed, Campinas, 2012. p. 3 – 34.



A GRAMÁTICA COM FOCO NO USO: UMA ESTRATÉGIA PARA A INOVAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Daniel Soares Dantas - UFCG-CFP

Hérica Paiva Pereira - UFCG-CFP¹⁰⁸

RESUMO

A evolução dos estudos sobre a linguagem traz para as escolas uma nova metodologia a ser trabalhada, descartando uma visão puramente estruturalista da língua, trabalhada de forma descontextualizada, para um ensino em que o aluno deve participar ativamente na construção dos seus conhecimentos. Nesse contexto o objetivo deste trabalho é compreender como ocorre a aprendizagem dos conteúdos gramaticais na escola, sob a influência do processo de construção da reflexão sobre a língua e seus usos sociais, bem como na compreensão de um ensino e aprendizagem de gramática com foco no uso. Para fundamentar a pesquisa nos embasamos principalmente em: Bakhtin (1998); Antunes (2003) e Travaglia (2009). A metodologia é uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa pesquisada em livros e sites oficiais acadêmicos no que se refere a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Como resultado dessa pesquisa, constatamos que o ensino da gramática, em grande parte das práticas docentes, ainda está atrelado ao método tradicional, não significativo para o aluno. Por isso a importância dessa pesquisa no trazer uma reflexão para o fazer pedagógico do docente de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Reflexão. Uso.

THE GRAMMAR WITH FOCUS ON USE: A STRATEGY FOR THE INNOVATION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

The evolution of the studies on language brings to schools a new methodology to be worked, discarding a purely structuralist view of the language, worked in a decontextualized way, for a teaching in which the student must participate actively in the construction of their knowledge. In this context, the objective of this work is to understand how learning of grammatical contents occurs in school, under the influence of the process of construction of reflection on the language and its social uses, as well as in the understanding of a grammar teaching and learning with a focus on the use. To base the research, we rely mainly on: Bakhtin (1998); Antunes (2003) and Travaglia (2009); The methodology is a bibliographical research of a qualitative nature researched in official academic books and sites with regard to Portuguese Language in Elementary Education. As a result of this research, we

¹⁰⁸ Professora Doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu PROFLETRAS do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG.



verified that the teaching of grammar, in most of the teaching practices, are still tied to the traditional method, not significant for the student. Therefore, the importance of this research in bringing a reflection to the pedagogical make of the Portuguese Language teacher.

KEYWORDS: Language. Reflection. Use.

LA GRAMÁTICA CON FOCO EN EL USO: UNA ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS

RESUMEN

La evolución de los estudios sobre el lenguaje, traen a las escuelas una nueva metodología a ser trabajada, descartando una visión puramente estructuralista de la lengua, trabajada de forma descontextualizada, para una enseñanza en la que el alumno debe participar activamente en la construcción de sus conocimientos. En este contexto el objetivo de este trabajo es comprender cómo ocurre el aprendizaje de los contenidos gramaticales en la escuela, bajo la influencia del proceso de construcción de la reflexión sobre la lengua y sus usos sociales, así como en la comprensión de una enseñanza y aprendizaje de gramática con foco en el uso . Para fundamentar la investigación nos basamos principalmente en: Bakhtin (1998); Antunes (2003) y Travaglia (2009); La metodología es una naturaleza cualitativa de la literatura investigado en libros y sitios web oficiales académicos en cuanto a la lengua portuguesa en la Educación Primaria. Como resultado de esta investigación, constatamos que la enseñanza de la gramática, en gran parte de las prácticas docentes, todavía están ligadas al método tradicional, no significativo para el alumno. De ahí la importancia de esta investigación para poner algunas preguntas a la práctica pedagógica de la enseñanza de la lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVES: Lenguaje. Reflexión. Usos.

INTRODUÇÃO

Desde que vieram a público os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, a Língua Portuguesa enquanto componente curricular da educação básica passou por algumas reestruturações. Trata-se de outro direcionamento, aquele que se distancia do tecnicismo meramente focado em regras gramaticais. O ensino da língua, em muitas escolas, tem sido prescritivo, destacando o certo e o errado, desvinculado de qualquer utilização de

prática contextualizada. Nesse contexto, o ensinar para desenvolver competências e habilidades não se faz presente, uma vez que a reflexão sobre a língua, que deve ser o foco das aulas, não acontece.

A norma culta revela a noção do falar e escrever de acordo com o padrão socialmente estabelecido, constituindo uma representação daquilo que seria falar exemplar. Isso mostra ainda mais uma tentativa, que em muitas escolas se torna realidade, de prescrever as aulas de Língua portuguesa, pois tal normatividade segue um padrão legitimado, impedindo, pois, a expressão e a valorização do conhecimento prévio do aluno em termos de língua e linguagem. Antunes (2007, p. 47), ao falar sobre o caráter normativo do tratamento da língua, afirma que “há um contraste, embora não tão explícito, entre a norma culta e a norma popular, que caracteriza a primeira como certa e a segunda como errada”. A autora destaca ainda que:

É por meio do domínio da língua que o sujeito torna-se participativo, atuando criticamente em sociedade, podendo dela ser protagonista no que diz respeito às opiniões e transformações sociais veiculadas pela argumentação. Nesse contexto, a escola, enquanto lugar de discussões acerca dos aspectos formais e informais da língua cumpre o importante papel de expandir, ao longo de toda a vida escolar do aluno, a sua capacidade de ler diferentes textos com ênfase na interpretação, produzir textos os quais sirvam para comunicar com eficácia e circular nos diferentes contextos de presença da escrita.

Nesse contexto, tornar o aluno competente no uso de sua própria língua não se resume ao trabalho com os aspectos simplesmente gramaticais, descontextualizados da realidade ou interesses, restringindo-se à classificação entre o certo e o errado. Ensinar para a competência requer um olhar apurado sobre o que se ensina e seu nível de relevância para a vida do sujeito envolvido nessa relação entre a língua e suas reflexões no espaço escolar. E é disso que este capítulo versará ao tentar mostrar que é possível um ensino de língua materna com foco no uso, a partir de uma proposta metodológica elaborada com base na aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva o objetivo deste trabalho é compreender como ocorre a aprendizagem dos conteúdos gramaticais na escola, sob a influência do processo de construção da reflexão sobre a língua e seus usos sociais, bem como na compreensão de um ensino e aprendizagem de gramática com foco no uso. Os aportes teóricos estão embasados nas pesquisas de Bakhtin (1998), Antunes (2003) e Travaglia (2009), enquanto a metodologia

é uma pesquisa bibliográfica, embasada em livros e sites de fontes oficiais, sob uma abordagem qualitativa, com o intuito de compreender que metodologia é utilizada para o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no uso, para a construção da aprendizagem.

A organização do trabalho consta de dois capítulos. No primeiro apresentamos um panorama do cenário atual do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, trazendo um breve histórico da gramática normativa e como esse tipo de escolha gramatical vem se instaurando como a forma mais privilegiada no ensino de Língua Portuguesa. No segundo capítulo, contrastamos a ideia apresentada no primeiro, valendo-nos de uma proposta para reflexão metodológica, visando um trabalho com foco no uso. Para tal investigação optamos pela pesquisa de cunho bibliográfico e falas constantes de professores para, então, relacionar ao tema em questão.

O CENÁRIO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

As discussões acerca da normatização linguística são bastante recentes e elas ainda têm um longo caminho a percorrer. Os registros sobre sua ocorrência datam de mais de vinte séculos, mais precisamente, dos estudos de filólogos na Alexandria (séc. II e I a.C.), que visavam encontrar as normas linguísticas que regiam as principais obras literárias da língua grega, para que pudessem ser estabelecidas como regras linguísticas a serem seguidas naquela língua, dando assim origem às primeiras gramáticas normativas. Desde então, a norma linguística esteve intimamente ligada à gramática normativa, uma vez que esta surgiu com o propósito de padronizar o uso da língua escrita. Ela nasce, portanto, com viés de didatização. (SOUZA, 2010).

Vale esclarecer, no entanto, que trabalhos linguísticos anteriores aos dos alexandrinos eram de caráter filosófico e careciam de análise das línguas, diferentemente do que ocorre com os estudos que deram origem à gramática normativa. No entanto, Neves (2004) faz a ressalva quanto ao fato de que os conceitos nos quais se ancora a gramática normativa – o verdadeiro e o falso – já estavam presentes nas discussões filosóficas anteriores ao surgimento da gramática normativa. A autora reforça essa afirmativa com uma análise dos principais

textos que tratam de questões da língua, datados de períodos anteriores aos dos estudos prescritivo-normativos da língua grega.

Como exemplo, a pesquisadora cita Crátilo, célebre obra de Platão (428-347 a.C.), em que, conforme afirma a autora, a questão da justeza do nome não teria sido o cerne da discussão, mas, sim, a da relação entre “convenção e natureza”, em última instância, onde se manifesta o verdadeiro e o falso. Nos estudos linguísticos da contemporaneidade, a o verdadeiro e o falso em língua estão igualmente presentes através da norma explícita, que é convencionalizada, e das normas implícitas, que são naturais ao falante.

Também na obra de Aristóteles, *Da Interpretação*, (348-322 a.C.), esse teria sido o ponto principal, uma vez que a ideia central seria a relação entre as palavras escritas e os estados da alma. Ao contrário da obra platônica referenciada anteriormente, esta mostra que as palavras são convencionais, ou seja, um reflexo da alma, uma criação do homem. Assim,

Não há que buscar adequação ou inadequação nos nomes [como o fizera Platão] já que eles são simplesmente simbólicos. É na composição (*synthesis*) deles e na separação (*diáresis*) entre eles que há verdade ou erro. (NEVES, 2004, p. 29).

Essa busca pela verdade nas palavras e pelas palavras também teria encontrado lugar no estoicismo (séc. III a.C.), pois, para os estóicos, “[...] o fundamental é falar adequadamente. A linguagem tem de ser reta, justa, para ser natural, o que constitui o ideal estóico.” (Ibid., p. 30). Podemos constatar, ainda, nessas obras, os conceitos de justeza e adequação linguística, que viriam a ser, mais tarde, o ideal buscado pelas gramáticas. Assim, para que as regras das gramáticas normativas levassem os textos a esse ideal de língua, elas somente poderiam basear-se nos grandes escritores literários. Essa é uma tradição que se estende às gramáticas de nossos tempos. Basta folhearmos tais compêndios e nos deparamos com exemplificações extraídas dos grandes clássicos da literatura, seja ela portuguesa ou brasileira.

Podemos dizer, assim, que a concepção fundadora da gramática já esteve presente nas obras filosóficas anteriores ao surgimento desta. A constituição da gramática normativo-prescritiva inaugura, pois, uma nova forma de estudar os fatos da língua, porque “pela



primeira vez – na obra dos alexandrinos – se encontra uma atividade técnica de trabalho com a língua.” (Ibid., p. 31).

Desde que vieram a público os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, a Língua Portuguesa enquanto componente curricular da educação básica passou por algumas reestruturações. Trata-se de outro direcionamento, aquele que se distancia do tecnicismo meramente focado em regras gramaticais. O ensino da língua, em muitas escolas, tem sido prescritivo, destacando o certo e o errado, desvinculado de qualquer utilização de prática contextualizada. Nesse contexto, o ensinar para desenvolver competências e habilidades não se faz presente, uma vez que a reflexão sobre a língua, que deve ser o foco das aulas, não acontece. Tal prática tem emudecido o aluno, como bem afirma Ferrarezi (2014, p.13, grifo do autor):

Nossas escolas são extremamente silenciosas. Haveria por aí alguma exceção verdadeiramente significativa? Deve haver. Não conheço, mas gostaria de conhecer. Falo do silêncio. Mas, não do silêncio da boca, apenas. É preciso compreender o silêncio de uma forma mais ampla para entender o que quero expressar. Na verdade, os professores desses alunos, especialmente os de língua materna, estavam tão ocupados ensinando gramática a as demais “antes do silêncio” que não houve tempo para deixar que esses alunos desenvolvessem os ruídos que fazem a vida ser vida.

A respeito da afirmação supracitada, cabe ressaltar que não é apenas do professor de língua materna a responsabilidade de desenvolver a competência linguística, visto que, todas as outras disciplinas estão, até certo ponto, implicadas nesse processo, pois é a partir da língua, seja na modalidade oral ou escrita, que se acessa a todas as outras formas de conhecimento. Pensar dessa forma é almejar uma escola comprometida com a formação integral e interdisciplinar, na qual a responsabilidade com a aprendizagem significativa é de todos. Portanto, é de inteira responsabilidade da escola como um todo desenvolver a competência comunicativa do aluno.

A norma culta revela a noção do falar e escrever de acordo com o padrão socialmente estabelecido, constituindo uma representação daquilo que seria falar exemplar. Isso mostra ainda mais uma tentativa, que em muitas escolas se torna realidade, de prescrever as aulas de Língua portuguesa, pois tal normatividade segue um padrão legitimado, impedindo, pois, a



expressão e a valorização do conhecimento prévio do aluno em termos de língua e linguagem. Antunes (2007, p. 47), ao falar sobre o caráter normativo do tratamento da língua, afirma que “há um contraste, embora não tão explícito, entre a norma culta e a norma popular, que caracteriza a primeira como certa e a segunda como errada”. A autora destaca ainda que:

Sabemos que todos somos cultos ou temos cultura, como defende a antropologia, no sentido de que criamos, ao longo da história, nossas formas de vida, nossas representações e manifestações simbólicas presentes nas mais triviais atividades do cotidiano, inclusive naquelas atividades ligadas ao uso da linguagem falada ou escrita. É salutar, portanto, que estejamos atentos ao risco de restringir o uso do termo culto àqueles itens vinculados aos grupos sociais mais favorecidos. (Ibid., p. 88, grifo da autora).

É importante lembrar que os manuais didáticos contribuem, de certa forma, para que a escola valorize a gramática normativa, esquecendo completamente que a língua é um organismo vivo que independe de qualquer passo a passo de como esta deve acontecer e, sobretudo, qual será a contribuição do ensino de Língua portuguesa para a formação de um sujeito crítico. Não deve ser os manuais os determinantes da concepção de linguagem que subsidiará e norteará a prática; isso pode colocar o ensino e a aprendizagem significativos em risco, pois a espontaneidade e o olhar para as várias vertentes da comunicação humana não fariam parte da pauta das discussões em sala de aula. O manual didático não é, pois, um inimigo das aulas de língua materna, mas algo que deve ser encarado com mais maturidade por parte dos professores, entendendo que privilegiam, em sua maioria, a norma-padrão da língua, estabelecendo um abismo entre o discurso teórico e uma prática efetiva em sala de aula.

Dessa forma, ensinar na perspectiva prescritiva, valorizando o certo, o culto, o “normal”, objetiva único e exclusivamente imergir o aluno em atividades linguísticas com foco nas considerações entre certo e errado, sendo inaceitáveis quaisquer formas de expressões que fujam da forma. Em algumas práticas, os desvios da norma-padrão da língua são encarados como um grave erro cometido por quem o faz. É importante frisar que na vida, em suas mais diversificadas situações, a comunicação não ocorre nessa linearidade tão divulgada pela gramática normativa, pois como podemos observar, o sujeito busca de forma natural os desvios para que a comunicação aconteça. Metaforicamente falando, a norma-

padrão seria uma estrada que leva ao longe, mas que não permite enxergar outras possibilidades de se trilhar; os desvios dessa norma, por sua vez, são as vertentes dessa estrada que, a depender das escolhas do indivíduo, poderá levá-lo tão longe quanto a primeira, e, ainda, por um caminho mais curto e menos doloroso.

No que se refere ao trabalho com a gramática nas escolas, Antunes (2003, p. 31-33) elenca as seguintes formas de tratamento didático:

Uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia;

Uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir e lição, para virar exercício;

Uma gramática de irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes [...];

Uma gramática de excentricidades, de pontos de vista refinados, mas muitas vezes, inconsistente, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que, apesar de estarem nos compêndios da gramática, estão fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua;

Uma gramática voltada para a nomenclatura e classificação das unidades; portanto, uma gramática dos nomes, das classes e das subclasses [...];

Uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente “fixada” num conjunto de regras que, conforme consta nos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis [...];

Uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados [...];

Uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua.

Essa gramática instaurada em muitas realidades escolares da qual a autora se refere, sinaliza para uma urgente reflexão acerca do ensino e como este deve acontecer, visando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à comunicação. Aparentemente parece ser impossível aplicar, na prática, ideias provenientes das novas discussões acerca do ensino de gramática na escola, haja vista que os desafios do dia a dia são inúmeros. Primeiramente, há que se quebrar paradigmas e instaurar, com base em estudos e planejamento, uma nova oportunidade de contato e vivência com a língua materna. Não se

trata de fazer uma substituição da gramática normativa pela análise linguística, principalmente à luz da justificativa de ser mais eficiente e mais eficaz a segunda proposta. Enfim, é preciso ir mais além: revelar a consistência e a amplitude em mostrar ao aluno a língua em sua modalidade viva, isto é, possível e alcançável. Ferrarezi (2014, p. 34, grifo do autor) afirma que:

As secretarias de educação pagam caro por cursos de aperfeiçoamento e obrigam os professores a fazê-los. Nesses cursos, expoentes da teoria educacional brasileira ensinam “como se deve ensinar”. Depois, os professores voltam para suas salas, retomam a rotina do dia a dia por décadas e jogam o “aperfeiçoamento” fora, já que os currículos que eles têm que cumprir não permitem que o conhecimento “moderno” seja aplicado. No máximo, o que se vê são pequenas e temporárias tentativas de alguma mudança na metodologia do ensino e um ou outro conteúdo, mas o grosso da desgraça se mantém, porque está “amarrado” por um currículo equivocado.

Algumas discussões acerca das inovações no ensino de gramática para a aprendizagem significativa mostram que a novidade, quase sempre, está em um ou outro conteúdo de natureza morfológica ou sintática, que passa a ser explorado do ponto de vista semântico ou da linguística textual, valorizando também a análise discursiva. Outros conteúdos preestabelecidos pelos manuais didáticos nem passaram ainda por tais transformações na maneira de o professor mediar ou facilitar a sua compreensão por parte do aluno, sendo, pois, trabalhados de maneira convencional. É preciso se pensar a respeito do currículo e sua relevância para as práticas sociais. Sobre essa questão, Ferrarezi ressalta:

Os currículos ainda hoje adotados em nossos estabelecimentos correspondem a currículos de várias décadas atrás. São fundamentados na ideia de que o ensino de gramática normativa é suficiente e adequado para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e, justamente por isso, não trazem nenhuma atividade representativa de valor social [...] Apenas regras e regras e regras e a permanente pressuposição de que o silêncio é a melhor forma de se aprender a ler, escrever, falar e ouvir. (2014, p. 34).

Sabemos que a gramática que se ensina hoje em muitas escolas é demonstrada como aquela que concentra e detém todas as regras de uso de uma língua. Tudo parte da gramática, como se fosse ela o início e o fim do pensamento acerca da comunicação. Vale lembrar que a língua, enquanto meio de comunicação, veio antes de toda e qualquer regra gramatical, sendo

organizada por esta para atender as necessidades dos padrões sociais e culturais, arraigados na história. Antunes (2007, p. 63) afirma: “Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso.” Pensando dessa forma, ensinar gramática perde o sentido, já que o sujeito, ainda que inconscientemente, já domina tais mecanismos e estruturas.

Nesse contexto, não é papel do professor julgar que apenas a norma culta segue fidedignamente uma gramática. Pensar assim é reduzir a reflexão sobre a língua à listagem de regras e/ou pensá-la do ponto de vista estético. Ser competente gramaticalmente é saber fazer escolhas para uma comunicação eficaz, capaz de transmitir qualquer mensagem, cumprindo o seu objetivo e função social.

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA: ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NO USO

É por meio do domínio da língua que o sujeito torna-se participativo, atuando criticamente em sociedade, podendo dela ser protagonista no que diz respeito às opiniões e transformações sociais veiculadas pela argumentação. Nesse contexto, a escola, enquanto lugar de discussões acerca dos aspectos formais e informais da língua cumpre o importante papel de expandir, ao longo de toda a vida escolar do aluno, a sua capacidade de ler diferentes textos com ênfase na interpretação, produzir textos os quais sirvam para comunicar com eficácia e circular nos diferentes contextos de presença da escrita.

Tornar o aluno competente no uso de sua própria língua não se resume ao trabalho com os aspectos simplesmente gramaticais, descontextualizados da realidade ou interesses, restringindo-se à classificação entre o certo e o errado. Ensinar para a competência requer um olhar apurado sobre o que se ensina e seu nível de relevância para a vida do sujeito envolvido nessa relação entre a língua e suas reflexões no espaço escolar. E é disso que este capítulo versará: tentar mostrar que é possível um ensino de língua materna com foco no uso, a partir de uma proposta metodológica elaborada com base na aprendizagem significativa.

O plano de aula elaborado sobre as orações simples e complexas mostra a importância de se fazer escolhas, durante o uso, de sentenças para tornar clara a compreensão daquilo que se deseja verbalizar. O que há de significativo é a ideia de tornar o aluno consciente para este



uso. Trata-se de uma reflexão acerca da comunicação, transformando o conteúdo posto em conhecimento adquirido.

Para tornar o aprendizado ainda mais dinâmico e contextualizado, utilizamos o gênero anúncio publicitário, iniciando com a exploração do mesmo, a partir de questionamentos que visam desenvolver a interpretação das entrelinhas, além de provocar uma análise dos elementos não verbais.

A escolha do conteúdo do cartaz também deve ser pensada. Uma campanha de motivação para o uso do capacete no trânsito, proposta pelo cartaz trabalhado na aula, revela uma preocupação em humanizar a aula, tornando o conteúdo contribuinte para esse processo, uma vez que o foco deixa de ser único e exclusivamente a gramática e dá lugar a uma visão de mundo abrangente, valorizando o conhecimento prévio e as instigando as capacidades para a argumentação no momento de exploração do gênero. Ao questionar o público-alvo da campanha, certamente os alunos dirão que se destina a motoristas. O professor, por sua vez, ampliará a discussão valendo-se da importância de todos nós, motoristas ou não, entrarmos na luta pela conscientização do outro.

PROPOSTA METODOLÓGICA

Toda e qualquer forma de comunicação humana necessita, para ser eficaz e compreensível, fazer uso de determinados recursos linguísticos que cumprem a função de evitar ambiguidades na mensagem que se quer transmitir (a menos que seja a intenção do enunciador, em casos específicos quando se utiliza de figuras de linguagem). Constantemente, nas várias situações de interação entre sujeitos, os enunciados precisam, a depender do contexto, ser argumentados, seja qual o for o seu objetivo. Isso porque, algumas vezes, uma única oração, marcada por uma ocorrência verbal dentro de seus limites, não é suficiente para a construção eficaz do enunciado e da mensagem que se pretende transmitir entre interlocutores.

De acordo com os estudos sobre oração simples e complexa, fundamentados em Mário Perini (1995, p. 67), “[...] a oração consiste em um enunciado que possui, dentro de seus limites, pelo menos um verbo”, sendo ele o predicado, parte indissociável e, às vezes, um



sujeito. Tais orações podem ser classificadas, ainda segundo o autor, como simples, quando não contém, ela própria, outras orações, marcada pela presença de um único verbo, assim como em:

André cozinha bem.

A significação do enunciado volta-se para uma única ação: de cozinhar; ou complexas, contendo dentro de seus limites uma outra oração, isto é, mais de um verbo, como em

André cozinha bem e é feliz com a profissão.

Vale ressaltar que em orações como

Maria vai dormir cedo.

Há apenas uma única ocorrência verbal, pois os verbos *vai (ir)* e *dormir* se unem para construir uma única ideia futura que pode ser substituída por *dormirá*. A essa realização dá-se o nome de predicado complexo.

Portanto, as orações, simples ou complexas, possuem sentido completo. No contexto da comunicação verbal, quando esta se dá através da palavra, na língua falada, a oração é demarcada pela entonação, que é uma avaliação apreciativa feita pelo falante para expressar sua intenção. Na escrita, usa-se recursos gráficos de pontuações (ponto-final, exclamação e interrogação, por exemplo). Seja na fala ou na escrita, cabe a reflexão sobre a construção de sentenças para uma comunicação inteligível, na qual se transmita com segurança e clareza aquilo que se quer deixar como mensagem.

O plano de aula que segue tenta mostrar, de forma concreta, como o professor pode tratar a temática com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Plano de aula

- TEMA: Diferenciando oração simples de oração complexa
- OBJETIVOS: Geral:
- Diferenciar entre orações simples e orações complexas.

- Específicos:
- Identificar as marcas que estruturam a oração simples e a oração complexa;
- Relacionar o período simples com o período composto;
- Refletir sobre a construção de sentenças para uma comunicação eficaz.
- CONTEÚDOS: Oração simples e oração complexa
- METODOLOGIA: A aula será iniciada com a leitura de um anúncio produzido pela empresa HONDA, fabricante de carros e motos. Tal anúncio leva o leitor a refletir sobre os riscos em não usar o capacete no trânsito. O mediador fará alguns questionamentos a fim de explorar o conteúdo do anúncio. Para tanto, serão levados em conta os elementos verbais e não verbais.

Figura 1 - Cartaz de campanha publicitária



Fonte: Disponível em: <http://www.clubedecriacao.com.br>.

Após o momento de interpretação do texto, serão explorados os aspectos gramaticais, ainda a partir de questionamentos dirigidos à turma para a construção do conceito de oração simples e oração complexa. Dentre os questionamentos referentes à análise gramatical



estarão: O que define no texto a sua principal finalidade? Que relação o enunciado estabelece entre “passar a mão” e “pensar duas vezes”?

A partir desses e de outros questionamentos (a depender da interação da classe) espera-se que a turma perceba que uma ação está intimamente ligada à outra para a construção do enunciado e da mensagem que o anúncio pretende transmitir ao interlocutor. Isto é, para que o anúncio cumprisse a sua função, uma única oração não seria suficiente, necessitando, pois, de outra, dentro da mesma estrutura, para a efetivação e entendimento da mensagem central do anúncio.

Pedir que os alunos analisem as ocorrências verbais presentes no anúncio, de forma separada, para perceberem que, isoladamente, “*Passe a mão aqui*” e “*Pense duas vezes*”, são orações simples, pois não contém, elas próprias, outras orações, logo, a mensagem que a campanha pretende passar não será efetivada. Cabe ressaltar para os alunos que a sintaxe está implicada na semântica, assim esses dois aspectos da língua serão abordados “lado a lado”.

Após essa análise, solicitar que voltem à estrutura conjunta do enunciado “*Passe a mão aqui e pense duas vezes*”. Questioná-los acerca de quantas orações estão contidas nesse período. Normalmente, o aluno do 9º ano poderá dizer que há duas orações, pela presença de dois verbos, o mediador deverá enfatizar que toda a sentença constitui uma oração, que se subdivide em mais duas, separando-as.

Dar outros exemplos no quadro para serem analisados juntamente com os alunos. Explicar o que é um predicado complexo. Apresentar algumas orações simples e solicitar eu os alunos transforme-as em orações complexas. Após as transformações, questioná-los: que elemento foi necessário para as transformações de orações simples em orações complexas?

Os alunos serão convidados a produzirem outros anúncios publicitários, em duplas ou trios, a partir de recortes de revistas, nos quais deverão destacar a ocorrência das orações simples e/ou complexas.

Ao final da atividade, já no momento de socialização, pedir que expliquem de que forma tais construções contribuem para a construção do sentido do texto, isto é, das mensagens que desejam propagar.



- **Recursos Didáticos:** Quadro branco, pincel para quadro, cartaz com um anúncio publicitário e data show.
- **Avaliação:** Os alunos serão avaliados de forma individual valendo-se pelo interesse, participação nas discussões, bem como no desempenho cognitivo expressado pelos mesmos na realização de atividades propostas durante a aula e passadas para casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o cenário atual do ensino de Língua materna está carecendo de transformação em todos os aspectos, sobretudo no tratamento didático, sendo a gramática, desconectada dos usos, o principal instrumento de trabalho nas salas de Ensino Fundamental. O ensino da língua em muitas escolas tem sido prescritivo, destacando o certo e o errado, desvinculado de qualquer utilização prática.

Vimos que as questões relacionadas ao Ensino de Língua Portuguesa centradas no uso é essencial para a aprendizagem de conteúdos com significado, assim como o trabalho com gêneros textuais para a ampliação do conceito de leitura e produção nas aulas e língua. No que se refere às quatro habilidades necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa, essa deve ser o foco central das aulas e, por último, mas não menos importante, as reflexões sobre a avaliação da aprendizagem com vistas à evolução do aluno e uma análise minuciosa sobre a prática docente.

A grande contribuição das discussões aqui apresentadas se resume à reflexão acerca de que ensinar para a competência requer um olhar apurado sobre o que se ensina e seu nível de relevância para a vida do sujeito envolvido nessa relação entre a língua e suas reflexões no espaço escolar. O professor não é o único responsável pelos possíveis fracassos e sucesso dos alunos, visto que além da escola, outras instâncias estão envolvidas no desenvolvimento integral do indivíduo. Destarte, o professor tem exclusiva responsabilidade pela própria vontade de exercer a sua profissão, entendendo que ser passivo à realidade da sala de aula é esquecer-se que o futuro dos alunos está refletido, também, na sua atitude enquanto professor.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- AUSUBEL, D.P. *Psicologia educativa: um ponto de vista cognitivista*. México: Trillas, 1983.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2008.
- FERRAREZI JR, C. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola, 2008.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Unesp, 1997.
- _____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Unesp, 2002.
- SANTOS, J. C. F. dos. *O desafio de promover a aprendizagem significativa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- SOUZA, M. C. P. S. *Linguística aplicada ao português: sintaxe*. São Paulo: Cortez, 2010.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1995.



CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO: UM PROCESSO COMPLEXO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Vanusa de Andrade Silva, Prefeitura Municipal de Cajazeiras.

Mateus Andrade Ferreira, Faculdade Santa Maria (FSM)

Silvia Carla Conceição Massagli, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-CFP)

RESUMO

O processo de ensino requer que os educandos percebam a associação dos seus conhecimentos prévios, aos conteúdos trabalhados em sala de aula, facilitando a prática pedagógica e contribuindo para a contextualização, o pensamento complexo e a aprendizagem significativa. A finalidade de muitas escolas está relacionando a necessidade de ter conhecimentos das áreas específicas das Ciências, deixando o aprendizado compartimentado. Assim esse estudo objetivou analisar as práticas educativas direcionadas a estudantes de ensino fundamental e médio com destaque para aplicação da Base Nacional Curricular Comum e o entendimento de aprendizagem significativa através de um estudo documental e bibliográfico das propostas da BNCC e trabalhos relevantes da área educacional. A construção de uma educação contextualizada, democrática que garanta uma nova visão para as futuras gerações, torna-se tarefa essencial a ser cumprida. Consciente que tudo isso exige uma nova forma de pensar a escola, pode-se perceber que vale a pena enfrentar o desafio, pois essa mudança de visão trará outro sentido e função social para os discentes, estes passam a ser agente ativo na construção do saber reflexivo sobre o seu papel na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educandos, contextualização, compartimentação.

CONTEXTUALIZATION OF TEACHING: A COMPLEX PROCESS FOR SIGNIFICANT LEARNING

ABSTRACT

This study aimed to analyze the educational practices directed to students of elementary and middle school, emphasizing the application of the National Curricular Common Base and the understanding of meaningful learning through a documentary and bibliographic study of BNCC proposals and relevant works of the educational area. It is necessary to build a contextualized, democratic education that guarantees a new vision for future generations.



KEYWORDS: Educandos, contextualization, compartmentalization.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: UN PROCESO COMPLEJO PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las prácticas educativas dirigidas a estudiantes de primaria y secundaria, enfatizando la aplicación de la Base Común Curricular Nacional y la comprensión del aprendizaje significativo a través de un estudio documental y bibliográfico de propuestas de BNCC y trabajos relevantes del área educativa. Es necesario construir una educación contextualizada y democrática que garantice una nueva visión para las generaciones futuras.

PALABRAS CLAVES: Educandos, contextualización, compartimentación.

INTRODUÇÃO

Promover uma aprendizagem significativa é um processo que exige o desenvolvimento de práticas facilitadoras da (re)construção de conceitos dentro da teia dos saberes escolares. Entretanto essa (re)construção está muito além de uma simples transferência de conteúdos, é necessário um processo de ensino e aprendizagem que englobe escola e comunidade de maneira rotativa e cíclica. O educando traz para a escola conhecimentos prévios, (re)aprende conteúdos na sala de aula que podem ser praticados e replicados na sua vida cotidiana, assim como, ao retornar à escola, leva o resultado das experiências e o relato de suas descobertas.

No Brasil foi apresentada a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como forma de construir conteúdos padronizados, pois deixa claro que a competição para o mercado de trabalho ou para uma universidade, que exigem avaliação do aprendizado escolar, ficaria equilibrada. O que pouco se discute é que essa tendência poderá, ao longo do tempo, provocar abandono dos conteúdos que deveriam ser trabalhados de acordo com as



características regionais, conteúdos esses que estariam intimamente relacionados ao dia a dia dos estudantes.

Nesse contexto faz-se necessário pensar numa prática pedagógica norteada em três vértices: a contextualização, o pensamento complexo e a aprendizagem significativa. Partindo dessa base, esse estudo tem como objetivo analisar esses vértices do ensino, pensando em uma prática educativa inserida no contexto histórico, social e cultural do semiárido brasileiro, bem como, chamar atenção para a BNCC e sua proposta de padronizar um currículo a nível nacional para escolas públicas e privadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Pensar Complexo No Ensino

Quando observamos a estrutura curricular e a prática utilizada no ensino de muitas escolas nos deparamos com uma realidade demasiadamente especializada sobre os saberes, que dificulta possíveis resoluções e análises dos problemas de realidade global e real vivenciada pelos seres humanos, como cita Morin:

De fato, a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais (MORIN 2002, p. 13-14).

Nessa perspectiva faz-se necessário então alguns questionamentos sobre a finalidade da escola e da educação, relacionando a capacidade natural do homem em resolver problemas gerais com a urgente necessidade de ter conhecimentos das áreas específicas das Ciências compartimentadas, o que, muitas das vezes resulta em um conjunto de informações isoladas, sem sentido e em sua grande maioria descontextualizadas.

Essa situação promove uma inadequação do ensino gerada pelos saberes separados e compartimentados entre disciplinas, de um lado e, de outro, realidades ou problemas polidisciplinares, globais e planetários. Ademais, alicerçado em Morin (2002) vale ressaltar



que a divisão dos conhecimentos escolares, que tem como objetivo, torná-los mais acessíveis e compreensíveis por parte daqueles que o estudam, tornam esse método insuficiente para tratar os problemas mais graves da humanidade, devido ao fato de que este saber compartimentado e especializado constrói uma inteligência incapaz de perceber o contexto em que se encontra o problema a ser solucionado, ou seja, isola o sujeito de um pensar complexo.

Portanto conhecimentos fragmentados que por si só são estéreis sendo ferramentas apenas de usos técnicos, devendo ser integrados e contextualizados para que possam torna-se úteis a humanidade e seus desafios que segundo Morin (2002) teriam diversos aspectos tais como, cultural, sociológico entre outros.

Conduzindo-se pelo pensamento de Morin (2005) no qual a busca pela complexidade deve acontecer em todas as esferas, inclusive onde aparenta não fazer presença, nossa vida cotidiana, urge então a necessidade de modificar a concepção de mundo especialista, para uma visão complexa a qual vê a mais simples das situações como uma teia.

Há portanto, um desafio em promover uma mudança de pensamento. Tratar-se-ia de uma mudança no paradigma de como organizar o conhecimento, ou seja, a própria inteligência que dita a compartimentação de disciplinas no ensino teria de passar por uma reforma, não se tratando aqui de uma redistribuição dessa compartimentação, mas sim de uma reforma fundamental, que uniria duas culturas até então dissociadas: a cultura científica com a cultura humanística.

Desafio este que conduz os indivíduos a pensar e repensar em como levar isso a termo. Logicamente que se esse objetivo fosse atingido, a reforma do pensamento, poderíamos esperar e observar por uma modificação na sociedade. Surgiria a construção de uma educação contextualizada, democrática que garantiria uma nova visão para as futuras gerações.

A Aprendizagem Significativa No Ensino

Uma aprendizagem significativa está relacionada à possibilidade dos alunos aprenderem por múltiplos caminhos de forma colaborativa, permitindo o desenvolvimento de competências e habilidades. Está em buscar que *os alunos* façam pontes entre o que aprendem

intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, objetivando tornar a aprendizagem mais significativa, viva e enriquecedora, capaz de propiciar ao aluno uma melhoria na sua qualidade de vida, um desenvolvimento sustentável dentro do contexto onde se encontra sem precisar sair deste por qualquer que seja o motivo.

Para Moreira (2009, p.9) a aprendizagem significativa é “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante a estrutura cognitiva do indivíduo.” Ou seja, a aprendizagem significativa ocorre quando os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o (a) aluno (a) possui, ancorando-se, portanto, em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

A ocorrência da aprendizagem significativa implica no crescimento e/ou modificação dos conceitos prévios. A partir de um conceito geral o conhecimento pode ser construído de modo a ligá-lo com novos conceitos facilitando a compreensão das novas informações o que dá significado real ao conhecimento adquirido. As ideias novas só podem ser aprendidas e retidas de maneira útil caso se refiram a conceitos e proposições já disponíveis, que proporcionam as âncoras conceituais. Assim sendo, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) afirmam que a verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade. Não havendo mais espaço para uma aprendizagem mecânica onde a repetição automática prevalece durante a prática de ensino.

Em sumo, a Aprendizagem Significativa de David Ausubel cria uma nova visão sobre o aluno, onde o mesmo deixa de ser uma máquina pronta para receber informações de seu professor, enfocando a necessidade da utilização, por parte dos educadores, de ferramentas que propiciem o acontecimento de um processo desmistificador e diversificador da aprendizagem.

Tal pensamento tem por base considerar que cada pessoa é portadora de conhecimentos que nascem consigo e de conhecimentos que se desenvolvem no cotidiano devido ao contato com novas experiências, e isso as tornam possuidoras de habilidades e competências que se despertadas e partilhadas podem contribuir significativamente para a construção de um ser mais crítico, ativo e reflexivo dentro do meio social em que vive.

É necessário então aproveitar tudo aquilo que ele já tem armazenado no seu campo cognitivo e utilizar como norte para o desenvolvimento da aprendizagem, tornando os saberes aprendidos algo com as características e marcas do próprio sujeito.

Desse modo, estaremos oportunizando aos discentes melhores condições de tornarem-se sujeitos atuantes perante a sociedade existente no mundo, competitivo em toda sua diversidade e tornando-as competentes, para, por si mesmas, ocuparem seu espaço e construir seu próprio desenvolvimento sustentável.

A Contextualização Do Ensino

Durante o exercício da docência, professores e professoras estão constantemente refletindo as práticas utilizadas em sala de aula, na busca por estratégias capazes de facilitar o processo de ensino e aprendizagem por parte dos discentes, tarefa esta que na maioria das vezes não é de fácil realização e/ou reformulação. Nessa reflexão surgem diversos temas, tais como, a contextualização do ensino, a influência que esta tem sobre o desenrolar do ensino para uma melhor assimilação dos conhecimentos curriculares, dentro de um contexto como, por exemplo, o semiárido brasileiro. Onde especificamente nesse tema, a contextualização, busca compreender a história, o presente e como se desenha o futuro dessa região, e conseqüentemente de todos que nela vivem.

Vale salientar, entretanto que, ao abordar o tema contextualização, deve-se ser cauteloso para que essa prática não se torne um agente sufocador do currículo base, através de um número imenso de projetos desvinculados entre si que acabam por não trazer nenhuma contribuição para o ensino.

Consoante a Silva (2010), outro aspecto importante é a necessidade de considerar os sujeitos que chegam à escola como portadores de saberes adquiridos no seu cotidiano, ou seja, algo prévio a sua vinda à escola. Nesse ponto contextualizar é problematizar o objeto a ser estudado dentro dos conteúdos curriculares, vinculando estes a realidade na qual está situada a escola e seus personagens, ou seja, a utilização da Transposição Didática como instrumento de aprendizagem

Tal processo pode ocorrer conjuntamente com a interdisciplinaridade, onde ocorre uma integração dos conteúdos, buscando reduzir a fragmentação dos temas abordados, facilitando assim a compreensão do todo ao invés das partes, tendo em vista que uma disciplina isolada não é capaz de explicar e abordar de forma satisfatória um fenômeno contido no currículo contextualizado

Baseando-se nesse princípio de aprendizagem significativa surge um documento que passa a nortear os conteúdos propostos para a educação pública e privada de todo o Brasil. A BNCC, elaborada conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), traz uma proposta de uma educação voltada para a construção de uma educação justa, democrática e inclusiva. Porém, é importante lembrar que se o conteúdo não for trabalhado de forma correta pode fazer o contrário do que era esperado. Segundo Paulo Blikstein, um dos maiores especialistas em tecnologia aplicada à educação do mundo, professor na Universidade Stanford, nos EUA:

É uma aposta arriscada. Se a base for pouco exigente e pouco inovadora, condenamos a escola brasileira a ficar no século 19 por mais 20 anos. Se não houver recurso para implementação e formação de professores, corremos o risco de desorganizar um sistema que já é ruim, e aprofundar diferenças. Não há milagre, não se faz melhora educacional só escrevendo um documento, é preciso um investimento massivo, de bilhões de reais por cinco ou dez anos, com gente tecnicamente habilitada para fazer a coisa funcionar (RIGHETTI, 2017).

Nivelar a os conteúdos propostos para a educação brasileira é algo que chama a atenção, pois todas as regiões teriam a mesma proposta de trabalho, deixando os educandos com padrões semelhantes no que diz respeito aos componentes curriculares. O que não se pode esquecer é que existem diferenças regionais que precisam ser trabalhadas. As quatro estações do ano, por exemplo, não podem ser abordadas da mesma forma nas regiões Sul e Nordeste, fazendo-se necessário uma adaptação no currículo escolar de cada região, para que o conteúdo proposto passe a ter um significado para a realidade vivenciada pelos estudantes.

A base possibilita esse trabalho regional, o problema é que:

Essas políticas trazem um estreitamento curricular. Quando um sistema de avaliação inclui alguns conteúdos e deixa outros de fora, a tendência, ao longo



do tempo, é os professores, os administradores e os estudantes se focarem naqueles que são cobrados nos testes. (TONEGUTTI, 2016).

A busca por uma educação de qualidade é um desejo de muitos. Ter um controle do que vai ser trabalhado nas escolas é algo importante para o aprendizado dos estudantes, mas tudo isso precisa ter sentido para eles, ter uma ligação com seu cotidiano para que possam ser estimulados a buscar novos conhecimentos e participar ativamente da sociedade. Paulo Blikstein ainda destaca:

Ter uma base de alta qualidade é fundamental para reduzir a desigualdade educacional brasileira. A BNCC [Base Nacional Comum Curricular] é um dos poucos instrumentos de política pública que podem transformar um sistema educacional de forma abrangente. De uma vez só, ela muda provas nacionais, incentivos e materiais didáticos (RIGHETTI, 2017).

Pode-se perceber que, se executada de forma correta, essa base tem como objetivo garantir uma educação com igualdade para cada estudante da educação básica, tornando a complexidade do conhecimento acessível a todos, permitindo que o indivíduo sai da sua passividade e torne-se um sujeito atuante.

Nesse âmbito a educação deve conduzir o homem a ser cidadão responsável e que compreenda seu espaço e o espaço que o envolve. Para tal é necessário promover a mudança do pensamento, educar dentro de uma visão sistêmica, onde os conhecimentos estejam ligados e o conhecimento envolva o conhecimento, culminando com a união entre o pensamento científico e o pensamento cotidiano, em um sistema aberto, vivendo e enfrentando as incertezas dentro de uma visão transdisciplinar.

Tudo isso exige uma nova forma de pensar a escola, dando-lhe outro sentido e função social, como agente ativo na construção do sujeito reflexivo sobre o seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva a proposta de educação para convivência com o semiárido brasileiro prioriza os vértices citados anteriormente: a contextualização, a aprendizagem significativa, o pensamento complexo. Os conhecimentos regionais comunicando-se com os globais e os conhecimentos globais relacionados com o regional, construindo na escola uma visão positiva para este lugar, enfatizando suas especialidades, potencialidades naturais e históricas. Como exposto por Braga (2004) temas geralmente esquecidos pela mídia e pelos instrumentos didáticos, que ignoram os saberes e a capacidade do povo que nesta região sobrevive, mesmo diante das adversidades climáticas.

Abordar esses temas na proposta curricular é possibilitar a construção de uma nova visão por parte dos estudantes, despertando nestes a cultura de valorização de sua região, com uma abertura de pensamento que permita a estes construir uma opinião própria, socialmente ativa. Entretanto colocar na prática tais ideias não é tarefa simples, exige do educador planejamento, pesquisas, estratégias qualificação, habilidades, compromisso e tempo que viabilizem o estudo do objeto em pauta sob os mais diversos aspectos.

Quando foi citado a BNCC, anteriormente, ficou claro que o desafio seria sua implementação. A nível mundial, uma nova base exige um investimento muito alto em treinamento de professores e na elaboração de materiais didáticos. Nosso país precisa fazer esse investimento, dando uma nova visão para a aprendizagem. Porém se a base não tiver uma boa execução pode desorganizar a educação brasileira, deixando novamente, a responsabilidade do processo de ensino contextualizado sob a pessoa do professor, que talvez não tenha o tempo ou a formação necessária para conseguir trabalhar, de forma adequada, os conteúdos propostos para aquele determinado nível escolar.

Portanto, a contextualização do ensino como processo complexo para uma aprendizagem significativa é acreditar que o ensino significa colocar conteúdos que possuem significados reais para os discentes, mediante uma sistematização, pesquisa e problematização do tema abordado, formando assim uma teia de saberes que possibilitam uma aprendizagem significativa durante o processo de ensino, sendo uma ferramenta indispensável para desmistificar ideias e conceitos equivocados.



REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Tradução para o português, de Eva Nick et al. 2 ed. Rio de Janeiro: Inter-americana. 1980.
- BRAGA, O. R. Educação e convivência com o semi-árido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semi-árido brasileiro. In: KÜSTER, A.; MATTOS, B. H. O. M. *Educação no contexto do semi-árido brasileiro*, Fortaleza: Konrad Adenauer, 2004. p. 25-44.
- MARTINS, J. S. Anotações em torno do conceito de educação com semiárido. In.: *Educação para convivência com o semiárido: flexões teórico - práticas*. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido brasileiro, Selo Editorial – RESAB, 2006. p. 37-66
- MONTEIRO, H. G. Educação sertaneja – a experiência educativa da ONG Caatinga. In: KÜSTER, A.; MATTOS, B.H.O.M. *Educação no contexto do Semiárido Brasileiro*. Fortaleza : Fundação Konrad Adenauer, 2004, p. 210-214.
- MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: UNB, 2006.
- _____. A., *Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências: A Teoria da Aprendizagem Significativa*. Porto Alegre, Instituto de Física da UFRGS, 2009.
- MORIN, E. Os Desafios; A cabeça bem feita. In: MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem – feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002. p. 13-34.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- RIGHETTI, S. 'Em ciências, base curricular é trágica', avalia especialista de Stanford. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873204-em-ciencias-base-curricular-e-tragica-avalia-especialista-de-stanford.shtml>. Acesso em: 17/08/18.
- SILVA, A. P. O conceito de Educação Contextualizada na perspectiva do pensamento complexo – um começo de conversa. Porto Alegre, *REDESAN/UFRGS*, 2010. Disponível em: plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=11695. Acesso em: 18/08/2018.
- TONEGUTTI, C. A. Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica. 2016. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf Acesso em: 17/08/18.



YLÉ AXÉ RUNTÒ RUMBÔCI: A CONSTRUÇÃO E SOLIDIFICAÇÃO DO CANDOMBLÉ EM CAJAZEIRAS – PB

Walter Nunes de Souza¹⁰⁹

RESUMO

As relações com base nas religiões de matrizes africanas ainda possuem certo misticismo, chegando a sofrer preconceitos variados sobre os que fazem parte dela. Na atualidade, esse ponto ganha novos questionamentos que, em muitos casos, chegam a investigar até a vida pessoal dos sujeitos. Mesmo com a diminuição do preconceito, o Candomblé ainda é enquadrado num espaço discriminado e com algumas visões distorcidas, mas a abertura de um terreiro em determinado espaço consegue influenciar na dinâmica da vida dos moradores próximos, assim como no pensamento destes. O desenvolvimento deste trabalho busca conhecer a história do Candomblé em Cajazeiras – PB através do Ylé Axé Runtò Rumbôci e as visões que cercam este espaço religioso. Para se alcançar tal resultado utilizou-se de referências que estavam disponíveis de modo impresso e através da internet, além de entrevistas com pessoas que estão diretamente envolvidas com a temática. Esta pesquisa encontrou materiais considerados riquíssimos, conseguindo descrever desde a entrada da religião no Brasil até sua operacionalização na atualidade, dessa forma, tem-se uma reflexão que não foi somente inspirada na história encontrada nos livros, mas também na história construída concretamente e resguardada na memória e no pensamento dos sujeitos que nela estão envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Candomblé, Religião Afrodescendente, Cajazeiras, Ylé Axé Runtò Rumbôci.

YLÉ AXÉ RUNTÒ RUMBÔCI: THE CONSTRUCTION AND SOLIDIFICATION OF THE CANDOMBLÉ IN CAJAZEIRAS - PB

ABSTRACT

The relations based on the religions of African matrices still have a certain mysticism, getting to suffer diverse prejudices on which they are part of it. At present time, this topic gains new questions that, in many cases, even investigate the personal life of the subjects. Even with the reduction of prejudice, Candomblé is still framed in a discriminated space and with some distorted visions, but the opening of a terreiro in a certain space can influence the dynamics of the life of the next residents, as well as their thinking. The development of this work seeks to know the history of Candomblé in Cajazeiras - PB through the Ylé Axé Runtò Rumbôci and the visions that surround this religious space. In order to achieve this result, references were made available through print and online, as well as interviews with people who are directly involved with the subject. This research found materials considered very rich, being able to describe from the entrance of the religion in Brazil until its operation in the present time,

¹⁰⁹ Universidade Federal de Campina Grande



in this way, there is a reflection that was not only inspired by the history found in the books, but also in the history constructed concretely and sheltered in the memory and the thinking of the subjects who are involved in it.

KEYWORDS: Candomblé, African Matrix, Cajazeiras, Ylé Axé Runtó Rumbôci.

RESUMEN

Las relaciones con base en las religiones de matrices africanas todavía poseen cierto misticismo, llegando a sufrir preconceptos variados sobre los que forman parte de ella. En la actualidad, ese punto gana nuevos cuestionamientos que, en muchos casos, llegan a investigar hasta la vida personal de los sujetos. A pesar de la disminución del prejuicio, el Candomblé todavía está encuadrado en un espacio discriminado y con algunas visiones distorsionadas, pero la apertura de un terreiro en determinado espacio logra influenciar en la dinámica de la vida de los vecinos cercanos, así como en el pensamiento de éstos. El desarrollo de este trabajo busca conocer la historia del Candomblé en Cajazeiras - PB a través del Ylé Axé Runtó Rumbôci y las visiones que rodean este espacio religioso. Para alcanzar ese resultado se utilizó referencias que estaban disponibles de modo impreso ya través de internet, además de entrevistas con personas que están directamente involucradas con la temática. Esta investigación encontró materiales considerados riquísimos, logrando describir desde la entrada de la religión en Brasil hasta su operacionalización en la actualidad, de esa forma, se tiene una reflexión que no fue solamente inspirada en la historia encontrada en los libros, sino también en la historia construida concretamente y resguardada en la historia memoria y en el pensamiento de los sujetos que en ella están involucrados.

PALABRAS CLAVES: Candomblé, África Matrix, Cajazeiras, YLE Axe Runto Rumboci.

INTRODUÇÃO

No CENSO realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, parte da população adulta residente no Brasil se declarou frequentador ou praticante de alguma religião de matriz africana; quando fala-se em número, um total 407.331 se colocam enquanto frequentadoras e praticantes da Umbanda em meio a 470 mil praticantes de religiões com raízes africanas, sendo que a população total do Brasil foi estimada em 190.755.799 habitantes (IBGE, 2010). O Brasil, desde seu descobrimento, é um país consideravelmente católico, onde os negros precisaram recriar suas origens espirituais para



sobreviver em meio ao “novo mundo”, principalmente depois que se tornaram pessoas “livres”.

Questões voltadas à imposição católica fizeram com que visões pejorativas sobre as religiões vindas da África – e mais especificamente sobre o Candomblé – fossem desabrochadas, o que influenciou determinantemente na realização do xangô de Pernambuco, no tambor-de-mina do Maranhão, no batuque do Rio Grande do Sul e em tantos outros exemplos espalhados em todo o território nacional, sendo que todos esses passaram a ser nomeados, simplesmente, enquanto Candomblé pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (REIS, 2005).

Por muito tempo os rituais do candomblé (e de outras religiões de matriz africana) foram proibidos e perseguidos, o que faz com que na atualidade seus praticantes ainda sejam submetidos a situações agressivas, de constrangimento e preconceituosas. Esses fatos são reportados através de vários veículos midiáticos, a exemplo da revista Brasil 247 (2017) em sua reportagem “*Candomblé e Umbanda, as maiores vítimas de intolerância religiosa*”¹¹⁰, do jornal online BCC (2016) quando apresenta texto intitulado por “*Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?*”¹¹¹, da Mídia News (2016) com a reportagem “*Preconceito leva 70% dos terreiros e viverem na clandestinidade*”¹¹² ou ainda o jornal O Estado do Espírito Santo (2017) que apresentou aos seus leitores a reportagem “*Religiões de origem africana lutam contra a intolerância religiosa*”¹¹³.

Essa discussão também percorre os espaços acadêmicos, podendo-se encontrar diversos textos que buscam refletir sobre o tema, como “*Intolerância contra afro-religiosos: conhecendo o candomblé dentro de sala de aula*”, escrito por Araújo e Acioly (2016). Porém estes não são fatos que ficam distante da realidade dos praticantes. Exemplos são reportagens diversas que surgem na mídia relatando momentos desagradáveis, discriminatórios e agressivos, a exemplo de uma reportagem intitulada por “*Menina é*

¹¹⁰ Disponível em <https://www.brasil247.com/pt/247/favela247/167362/Candombl%C3%A9-e-Umbanda-as-maiores-v%C3%ADtimas-da-intoler%C3%A2ncia-religiosa.htm>

¹¹¹ Disponível em http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_r

¹¹² Disponível em <http://www.midianews.com.br/cotidiano/preconceito-leva-70-dos-terreiros-a-viverem-na-clandestinidade/273002>

¹¹³ Disponível em http://www.oestadoes.com.br/_conteudo/2017/05/cotidiano/geral/11712-religoes-de-origem-africana-lutam-contra-intolerancia-religiosa.html



apedrejada na saída de culto de Candomblé no Rio” e lançada pelo site UOL Notícias (2015) ou a reportagem “*Estudante agredida por intolerância religiosa dentro de escola não quer voltar ao colégio*” publicada através do site Extra (2015). É por todo esse histórico que se acredita ser importante um estudo aprofundado sobre a construção, solidificação e atualidade dessas religiões no Brasil, sendo que neste caso especificamente dar-se-ia maior centralidade ao Candomblé.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo é caracterizado enquanto uma revisão bibliográfica e de campo, pois ao mesmo tempo em que foi realizada pesquisa nas bases de dados Scielo (Scientific Electronic Library OnLine) e LILACS (Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências Sociais e da Saúde), além da utilização de materiais encontrados de maneira impressa, houve a coleta de vivências através de depoimentos de pessoas da comunidade comum. Os descritores utilizados nas bases de dados OnLine foram “Candomblé”, “Religião Afrodescendente”, “Cajazeiras”, “*Ylé Axé Runtò Rumbôci*”. Para a seleção dos estudos foram aplicados os seguintes critérios de inclusão (a) materiais brasileiros, (b) materiais em português e (c) materiais disponibilizados na íntegra. Como critérios de exclusão foram considerados: (a) materiais repetidos, (b) materiais com idiomas em inglês ou outros, (d) resumos de congressos, (e) materiais que constam outras temáticas, (f) materiais incompletos, e (g) materiais que não possuam cunho científico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Construção e implantação do Candomblé no *Ylé Axé RuntòRumbôci* em Cajazeiras – PB

Pouco material há sobre a história do Candomblé em Cajazeiras, e este material se resume ainda mais no momento em que o estudioso se detém ao *Ylé Axé RuntòRumbôci*, porém esta não é uma questão que chega a limitar o trabalho de pesquisa, já que o Zelador Jackson Ricarte se disponibiliza a repassar as informações que acredita ser interessante sobre

o tema, assim como responde os questionamentos para que toda a curiosidade acerca do assunto seja saciada. Desse modo, obter-se-á um estudo mais pautado nas memórias do Babalórìsà, porém não implica dizer que passa a ter menos importância ou credibilidade.

Freitas, Medeiros, Silva e Silva Neto (2013) afirmam que o título de primeiro babalorixà da Paraíba foi dado à Jackson em 2006, mas no período de sua chegada à cidade de Cajazeiras havia apenas casas que cultuavam a umbanda, além de cartomantes e rezadeiras. Estes mesmo autores afirmam que em 2013 havia seis casas de Candomblé em Cajazeiras, porém somente duas¹¹⁴ delas eram registradas pela Federação de Cultos Africanos, o que não implica dizer que as outras quatro não atendam ao público e sigam as tradições vindas da África.

Silva Júnior (2015), numa pesquisa efetuada também dentro do *Ylé Axé Runtó Rumbôci* e que chegou a ser solidificada enquanto seu Trabalho de Conclusão de Curso, diz que o *Ylé Axé Runtó Rumbôci* está inserido na Nação Ketu e recebe seu nome na língua Jeje; esta é a Casa de Candomblé ativa mais velha no estado da Paraíba, sendo aberta no ano de 1974¹¹⁵. Freitas, Medeiros, Silva e Silva Neto (2013, p. 218) entram em conflito com tais dados ao contar que:

A história do Candomblé de Ketu na Paraíba confunde-se com a chegada de Jackson a Cajazeiras, em 1974. Este babalorixá chegava ao Sertão Paraibano para resolver um problema de uma pessoa. O trabalho duraria aproximadamente 08 dias e depois disso ele certamente voltaria ao Rio de Janeiro, cidade onde residia e trabalhava. (...), no entanto, Jackson aqui foi ficando e até os dias atuais já se transcorreram 37 anos de uma história dedicada exclusivamente ao Candomblé e a sociedade cajazeirense e paraibana.

Pai Jackson Ricarte esclareceu, através de entrevista¹¹⁶, que está inserido na nação Ketu, que segundo Barros (2009) busca preservar as tradições religiosas que eram cultuadas na antiga cidade Ketu, hoje nomeada como Benin. Porém a Casa Espiritual recebe seu nome na língua Jeje porque o Zelador possui raízes vindas desta nação.

Freitas, Medeiros, Silva e Silva Neto (2013) contam que, em entrevista com o babalorixá, foram informados que Jackson Ricarte foi feito no Candomblé aos 12 anos de

¹¹⁴ A casa do Babalorixá Jackson e a casa do Babalorixá Valdemir.

¹¹⁵ Registrada em documento somente dois anos após, mais precisamente em 1976.

¹¹⁶ Entrevista cedida no dia 21 de março de 2017, as 16 horas, no *Ylé Axé RuntóRumboci*.

idade e adentrou a esta religião após procurá-la por problemas de saúde. Era portador de uma enfermidade (epilepsia) e buscou a religião como uma saída, já que a medicina dizia que não havia nada que pudesse ser feito. Ao ser curado através da espiritualidade, passou a dedicar-se unicamente à religião, chegando a tornar-se Babalórìsà aos 19 anos de idade, em 1970.

Silva Júnior (2015) diz que os participantes do terreiro no qual Jackson é zelador aprendem sobre os Orixás que governam suas cabeças e sobre os outros, tendo sempre o respeito sobre essas divindades enquanto o principal fundamento. São fomentados a alimentá-los em seus dias específicos¹¹⁷, seguindo assim as tradições que são passadas há anos, pois:

Segundo o Candomblé (os Orixás) interferem na nossa vida cotidiana e, portanto, nossa vida em paz e segurança depende de estar vivendo de acordo com os preceitos da religião e oferecendo pequenos presentes ao Orixá que preside a vida do indivíduo. (CARMO, 2006, p.33).

Na entrevista dada a Freitas, Medeiros, Silva e Silva Neto (2013), Jackson afirma nunca ter sofrido preconceito com sua religião e ter frequentadores de diferentes classes sociais em seu *Ylé Axé* instalado em Cajazeiras, chegando a atender pessoas que moram até mesmo nos Estados Unidos da América, Japão, Europa e Venezuela. O que faz com que se perceba que este centro religioso conseguiu realmente solidificar-se e ser visto enquanto um espaço que merece respeito, tanto por participantes do Candomblé, quanto por frequentadores, como também pela sociedade cajazeirense em geral. Buscaram-se fontes de jornais e revistas locais que pudessem expor a abertura da Casa, porém não foram encontrados registros.

Práticas e rituais religiosos do Candomblé no *Ylé Axé RuntóRumbôciem* Cajazeiras – PB

Assim como nas outras Casas de Candomblé, Pai Jackson Ricarte constrói e executa seu próprio calendário anual, podendo haver algumas datas alteradas ou a inserção de outros rituais em momentos que sejam considerados necessários. Normalmente o barracão deste zelador está com rituais abertos à população nos meses de janeiro, fevereiro, julho, agosto e setembro.

¹¹⁷ Cada Orixá é detentor de um dia específico da semana. Sendo a segunda-feira destinada à Exú, Omolu, Nanã e Irôko. A terça-feira é o dia de Ogum. Quarta-feira se saúdam Xangô e Oyà. Na quinta-feira as homenagens são para Oxóssi, LogunEdé, Oxumaré e Ossaim. A sexta-feira é o dia de Oxalá; enquanto no sábado se homenageiam Oxum, Yemanjá, Obá e Ewá, e no domingo Ibêjî.



Festa das Obrigações

Van Gennep (1978) descreve o momento ritualístico enquanto sendo um fenômeno que ocorre de maneira independente e em seu próprio espaço, podendo ser adequado de acordo com o contexto no qual ele faz parte, onde “(...) o esquema completo dos ritos de passagem admite em teoria ritos preliminares (separação), liminares (margem) e pós-liminares (agregação) (...)” (VAN GENNEP, 1978, p. 30).

Os rituais que antecedem a festa das obrigações iniciam-se através do jogo de búzios feito pelo zeladors, onde o abyian¹¹⁸ tem a oportunidade de saber mais sobre a relação existente entre ele o seu Orixá, bem como decidir se dará continuidade ou não ao processo religioso¹¹⁹, depois do jogo de búzios e de uma conversa onde as regras da casa ficam esclarecidas, as partes colocam seus posicionamentos acerca de sua disponibilidade referente a vida religiosa e em seguida o babalorixá decide ou não pela entrada do mesmo. É através do jogo de búzios que o Orixá é confirmado juntamente com as oferendas que serão entregues durante os próximos rituais que fazem parte da iniciação.

O ritual que ocorre em seguida seria para limpeza espiritual e oferendas. Esses rituais podem acontecer de diversas formas – a depender do Orixá e do zelador – mas acontecem em sub-etapas, cada uma com sua finalidade e cercada por diversas crenças. A partir desse momento o filho de santo que está sendo “feito” perde o contato com o mundo externo do barracão, as pessoas que possuem cargo na Casa são responsáveis pela organização geral, os outros filhos de santo efetuam atividades – no cozimento de alimentos para alimentação de todos, na lavagem das roupas, na lavagem dos utensílios da cozinha, lavagem do barracão, entre outros – que auxiliam no funcionamento do espaço e dos rituais.

O filho de santo que está sendo feito fica recolhido no Runkó¹²⁰, juntamente com alguns objetos e comidas que possuem significados para aqueles momentos que estão sendo vivenciados. O momento de se recolher é, além de uma oportunidade para reflexão sobre a vida espiritual que se inicia oficialmente, um espaço no tempo em que se aprendem as bases

¹¹⁸ Frequentador do Candomblé que ainda não passou pelo ritual de iniciação.

¹¹⁹ Esta decisão também depende do Babalorixá.

¹²⁰ Quarto sagrado.

relacionadas com a organização e o respeito dentro do Candomblé, sendo agora de maneira mais direcionada. Essas orientações são repassadas pela “mãe criadeira”. Todos necessitam estar vestidos com roupas brancas/claras e é vedada a utilização de aparelhos eletrônicos ou quaisquer outros meios que possam estabelecer a relação do Ìyàwô que está nascendo com o mundo externo.

Os rituais de iniciação também são marcados pelo acontecimento de ebós¹²¹, sendo que somente após esses ritos é que se iniciam as cerimônias liminares, onde:

(...) a liminaridade dos ritos de passagem está ligada à ambigüidade gerada pelo isolamento e pela individualização dos noviços. É, portanto, a experiência de estar fora do mundo que engendra e marca os estados liminares, não o oposto [sic.](DAMATTA, 1999, p.17).

Tal liminaridade é iniciada pelo Borí¹²², que pode ser considerado o marco da passagem entre o profano e o sagrado. Deve ser entendido enquanto sendo um momento de sacrifício – tanto dos animais que fazem parte das oferendas quanto do filho de santo que passa por diversas restrições, assim como descreve Mauss e Hubert (1981, p. 16-17):

O sacrifício é uma instituição, um fenômeno social. (...) Se acreditamos no sacrifício, se ele é eficaz, é por ser um ato social. (...) Do ponto de vista, é concebido como sagrado tudo aquilo que, para o grupo e seus membros qualifica a sociedade.

O próximo ritual que acontece nesse tempo está voltado para o transe do Ìyàwô, onde este é levado a uma sensação de sonolência – alguns relatam ouvir os sons do barracão de modo bastante distante, conseguindo se situar nas ações que ocorrem ao seu redor, mas não tendo plena dominação sobre seu próprio corpo. A partir daí acontecem o fari¹²³, as curas¹²⁴, a

¹²¹ Rituais de limpeza específicos, sendo que cada Orixá possui sua especificidade nesses ritos.

¹²² Dar de comer à cabeça.

¹²³ Ato em que se raspam os cabelos do noviço (Ìyàwô). Esse ato simboliza o renascimento para nova vida no culto aos Orixás, bem como o crescimento dos novos cabelos é tida como uma nova oportunidade de refazer seu caminho na nova doutrina.

¹²⁴ Incisões que marcam o corpo do Ìyàwô. Essas marcas dizem respeito à nação de origem da qual o noviço faz parte.



colocação do adoshu¹²⁵, do kelê¹²⁶, do mokã¹²⁷ e os xaorôs¹²⁸. Logo após há o sacrifício dos animais acompanhados por rezas e pedidos de iluminação na caminhada que está sendo iniciada para o filho de santo e o Orixá.

A partir de então, pode-se dizer que o Ìyàwô está realmente iniciado na religião, principalmente quando busca-se uma visão através da interpretação de Mauss e Hubert (1981) quando afirmam que a religião tem enquanto principal intuito religar e restabelecer a relação entre o mundo mortal e o mundo divino.

Há momentos dentro desse período de recolhida em que o Ìyàwô é retirado do Runkó e levado para o salão principal, onde irá incorporar seu Orixá para que estes – Ìyàwô e Orixá – consigam acostumar-se com as energias que integram esses momentos, além de haver os ensinamentos referentes à dança que aquele determinado Orixá deverá executar e os comandos que lhes serão dados nos momentos de efetuar certas movimentações para que, dessa forma, no dia da festa e apresentação da divindade ao público e em momentos posteriores ele consiga contar sua história através das danças e pontos (músicas).

O ritual de iniciação é finalizado com a saída do Ìyàwô, onde ocorre a festa pública. Nela o santo diz seu nome, primeiro somente para uma pessoa do barracão – escolhida pelo Babalórìsà – que tem acesso a essa informação que lhe é repassada do Orixá direto ao seu ouvido em tom de voz baixo e em seguida o orixá, depois de repetir esse ato duas vezes, fala em voz alta uma única vez o seu nome para que todos escutem, nesse momento todos os mais novos de santo incorporam em seus respectivos orixás. Durante a festa, o orixá veste duas roupas diferentes: uma branca para a apresentação do seu nome e outra roupa mais luxuosa nas suas cores para a apresentação ao público será do santo que nasceu naqueles dias. Essa festa tem uma duração média de 05 a 06 horas, podendo variar de acordo com a quantidade de

¹²⁵ Massa cônica feita de especiarias e limo da costa (banha de ori) que simboliza o cordão umbilical, que liga o noviço ao seu orixá (divindade).

¹²⁶ Sendo a cabeça a parte mais importante do corpo (como local onde se processa todos os rituais de iniciação), no pescoço é onde se coloca o kelê, que representa a jóia do orixá, que é feito de miçangas, búzios e tem o significado de separar a cabeça do corpo. Nesse caso a cabeça (orí) é pertencente ao orixá.

¹²⁷ Cordão no formato de uma trança feita com palha da costa colocada no pescoço e que se estende até o umbigo do filho de santo, este deverá carregá-lo até o seu deká, como forma de identificação nas casas onde o iniciado chegar .

¹²⁸ Guizos que são presos aos tornozelos do Ìyàwôs com palha da costa, que servem para localizar o recolhido e avisar aos criadores do iniciado sempre que este ou seu orixá, realizarem um movimento indevido.



filhos que estão sendo feitos no santo, bem como com a forma na qual o zelador decidiu organizá-la.

Ao encerrar-se os rituais, o Ìyàwô volta ao Runkó juntamente com o Babalórìsà e alguns cargos da casa; nesse momento lhes são retirados alguns dos adereços que necessitou utilizar no tempo em que estava recolhido, bem como lhes são repassadas as orientações sobre seu resguardo, ou seja, o que lhe é permitido fazer ou não após sair daquela Casa e por quanto tempo aquelas ações devem ser tomadas. Esse resguardo pode incluir continuar dormindo na esteira de palha da costa no chão, não aparecer em público com a cabeça descoberta, não alimentar-se utilizando talheres, rezar sempre antes de cada refeição, não ter relações sexuais, não ingerir bebida alcoólica e outras substâncias, vestir somente roupas de tecidos claros, entre outras indicações.

É importante que se saiba que a duração dos rituais que antecedem a festa das obrigações, assim como a quantidade de filhos de santo recolhidos, a sequência ritualística, o período de resguardo, as ações que devem ser resguardadas e tantos outros detalhes podem variar de acordo com a organização da Casa, assim como de acordo com as intuições do Babalórìsà.

Festa do Caboclo Kaytumba

A festa acontece na tarde do segundo domingo de Janeiro, onde o Caboclo incorpora no Zelador e conversa em sua cabana com alguns dos visitantes. São distribuídos frutas e Jurema¹²⁹ a todos os participantes como uma forma de comemorar a chegada daquela entidade.

Os caboclos, apesar de serem brasileiros, e ressaltarem essa característica em suas cantigas (nelas se dizem da “nação brasileira”) e nos nomes que carregam (de povos indígenas brasileiros como Tupi, Tupinambá, Aimoré, Guarani), quando narram suas origens se apresentam como habitantes de uma “aldeia mítica” (como “Hungria” e “Visala”), não-localizável no tempo e espaço. Em alguns casos, seus nomes fazem referências à natureza cultuada pelos índios (...) (SILVA, 2005, p. 87-88).

¹²⁹ Bebida feita com casca da árvore de jurema, alguns tipos de bebida alcoólica, canela, leite condensado, entre outros ingredientes.

Prandi, Vallado e Souza (2004) dizem que as cantigas dedicadas aos caboclos refletem um samba de roda, onde os caboclos incorporados dançam de frente aos atabaques¹³⁰ com saltos e variações de passos, em alguns momentos com cantigas conhecidas por todos e noutros momentos com versos improvisados. O que fortifica o caráter sagrado desse momento de festividade dentro do Candomblé são as manifestações das entidades e a utilização dos atabaques consagrados aos Orixás.

Festa de Yemanjá

No primeiro sábado de fevereiro de todos os anos, o *Ylé Axé Runtò Rumbôci* realiza a festa dedicada à Orixá Yemanjá, independentemente da data, pensando-se na conveniência dos integrantes da Casa, já que a maioria – se não todos – possuem atividades profissionais durante a semana. O dia dedicado a ela é 02 de fevereiro e chega a ser festejado por todo o Brasil, onde as homenagens feitas à “Rainha do Mar” são diversas. Nesse momento de festa dentro do barracão há oferendas de espelhos, jóias, perfumes, comidas e objetos ligados com a vaidade e beleza feminina.

Severiano e Mello (1997) dizem que essas oferendas acontecem por que os adeptos da religião tentam agradá-la – assim como a outros Orixás – na tentativa de alcançar seus pedidos. Existe a crença de que quando algo é jogado no mar e consegue agradar a Rainha, ele é levado para o fundo, onde se localiza seu reino; porém se não for algo que a agrade, ela o devolve para a areia da praia.

O dia da Festa de Yemanjá no *Ylé Axé* é de muito trabalho entre seus integrantes, onde se prepara desde rituais que acontecem de maneira interna – alguns com a presença de todos e outros somente com pessoas que possuem cargos – além da organização do espaço para a recepção da comunidade à noite. O barracão é todo enfeitado nas cores azul claro e branco, os filhos da Casa vestem roupas brancas e é pedido que os visitantes evitem usar roupas com tonalidades escuras. As comidas oferecidas são – em sua maioria – doces, chegando a haver bolo e brigadeiros de festa, porém ainda há o oferecimento de um jantar após a festa para todos – participantes ou não da religião.

¹³⁰ Tambores existentes no barracão que dão o ritmo a cada cantiga.



Assim como discutido no Capítulo anterior, quando o Candomblé chegou ao Brasil houve a necessidade de fazer uma ligação com os santos cultuados pela Igreja Católica, nesse processo Yemanjá tomou a identificação de Nossa Senhora dos Navegantes, que era homenageada no dia 02 de fevereiro; por isso esse dia ficou conhecido como o dia de Yemanjá no Brasil.

Por volta de 1960, a Igreja Católica incentivou movimentos que iam contra a Festa de Yemanjá por acreditar que era um ritual pagão, porém não teve efeito, já continua acontecendo até os dias atuais, com mais destaque na Bahia, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul (ALBERTI, 2006). Porém o sincretismo religioso ainda se impõe, o que faz com que esse Orixá ganhe diversos nomes por todo o território nacional, como Nossa Senhora da Glória no Rio de Janeiro, Nossa Senhora da Conceição na Bahia e Nossa Senhora dos Navegantes nos estados que estão localizados mais ao sul do país.

Feijoada de Ogum

No mês de julho, durante o segundo final de semana, acontece a Feijoada de Ogum. Assim como nas outras festividades, a semana que antecede a comemoração é de bastante trabalho e empenho entre todos os participantes do barracão. Durante a festa há presença e dança de todos os Orixás, porém o momento mais esperado é a chegada do Orixá homenageado que veste roupas luxuosas e dança representando várias passagens de sua vida. São oferecidos pratos de feijoada acompanhados por laranjas e rodela de abacaxi aos visitantes e participantes da Casa no final da celebração. Nessa festa busca-se pedir proteção a Ogum, ao mesmo tempo em que se agradece por todas as vitórias que foram orientadas e proporcionadas por ele, já que este Orixá é representado enquanto sendo um guerreiro.

Verger (2000) diz que a Feijoada de Ogum e os rituais que acontecem em sua preparação pouco tem haver com a tradição inicialmente incorporada na religião, pois se fez necessário que houvesse adaptações para cada Casa e localização. Porém o conselho que sempre está presente no momento em que é ensinado o preparo da feijoada é que ela deve ser feita com calma e paciência, ao mesmo tempo em que o cozinheiro necessita estar com muito amor no coração e pedidos que façam com que todos que cheguem a comer dela possam vir a



crescer. Acredita-se que o cozimento dessa feijoada deve ser encarado como a criação de uma obra de arte.

Há uma história que conta a trajetória de um pai de santo conhecido por Procópio, sendo que este era filho de escravos, porém nasceu em território brasileiro. Esse candomblecista era responsável por um grande barracão existente num espaço chamado Baixão¹³¹ e, segundo “Mãezinha¹³²”, houve um momento em que o pai de santo chegou a expulsar um de seus filhos de sua Casa de Candomblé por motivo injusto, porém numa festa para o Orixá que regia o terreiro foi-lha dado o recado de que Ogum havia incorporado e avisado que Procópio teria sido injusto com seu filho, que este pai de santo deveria entender que ele faz as oferendas e obrigações dentro do barracão, mas quem realmente comanda é Ogum. A entidade ainda ordenou que fosse preparado alimento e que aquele filho de santo expulso fosse convidado a retornar a Casa, onde seria recebido com festa e com a oferta da alimentação (SITE OLHOS DE OXALÁ, 2012).

Ao retornar do estado de transe e receber tal recado, o pai de santo inquietou-se, pois não gostaria de retornar na ordem que havia dado, porém sabia que jamais poderia desobedecer a seu Orixá. Para tanto, Procópio preparou uma feijoada e seus filhos de santo convidaram aquele que havia sido expulso. Cota-se a história de que a variedade de comida existente nessa festividade foi enorme, havendo uma grande esteira no centro do barracão onde estavam sentados Procópio e – ao seu lado – o filho de santo convidado por Ogum. O Pai de Santo preparou todos os pratos e serviu aos seus filhos, que aguardavam o sinal de Procópio para que pudessem iniciar o consumo; ao ser finalizada a entrega dos pratos, Procópio incorporou Ogum e todos os outros filhos de santo também incorporaram seus respectivos Orixás (SITE HISTÓRIAS DO POVO NEGRO, n.d.). Acredita-se, portanto, que foi a partir desse momento que a Feijoada de Ogum tornou-se uma festividade para agradecer a este Orixá.

Festa de Omolú

¹³¹ Atualmente chamado de Vale do Ogunjá, sendo que este Orixá era o santo de Procópio. Fica localizado na cidade de Salvador – BA.

¹³² Afilhada de Procópio.



No segundo final de semana agosto, o *Ylé Axé RuntóRumbô* centra em festa por homenagem ao Orixá Omolú. Esse é o momento em que todos se unem para agradecer as bênçãos – principalmente voltadas às questões de saúde – e renovar os pedidos. Os rituais iniciam-se durante a semana, sendo culminado no final de semana. Há a dança dos Orixás durante a festa e o momento mais esperado é a chegada do Orixá dono da festa e “a jogada de pipocas¹³³” que ele realiza no público participante da festa, na representação da retirada de todas as energias negativas e doenças que possam estar presentes no espaço. Também é distribuída pipoca entre os participantes da festa para ser comida, pois se acredita que dessa forma que as coisas ruins que estão nas pessoas internamente serão retiradas.

Uma lenda mítica do Olubajé¹³⁴ diz que certa vez Xangô ofereceu um grande banquete e convidou todos os Orixás, com exceção de Omolu; ao perceberem sua falta, todos tentaram pedir-lhe desculpas levando-o comida e bebida, pois possuíam medo de sua ira. Omolu aceitou os presentes e os pedidos de desculpas, porém dividiu tudo o que havia recebido com o povo do seu reino (BENISTE, 2013).

Acredita-se que o ritual do Olubajé acontece pela sua totalidade, porém este pode ser dividido em três momentos diferentes, sendo eles: o xirê, que seria a entrada de todos os participantes da Casa no barracão de acordo com seus cargos e tempo de iniciação e a sequência ritualística de louvação aos orixás dançada em roda, inicia-se cantando para Ogum e finaliza-se com Oxalá; o Olubajé ou a distribuição do banquete propriamente dito; e o orí, onde todos os Orixás que foram incorporados dançam ao som de seus cânticos, iniciando sempre por Omolu, o dono da festa.

Festa de Yansã

As festividades do ano no barracão de Jackson Ricarte são encerradas com a festa dedicada à Yansã – a dona da Casa e “Orixá da cabeça” do zelador – ocorrendo sempre no segundo final de semana de setembro. Esse é o momento onde todos agradecem à “Rainha

¹³³Tudo que se passa no corpo (grãos) é para que volte a terra e renasça, a intenção é purificar o corpo e retornar a terra para que renasça em forma de nova energia.

¹³⁴Também chamado de Olubayê é um ritual anual para Omolú e só é feito em casas de Candomblé, sendo obrigatório em casas onde haja feito um òyáwô de Obaluaiyê há menos de sete anos ou o próprio Zelador ou Zeladora seja deste Orixá. É uma palavra de origem Iorubá e significa OLú : Aquele Que; Ba : Aceita; Je : Comer.



dos Raios e Trovões” pelo ano que tiveram dentro da religião, pelas intuições que esta ofereceu ao Babalórìsà e renovam-se os pedidos para o próximo ano.

Essa é uma festa consideravelmente quente, onde a sensação relatada por muitos que estão dentro do barracão é de que o espaço está pegando fogo. Mas essa é um Orixá originalmente quente, onde suas comidas – geralmente – possuem muita pimenta, suas cores são fortes, seu ilá¹³⁵ é firme e alto dentre tantas outras características que a apresentam de maneira marcante.

Pelo sincretismo católico, Yansã também é chamada por Santa Bárbara, chegando a ter em algumas de suas cantigas – aquelas que foram adaptadas do Yorubá para o português utilizado no Brasil – o nome da santa da Igreja Católica sendo entoado.

A festa de Yansã no *Ylé Axé Runtó Rumbôci* acontece basicamente da mesma forma que as outras, iniciando-se durante a semana com rituais internos e havendo a festa aberta à comunidade no final de semana enquanto encerramento. Durante a festa é oferecido acarajé com vatapá aos participantes e no final da festividade é oferecido o jantar.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. “Histórias dentro da História”. In: *Fontes Históricas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ARAÚJO, V. A. B., ACIOLY, A. C. Intolerância contra afro-religiosos: conhecendo o candomblé dentro de sala de aula. *XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB*. V. 17, n. 1, 2016.

BARROS, M. (Org.). *O candomblé bem explicado*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

BBC BRASIL. *Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil? 2016*. Disponível em http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm Acesso em 27 de junho de 2017.

BENISTE, J. *Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

¹³⁵ Uma espécie de grito que é dado pelos Orixás, sendo que cada um deles tem um específico.



BRASIL 247. *Candomblé e Umbanda, as maiores vítimas da intolerância religiosa*. 2017. Disponível em <https://www.brasil247.com/pt/247/favela247/167362/Candombl%C3%A9-e-Umbanda-as-maiores-v%C3%ADtimas-da-intoler%C3%A2ncia-religiosa.htm> Acesso em 27 de junho de 2017.

CARMO, J. C. do. *O que é candomblé*. São Paulo: Brasiliense-Coleção Primeiros Passos, 2006.

EXTRA. *Estudante agredida por intolerância religiosa dentro da escola não quer voltar ao colégio*. 2015. Disponível em <https://extra.globo.com/noticias/brasil/estudante-agredida-por-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-nao-quer-voltar-ao-colegio-17650415.html> Acesso em 27 de junho de 2017.

FREITAS, J. P., MEDEIROS, M. C. S., SILVA, J. A. L., SILVA NETO, M. F. *Religiões afro-brasileiras: estudo de caso do candomblé em Cajazeiras – PB*. 2013. Disponível em <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/viewFile/7577/5254> Acesso em 19 de agosto de 2016.

HISTÓRIAS DO POVO NEGRO. *Banquete dos Orixás*. n.d. Disponível em <https://historiasdopovonegro.wordpress.com/fe-2/banquete/> Acesso em 28 de junho de 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religioa_deficiencia.pdf Acesso em 27 de junho de 2017.

MIDIA NEWS. *Preconceito leva 70% dos terreiros a viverem na clandestinidade*. 2016. Disponível em <http://www.midianews.com.br/cotidiano/preconceito-leva-70-dos-terreiros-a-viverem-na-clandestinidade/273002> Acesso em 27 de junho de 2017.

O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. *Religiões de origem africana lutam contra a intolerância religiosa*. 2017. Disponível em http://www.oestadoes.com.br/_conteudo/2017/05/cotidiano/geral/11712-religoes-de-origem-africana-lutam-contra-intolerancia-religiosa.html Acesso em 27 de junho de 2017.

OLHOS DE OXALÁ. *Conhecendo Procópio de Ogum*. 2012. Disponível em <http://olhosdeoxala.blogspot.com.br/2012/04/conhecendo-procopio-de-ogum.html> Acesso em 28 de junho de 2017.

PRANDI, R. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REIS, J. J.. Bahia de todas as Áfricas. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional. Fé na África. Religiões Afro-Brasileiras: um encontro de crenças, raças e etnias*. Ano 1, nº 6, dez. 2005.



SILVA JÚNIOR, J. V. *O Ylé Axé RuntóRumbôcina* Cidade de Cajazeiras-PB: africanidades cajazeirenses. 2015. 106f., Orientadora Dra. Silvana Vieira de Sousa, Monografia (Graduação) – UFCG/CFP.

SILVA, V. G. *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

UOL NOTÍCIAS. *Menina é apedrejada na saída do culto de candomblé no Rio*. 2015. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2015/06/16/menina-e-apedrejada-na-saida-de-culto-de-candomble-no-rio.htm> Acesso em 27 de junho de 2017.

VERGER, P. F. *Notas sobre o culto aos orixás e voduns*. Tradução de Carlos Eugenio Marcondes de Moura. São Paulo: Edusp, 2000.



ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DOS MÉTODOS ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Carmem Cleide Alves Fernandes Lacerda
(carmemcfernandes@gmail.com)

Hérica Paiva Pereira
(hericap2@gmail.com)¹³⁶

RESUMO

O processo de alfabetização garante à criança o conhecimento inicial para a aquisição da leitura e da escrita, no entanto, não a prepara para inserir-se na sociedade. Nessa conjuntura questiona-se por que a alfabetização é alvo de sucessivas mudanças, baseadas, sobretudo, nos altos índices de fracasso escolar. Para isso, o objetivo desta pesquisa é mostrar que alfabetizar letrando é o processo mais eficaz para desenvolver cidadãos competentes e críticos, uma vez que, a partir de suas práticas, aborda todo o contexto social em que está inserida a criança. A pesquisa está fundamentada nos aportes teóricos de Dias (2001), Mortatti (2008), Soares (2017) e Kleiman (2007). Quanto à metodologia, adotou-se a pesquisa bibliográfica, com caráter descritivo e exploratório sob uma abordagem qualitativa. Os resultados apontam que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, através de um método que a cartilha propõe, e sim formar alunos críticos e capazes de interagir na sociedade, por isso a importância do alfabetizar letrando.

PALAVRAS CHAVE: Alfabetização; Métodos; Letramento.

LITERACY IN BRAZIL: OF THE METHODS LETTER PRACTICES

ABSTRACT

The literacy process guarantees the child the initial knowledge for the acquisition of reading and writing, however, it does not prepare him to enter into society. In this context, it is questioned why literacy is the subject of successive changes, based, above all, on the high rates of school failure. For this, the objective of this research is to show that alphabetizing literacy is the most effective process to develop competent and critical citizens, since, from its practices, it addresses the entire social context in which the child is inserted. The research is based on the theoretical contributions of Dias (2001), Mortatti (2008), Soares (2017) and Kleiman (2007). As for the methodology, the bibliographic research was adopted, with a descriptive and exploratory character under a qualitative approach point out that literacy is not only teaching reading and writing, through a method that the booklet proposes,

¹³⁶ Professora Doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu PROFLETRAS do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFPG.



but to train students who are critical and capable of interacting in society, hence the importance of alphabetizing literacy.

KEYWORDS: Literacy; Methods; Literature.

ALFABETIZAÇÃO EN BRASIL: DE LOS MÉTODOS A LAS PRÁCTICAS DE LETRAMIENTO

RESUMEN

El proceso de alfabetización garantiza al niño el conocimiento inicial para la adquisición de la lectura y la escritura, sin embargo, no la prepara para insertarse en la sociedad. En este contexto se cuestiona por qué la alfabetización es objeto de sucesivos cambios, basados, sobre todo, en los altos índices de fracaso escolar. Para ello, el objetivo de esta investigación es mostrar que alfabetizar letrando es el proceso más eficaz para desarrollar ciudadanos competentes y críticos, ya que a partir de sus prácticas, aborda todo el contexto social en que está el niño. La investigación está fundamentada en los aportes teóricos de Días (2001), Mortatti (2008), Soares (2017) y Kleiman (2007). En cuanto a la metodología, se adoptó la investigación bibliográfica, con carácter descriptivo y exploratorio bajo un abordaje cualitativo. que apuntan que alfabetizar no es sólo enseñar a leer y escribir, a través de un método que la cartilla propone, sino formar alumnos críticos y capaces de interactuar en la sociedad, por eso la importancia del alfabetizar letrando.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización; Métodos; Letramiento.

INTRODUÇÃO

Este artigo está baseado, sobretudo, nas práticas de Alfabetização, desenvolvidas pelas escolas brasileiras, desde o período da Proclamação da República, passando pelos métodos sintéticos e analíticos até as práticas de letramento.

As discussões em torno das dificuldades para a aprendizagem do sistema de escrita foi sempre uma constante no meio educacional, uma vez que o fracasso escolar sempre foi uma realidade. A partir destas discussões, tem se constatado uma precariedade no que concerne ao domínio e à apropriação da leitura e da escrita, por parte dos alunos, fazendo-se necessário a



adoção de posturas diferenciadas. Com isso, alfabetizar significa construir e intensificar, nas escolas, práticas sociais letradas, ou seja, desenvolvidas a partir dos aspectos sociais dos educandos.

Neste contexto, falar acerca do processo de alfabetização no Brasil é fazer uma retrospectiva diante das transformações que ocorreram, ao longo de décadas, nos métodos e nas práticas pedagógica dos docentes alfabetizadores.

Diante da forma de como a alfabetização vem sendo construída, por meio dos métodos e concepções da época, questiona-se sobre a contribuição que o letramento pode dar a alfabetização. Nessa perspectiva, a pesquisa mostra que o alfabetizar letrando pode proporcionar uma educação significativa para seus alunos, uma vez que envolve as suas práticas sociais, contribuindo para que haja uma relação na construção do conhecimento unindo a experiência da criança com os novos conhecimentos adquiridos na escola.

Portanto, este trabalho se justifica pela intenção de mostrar a relevância acadêmica do tema, uma vez que esse estudo envolve, não somente a prática docente como também questões da Língua Portuguesa, sumamente importante para a criança desenvolver a consciência fonológica, a morfologia, a semântica, etc. Com isso, a intenção é oferecer aos professores alfabetizadores, possibilidades de práticas metodológicas várias, que considere a criança como um todo, e, portanto significativas para elas.

Para a realização deste trabalho, traçou-se como objetivo geral mostrar que o alfabetizar letrando é o processo mais eficaz para desenvolver cidadãos competentes e críticos no que fazem, uma vez que, a partir de suas práticas, aborda todo o contexto social em que está inserida a criança. Já como objetivos específicos pretende-se descrever os procedimentos dos métodos sintético e analítico e expor a prática do letramento, ressaltando a responsabilidade do professor letrador para com o sucesso da alfabetização.

Este está fundamentado, principalmente, nas ideias de Dias (2001), ao descrever os métodos sintéticos e analíticos, Mortatti (2008), e a história da alfabetização no Brasil, Soares (2017) e Kleiman (2007) como estudiosas a respeito do letramento.

Para alcançar os objetivos propostos pelo estudo, adotou-se como procedimentos metodológicos um estudo bibliográfico, de caráter descritivo e exploratório, através de uma abordagem qualitativa.



Para uma melhor organização, este trabalho está dividido em introdução, fundamentos teóricos sobre a Alfabetização no Brasil, as contribuições dos métodos sintético e analítico e o alfabetizar letrando como caminho para uma alfabetização significativa. Além disso, uma proposta de intervenção pedagógica, a ser trabalhada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, baseada nas ideias de Soares (2000) e Kleiman (2007), e visa inserir a criança em práticas reais de leitura e de escrita que as motive a ler e escrever, tornando assim a aprendizagem significativa.

A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: Conceitos e concepções

Os primórdios da Alfabetização no Brasil

Nas últimas décadas do século XIX, com a proclamação da República, a educação ganhou destaque, passando a ser o meio pelo qual, acreditava-se que o país chegaria à modernidade. Segundo os ideais republicanos promover o ensino da leitura e da escrita à população traria o tão almejado desenvolvimento social, uma vez que favoreceria a aquisição do saber a todos, sem distinção.

Segundo Mortatti (2008), a partir desse momento, o governo brasileiro implementou a escolarização de práticas que contemplavam a leitura e a escrita, estas submetidas a um ensino organizado e intencional. Uma vez institucionalizados, os estabelecimentos de ensino passaram a necessitar de profissionais capacitados que soubessem pôr em prática métodos eficazes para ensinar.

O primeiro momento da alfabetização no Brasil foi marcado por salas de aula adaptadas, na maioria das vezes, na casa do próprio professor. Essas aulas eram oferecidas de forma gratuita, organizadas e sistemáticas e contemplavam diversas áreas do saber. O seu objetivo era desenvolver a leitura, a escrita e o contar, considerando os princípios básicos matemáticos. Além disso, eram oferecidos também, conhecimentos relacionados às normas de civilidade, a história pátria e a Doutrina cristã.



As salas de aula abrigavam alunos de todas as séries, o que dificultava o aprendizado e o trabalho dos professores, principalmente pela falta de materiais didáticos necessários. Os alunos aprendiam por meio das cartas do ABC, conhecidas como os primeiros materiais impressos para se trabalhar a alfabetização, constando apenas de uma folha em que estava escrito o alfabeto manuscrito, maiúsculo e minúsculo.

Foi então que, no final do século XIX, o Brasil passou a produzir suas primeiras cartilhas que foram baseadas, a princípio, nas concepções do método sintético e posteriormente no método analítico. Por muitos anos estas cartilhas foram utilizadas como norte para o processo de Alfabetização.

Concepções acerca dos Métodos: Sintéticos e Analíticos

Desta forma, torna-se necessário entender as perspectivas e contribuições trazidas por esses métodos, para assim compreender as características da Educação no Brasil daquela época.

Método Sintético

As primeiras cartilhas produzidas no Brasil tinham por base o método de marcha sintética, conhecida como processo de leitura e escrita que inicia-se da “parte para o todo” (MORTATTI, 2008, p.5) ou seja, parte das unidades menores até se chegar à elaboração de palavras e frases.

Para a autora este material era de responsabilidade do Governo Estadual que por sua vez tinha uma equipe composta de professores especializados na parte didática e por editores que se ocupavam de toda a formatação do livro até a sua publicação. Após a publicação este material era distribuído às escolas públicas para serem adotadas pelos professores.

Esse método, com o tempo foi adaptado em decorrência da necessidade de se obter melhores resultados no processo de alfabetização, sendo utilizado para isso, as abordagens alfabética, fonética e silábica, de acordo com a ênfase que era dada a cada unidade geradora.

Para Dias (2001), o método sintético alfabético, primeiro a ser difundido em nossas escolas, iniciava o processo de ensino da leitura pelas letras do alfabeto, apresentando-as aos alunos bem como seus respectivos nomes. Era um método preocupado com a memorização e em seguida das combinações entre as vogais e as consoantes, formando assim as sílabas ou famílias silábicas. Em relação à escrita, contemplava apenas a caligrafia que era desenvolvida por meio de ditados e cópias e também pela formação de frases, exigindo do aluno um traçado correto das letras com ênfase à ortografia. Quanto à leitura, era realizada de forma fragmentada, portanto não havia uma articulação entre o que era ensinado e a aprendizagem que se esperava do aluno.

Diante das dificuldades e da falta de motivação em aprender, surgiu o método fonético, também de abordagem sintética, preocupado com os sons das letras e não com os nomes das mesmas. Uma das dificuldades na leitura e escrita foi ver que nem sempre o nome correspondia à grafia da letra apresentada. Esse método iniciava com a apresentação das vogais, associando o nome e o som, para poder depois realizar uma combinação entre elas formando encontros vocálicos, mas sempre de forma isolada. Nesta abordagem, a apresentação das letras era acompanhada por gravuras para que o aluno pudesse associar a letra ao som inicial da palavra.

Mesmo diante das mudanças ocorridas, as dificuldades continuaram a surgir, por isso adotou-se o método silábico ainda de abordagem sintética. Esse processo de aprendizagem era introduzido por sílabas que repetidas ou combinadas uma com as outras formariam palavras e frases, ilustradas por imagens cujos nomes iniciavam-se pelas mesmas, mas sempre de forma descontextualizada.

Como se pode observar estas abordagens do método sintético pouco contribuíram com o processo de alfabetização. Diante desse contexto, Mortatti (2008) defende que esse momento foi marcado por intensos debates em torno de soluções para a educação oferecida pelas escolas brasileiras. Esses incluíam discussões sobre a organização metodológica dessas escolas, bem como a profissionalização dos professores e seus saberes. Era preciso superar os fatores responsáveis pelo fracasso educacional, principalmente no tocante à escrita e à leitura. Foi então que, os professores paulistas passaram a divulgar programaticamente o método analítico, difundindo-o para os demais estados da nação.



Método Analítico

O método analítico, difundido no Brasil, era baseado em princípios didáticos, fortemente influenciados pela pedagogia norte americana. Nele, o ensino da leitura era iniciado partindo do todo para as partes, ou seja, tudo começava pela exposição das palavras, das frases e das historietas para depois, de forma detalhada, fazer uma análise constitutiva de suas partes.

É importante ressaltar que o método analítico foi abordado a partir de duas concepções: a palavração e a sentencição. No processo da palavração, o professor apresentava aos alunos listas de palavras ilustradas, que seriam memorizadas, para depois serem divididas em sílabas, que por sua vez, serviriam de base para a formação de novas palavras. Já o processo de sentencição, era iniciado a partir de frases para serem memorizadas, sem recursos visuais. Depois disso, estas frases eram fragmentadas em palavras e sílabas que, isoladas seriam analisadas em relação aos seus grafemas e fonemas. A sua preocupação era fazer o aluno aprender a partir de algo que tinha significação para ele.

Apesar das expectativas que se estabeleceram em torno do método analítico, este não passou, para muitos estudiosos do assunto, de uma adaptação dos métodos sintéticos, pois de toda forma, ao fragmentar uma palavra e expor suas partes constitutivas, o processo novamente apresentava as letras, sílabas e assim, voltava a ser sintético novamente.

A situação educacional brasileira tinha avançado, no entanto estes resultados ainda deixavam a desejar, uma vez que não havia um consenso entre o uso dos métodos sintéticos, que tinham por base partir de unidades menores para a elaboração do todo, e o método analítico que era o oposto, ou seja, partia da palavra para a sílaba.

Compreendeu-se então, que o conceito de alfabetização estava restrito, por isso era necessário ampliá-lo, ou seja, a cada dia a sociedade tornava-se mais complexa, cada vez mais grafocêntrica e assim, exigia outras perspectivas na aprendizagem do código da língua, indo além do ler e escrever.

Diante da necessidade de mudar a alfabetização tradicional, muitos estudiosos buscavam uma maneira de integrar a escrita com todos os aspectos sociais, e não somente dentro da escola, como afirma Kleiman (2005):



Na metade da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividade sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização. (p.22).

Foi então que segundo Soares (2017), surge no Brasil, em meados da década de 80, as primeiras ideias sobre letramento que vinham escritas no livro da autora Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de 1986. Ainda neste ano, Leda Verdiani Tfouni traz no livro *Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso*, a definição de letramento e tenta mostrar a diferença que há entre essa prática e a alfabetização oferecida nas escolas até então, passando dessa forma a ser um referencial para muitos professores.

Estes livros traziam a definição de letramento como sendo uma prática que tem um sentido bem mais amplo que as práticas escolares propriamente ditas, mas, as incluía como necessárias para que o uso da escrita contemplasse também as profundas mudanças que ocorriam na sociedade.

O termo letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy* que significa a condição de ser letrado, ou seja, designa um conceito referente àquele que sabe ler e escrever, logo é alfabetizado, e se utiliza disso para envolver-se nas mais variadas práticas sociais, exercendo assim, seu direito à cidadania.

Diante dessa nova realidade social, as escolas teriam a responsabilidade de alfabetizar o aluno, para que este descobrisse o sentido real da língua em diferentes contextos, pois a prática da leitura e da escrita está diretamente relacionada com as práticas sociais do aluno. Nessa perspectiva, saber ler e escrever já não era suficiente para interagir em uma sociedade que utiliza-se das mais variadas formas de comunicação para manter a relação social entre as pessoas. Portanto, havia a necessidade de entender o mundo através da leitura e da escrita.

De acordo com as ideias de Kleiman (2005), o letramento ocorre tanto no ambiente escolar como no ambiente social. No ambiente escolar quando busca desenvolver no aluno habilidades relacionadas, sobretudo, ao código da língua escrita e falada, e no ambiente social



quando o aprendizado adquirido na escola passa a ser entendido e vivido de forma relevante na vida deste aluno.

A alfabetização em muitas escolas passou, a partir do letramento, a modificar a relação entre o escrito e o oral, promovendo uma necessária reflexão sobre a relação direta que há entre a língua que se fala e a língua que se escreve, uma vez que dentro e fora da escola ocorrem situações em que é comum a utilização desses dois elementos, mostrando assim que o desenvolvimento da língua não é interrompido ao sair da escola, pelo contrário, faz parte do cotidiano.

O letramento passou então a ser abordado como um ato complexo que requer a utilização de múltiplas capacidades e habilidades, nem sempre relacionadas à leitura, isto ocorre porque a prática do letramento não está restrita àqueles que são alfabetizados. Engloba também aqueles que não têm o domínio do código escrito, mas que possuem no cotidiano, as habilidades da leitura e da escrita expostas em todos os lugares onde ela passa.

Toda essa mudança conceitual na forma de alfabetizar, que agora centrava a educação nas práticas sociais e na vivência dos próprios alunos, causou muita polêmica, uma vez que muitos professores comparavam letramento e alfabetização, dizendo que os conceitos propostos pelo letramento estavam, de certa forma, incluídos na definição de alfabetização. Soares (1998), explica que estes conceitos são associados, porém distintos e assim demonstra que há uma grande diferença entre alfabetizar e letrar, entre o alfabetizado e o letrado:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (p. 4).

Depois deste período de entendimento e aceitação da prática do letramento, o assunto passou a ser objeto de estudo para muitos profissionais da área educacional, tema de diferentes trabalhos acadêmicos e também livros, visto sua importância para a educação.

Alfabetizar Letrando



Diante desta nova perspectiva de alfabetização, muitos estudiosos desenvolveram trabalhos para mostrar que o ideal para o processo de alfabetização seria alfabetizar letrando, ou seja, seria ensinar a ler e a escrever, partindo de algo conhecido pela criança.

Segundo Soares (1998, p. 47) alfabetizar e letrar não é a mesma coisa, no entanto, são ações que estão interligadas, portanto “o ideal seria ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Alfabetizar corresponderia à ação de ensinar a ler e a escrever, enquanto letrar seria considerar o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Para isso, pensar em alfabetizar letrando, significa mais do que defender a volta dos antigos métodos (analíticos ou sintéticos), por isso torna-se necessário o trabalho específico de ensino do sistema de escrita alfabética inserido em práticas de letramento, ou seja, em práticas que envolvam todos os aspectos da vida da criança.

Na perspectiva, de alfabetizar letrando, torna-se necessário entender que a criança que nasce em uma sociedade cada vez mais centrada na escrita, começa desde cedo a ter contato com os mais diversos materiais escritos: propagandas, a comunicação urbana como placas, nomes de supermercado, marcas, músicas infantis etc, além de conviver com pessoas que utilizam-se da língua, seja falada ou escrita. Tudo leva a criança a ir conhecendo e reconhecendo práticas de leitura e escrita, ou seja, de certa forma ela já começa a ser alfabetizada mesmo antes de chegar à escola.

A criança que vive em um ambiente estimulador (seja em casa ou na escola) terá mais facilidade para realizar as práticas de letramento. Ao ter contato frequente com livros, jornais, revistas em quadrinhos, filmes, entre outros, essa criança amplia sua capacidade de adquirir o domínio dos signos linguísticos, facilitando assim, sua alfabetização. Conforme diz Kleimam (2005):

[...] As práticas de letramento fora da escola tem objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode ou não ser relevante para o estudante. (p.33).



Ao chegar à escola, e serem alfabetizados na perspectiva do letramento, os alunos serão estimulados através de cartazes, com parlendas, cantigas, poemas, trava-línguas; palavras estáveis, como o nome próprio, palavras com o mesmo campo semântico, como lista de frutas, lista do cardápio de aniversário, lista dos ingredientes de uma receita entre diversas outras atividades de exploração do uso da escrita. Essas práticas de leitura e escrita deverão proporcionar a este aluno o conhecimento das diferentes funções da língua.

Ainda para Soares (2000), é importante compreender que alfabetizar letrando é promover à criança uma aprendizagem de ler e escrever, para que esta passe a conviver com práticas reais de leitura e de escrita.

Enfim, diante dessas inúmeras possibilidades de alfabetizar letrando, constata-se uma grande diferença, se comparada aos métodos tradicionais, uma vez que valoriza a criança e todo o seu contexto social, desenvolvendo assim sua capacidade de interagir diante das mais variadas circunstâncias que a sociedade oferece.

O desafio do professor diante das novas práticas de letramento.

Com as mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos, principalmente, no que se refere às comunicações, a leitura e a escrita passou a ter um papel determinante na vida das pessoas, desta feita, a responsabilidade da instituição escolar aumenta ainda mais, uma vez que deve adaptar-se para garantir uma educação de qualidade. É preciso que a escola esteja preparada para receber crianças cada vez mais conectadas com as novas tecnologias e com os variados tipos de informações e, assim o professor já não pode se deter unicamente a alfabetizar. Ele deve alfabetizar letrando, como explica Freire:

O educador que se dispõe a exercer o papel de "professor-letrador" considera que: [...] o ato de educar não é uma doação de conhecimento do professor aos educandos, nem transmissão de idéias, mesmo que estas sejam consideradas muito boas. Ao contrário, é uma contribuição "no processo de humanização". Processo este de fundamental papel no exercício de educador que acredita na construção de saberes e de conhecimentos para o desenvolvimento humano, e que para isso se torna um instrumento de cooperação para o crescimento dos



seus educandos, levando-os a criar seus próprios conceitos e conhecimento. (FREIRE, 1990 apud PEIXOTO et al, 2004).

Nesta perspectiva, é fundamental que o professor conheça o processo de letramento, suas características e particularidades, além disso é necessário também que este tenha um olhar voltado para si mesmo, no que se refere a ser um bom leitor, um produtor de textos, que saiba utilizar as ferramentas de pesquisa, ou seja, que busque ser letrado, para depois letrar seus alunos.

Para Rojo (2010), o letramento implica em uma ação de acolhimento aos usos e práticas sociais de linguagem, esta contempla qualquer que seja o tipo de escrita, abrange contextos sociais diversos, como também a diversidade cultural que existe, logo a escola precisa estar adaptada à essas novas práticas de letramento.

De acordo com as ideias de Kleiman (2007), quando o professor objetiva ter o letramento como base para o seu ensino, a ação pedagógica desenvolvida por ele parte da prática social para o conteúdo e não do conteúdo para a prática, como geralmente ocorre nas escolas. O professor letrador organiza sua prática pedagógica a partir de materiais, saberes e práticas que tem de certa forma, alguma funcionalidade em relação à vida do seu aluno e a comunidade em que ele está inserido. Portanto, não existe uma receita pronta para trabalhar o letramento em sala de aula. O que existe é a responsabilidade de um professor que busca, por meio de sua prática, promover ao seu aluno os modos culturais de utilização da língua, para que desta forma ele consiga autonomia para viver em sociedade como um cidadão ativo.

Para isso, o processo de ensino aprendizagem inicia pela investigação das práticas sociais dos seus alunos, adaptando-as aos conteúdos que serão trabalhados cotidianamente. Nesse caso é necessário desenvolver práticas pedagógicas que indiquem a serventia da linguagem escrita através de diferentes gêneros textuais. Outro fator importante que a autora destaca é a relevância de estimular o aluno a desenvolver a leitura e a escrita, respeitando o conhecimento empírico que este vivencia em seu dia a dia.

Nesse caso, não se poderia deixar de enfatizar que o processo de globalização do uso das tecnologias e mídias digitais nunca foi tão vivenciado na rotina de nossos alunos como



esse tempo, portanto a relevância em considerar estes instrumentos como ferramentas pedagógicas a serem trabalhadas com os alunos.

Segundo os estudos de Rojo (2010), a linguagem que constitui essas tecnologias normalmente se misturam com outras linguagens (semiose), integrando imagens estáticas, sons e imagens em movimento, produzindo assim, hipertextos que devem ser trabalhados em sala de aula. Portanto, ressalta-se aqui a necessidade de o professor estar preparado para utilizar esses novos meios de comunicação a seu favor, inserindo em sua prática pedagógica atividades que envolvam o uso dessas ferramentas, uma vez que fazem parte do mundo da criança.

Uma Proposta De Intervenção Pedagógica Do Alfabetizar Letrando

Esta proposta surgiu a partir do entendimento de que ao alfabetizar letrando, todas as ações praticadas pelo professor devem estar voltadas para o desenvolvimento dos alunos, tornando-os agentes do seu próprio conhecimento. A atividade está pensada para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental a ser trabalhada em três momentos.

Baseada nas ideias de Soares (2000), a proposta visa acima de tudo, inserir a criança em práticas reais de leitura e de escrita que as motive a ler e escrever, tornando assim a aprendizagem significativa.

Dados Básicos

Proposta: Desenvolver a habilidade de ler escrever texto narrativo e texto de opinião.

Objetivo: Promover a introdução das crianças à cultura letrada, e mais precisamente ao sistema de escrita alfabética, por meio da escrita e leitura propriamente dita.

Público alvo: Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Tempo Total: 7 horas aulas.

Pretende-se que a proposta seja desenvolvida em três momentos, que tem a duração de cinco aulas, descritas abaixo:



I Momento: Duração - 2 horas aulas.

- ✓ A aula deverá ser iniciada com a proposta de uma roda de conversa, onde será feita pelo professor a leitura do livro “O passeio na cidade de Cajazeiras - PB”, de Josefa Veríssimo Rolim (2013).
- ✓ O livro utilizado neste primeiro momento da prática pedagógica, conta a história da cidade de Cajazeiras - PB, de forma sucinta, porém, bastante atrativa para as crianças, uma vez que traz inúmeras ilustrações.
- ✓ Depois da leitura será feita a socialização com as crianças por meio de perguntas como:

Depois da leitura será feita a socialização com as crianças por meio de perguntas como:

1. Qual é o título do livro?
 2. Quem escreveu este livro?
 3. De que fala o livro?
 4. Que lugares são mostrados no livro?
 5. Quem são os personagens do livro?
 6. Vocês conhecem algum dos lugares mostrados no livro?
-
- ✓ A partir das respostas dos alunos, promover o reconto da história lida.
 - ✓ Posteriormente disponibilizar às crianças materiais como revistas, livros, encartes, jornais, entre outros que contenham imagens e informações sobre a cidade de Cajazeiras.
 - ✓ Propor uma produção de texto de

2º Momento: Duração - 2 horas aulas.



Passeio pela cidade visitando os pontos turísticos e históricos abordadas na aula anterior. Desta feita, pedir aos alunos que registrem por meio de fotos os momentos vivenciados durante o passeio.

3º e 4º Momento: Duração – 2 horas aulas.

- ✓ Organizar novamente uma roda de conversa e instigar o relato oral de como aconteceu o passeio a partir de questionamentos como:
 - 1 Onde fomos passear?
 - 2 O que vocês viram de interessante?
 - 3 Alguém quer falar o que aprendeu?

- ✓ Após esse momento de relatos orais, propor aos alunos a construção de uma produção de texto narrativo, a partir dos relatos feitos por eles e abordando os elementos que compõem o gênero narrativo como: título, personagens, parágrafos e desfecho.
- ✓ Em seguida, ilustrar a produção com as fotos que foram feitas durante o passeio.

5º Momento: Duração – 1 hora aula.

- ✓ Organizar o ambiente da sala com todo material produzido pelos alunos e convidar os pais para uma culminância da atividade em que as crianças terão a oportunidade de ler suas produções e de socializar a sua aprendizagem com a comunidade, que neste caso serão os pais.

Refletindo a proposta:

Como se pode observar, na perspectiva de alfabetizar letrando, não é necessário que o ler e escrever esteja unicamente nas propostas de livros didáticos, mas em qualquer prática



que induza a criança a estar em contato com os mais variados gêneros textuais, já que a relação constante da criança com estes textos promove a aquisição do código escrito e a inclusão destas nas práticas sociais construindo, por meio desse processo, uma relação de autonomia e competência.

Para isso, torna-se necessário a qualquer professor, compreender que o processo de alfabetização é uma construção complexa que exige, de ambas as partes envolvidas, empenho e dedicação, porém cabe ao professor, como mediador do processo, mostrar ao aluno o sentido da escrita e da leitura por meio de sua prática, ou seja, concretizar o uso social da língua escrita, dentro e fora da escola, tornando a criança capaz de interagir socialmente.

Portanto, é importante ressaltar que a questão da alfabetização não está no método a ser usado, no como se ensina, mas na maneira como a criança aprende, ou seja, a partir de algo que tenha significado para ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo foi possível fazer um retrospecto do processo de alfabetização oferecido pelas escolas brasileiras desde a Proclamação da República até os dias atuais, passando pelos Métodos sintético e analítico, bem como as práticas de letramento, observando-se para isso, as principais características das ações praticadas pelos professores no ato de alfabetizar crianças.

Após a análise feita, foi possível perceber que o método sintético, primeiro a ser difundido nas nossas escolas não era eficiente, uma vez que alfabetizava as crianças a partir de letras e sílabas até se chegar à elaboração de palavras e frases, apresentadas sempre de forma descontextualizada, causando um total desinteresse por parte dos alunos.

Em seguida, surge o método analítico, que por sua vez, traz uma inovação para a educação, passando a promover a alfabetização a partir de palavras, frases e historietas, o que de certa forma, faz a educação avançar, porém ainda não surte o desempenho esperado. Logo percebe-se que, por meio destes métodos as crianças apenas aprendiam a codificar e decodificar o sistema de escrita alfabética, porém não conseguiam fazer a relação necessária deste conhecimento com as práticas de leitura e escrita do dia a dia.



Nessa conjuntura, surgem as ideias do alfabetizar letrando que tem por base uma educação voltada para práticas que envolvam todos os aspectos da vida da criança, partindo da concepção de escrita até o seu uso nas práticas sociais.

Contudo, para que as crianças se tornem leitores e escritores competentes, principal objetivo da alfabetização, é preciso que os professores estejam capacitados e tenham a sensibilidade de promover estratégias, métodos, maneiras e habilidades que envolvam tanto a leitura quanto a escrita de procedimentos encontrados em livros, revistas, internet, e outros, de grande ajuda e valia para o desenvolvimento intelectual e social dos educandos.

REFERÊNCIAS

DIAS, Ana Iorio. Ensino da linguagem no Currículo. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. –São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela B. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Fevereiro de 2007. Disponível em <<http://www.cursosonlinecursos.com.br/curso/apostila>> Acesso em 15 jul. 2017.

_____. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate*. Disponível em <<http://www.acoalfaplp.net/>> Acesso em 20 jun. 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. 384p.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 07 jul. 2017.

_____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. 7ª reimpressão. São Paulo : Contexto, 2015.

_____. *Letramento, um tema em três gêneros*. Magda Soares. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.



OS RITOS DO CANDOMBLÉ NA SOCIEDADE BRASILEIRA ATUAL

Walter Nunes de Souza - UFCG

RESUMO

Os rituais e festas que ocorrem numa casa de Candomblé podem variar de acordo com cada terreiro e com as nações nas quais eles estão inseridos, sendo que esta é uma questão determinada pelo responsável pelo terreiro. O desenvolvimento desta pesquisa busca enquanto principal objetivo discorrer sobre alguns rituais que ocorrem em meio ao Candomblé, sendo que metodologicamente utilizou-se de pesquisa bibliográfica com bases científicas através de referências que puderam ser encontradas impressas e outras através da Rede Mundial de Computadores e de materiais disponibilizados de maneira impressa, além de utilizar-se de coleta de dados empíricos, através de falas informais de pessoas que possuem cargo dentro da religião e a própria vivência do pesquisador. Através desta pesquisa se fez possível perceber que há vários ritos dentro do candomblé, sendo que estes podem sofrer variações de acordo com o espaço onde estão inseridos, bem como de acordo com as normas da Casa. Entretanto, verificou-se que - mesmo havendo a variação, não há modificação no sentido para o qual estes ocorrem, pois as variações surgem de acordo com a nação ou com as possibilidades seguidas pelos Pai de Santo.

PALAVRAS-CHAVE: Rituais; Candomblé; Atualidade; Brasil.

THE RITES OF CANDOMBLÉ IN CURRENT BRAZILIAN SOCIETY

ABSTRACT

The rituals and festivals that take place in a house in Candomblé can vary according to each terreiro and with the nations in which they are inserted, this being a question determined by the person in charge of the terreiro. The development of this research aims as a principal objective discuss some rituals that take place in the midst of Candomble, and methodically made use of literature on scientific grounds by references that might be found printed and others through the World Wide Web and materials made available in printed form, in addition to using empirical data collection, through informal speeches of people who hold positions within the religion and the very experience of the researcher. Through this research it was possible to perceive that there are several rites within the candomblé, which can vary according to the space where they are inserted, as well as according to the rules of the House. However, it has been found that - even if there is variation, there is no change in the sense in which they occur, for the variations arise according to the nation or the possibilities followed by the Pai-de-Santo (Father of Saint/Shaman/Voodoo Priest).

KEYWORDS: Rituals; Candomblé; Present; Brazil.



LOS RITOS DEL CANDOMBLÉ EN LA SOCIEDAD BRASILEÑA

ACTUAL

RESUMEN

Los rituales y fiestas que ocurren en una casa de Candomblé pueden variar de acuerdo con cada terreiro y con las naciones en las que están insertados, siendo que ésta es una cuestión determinada por el responsable del terreiro. El desarrollo de esta investigación busca como principal objetivo discurrir sobre algunos rituales que ocurren en medio del Candomblé, siendo que metodológicamente se utilizó de investigación bibliográfica con bases científicas a través de referencias que pudieron ser encontradas impresas y otras a través de la Red Mundial de Computadoras y de materiales que se distribuyen de manera impresa, además de utilizarse de recolección de datos empíricos, a través de hablas informales de personas que poseen cargo dentro de la religión y la propia vivencia del investigador. A través de esta investigación se hizo posible percibir que hay varios ritos dentro del candomblé, siendo que éstos pueden sufrir variaciones de acuerdo con el espacio donde están insertados, así como de acuerdo con las normas de la Casa. Sin embargo, se verificó que, aun habiendo la variación, no hay modificación en el sentido para el cual estos ocurren, pues las variaciones surgen de acuerdo con la nación o con las posibilidades seguidas por el Padre de Santo.

PALABRAS CLAVES: Rituales; Candomblé; Hoy En Día; Brasil.

INTRODUÇÃO

Acredita-se ser de suma importância considerar a hierarquia de poder e – sobretudo – religiosa que havia no Brasil na época em que as religiões trazidas pelos negros chegaram nestas terras, já que o Candomblé especificamente foi um dos instrumentos que caracterizou a resistência dos escravos ao sistema que lhe estava sendo imposto e auxiliou na criação da identidade desses povos (RODRIGUES, 1982).

O Candomblé é na verdade uma adaptação do que havia sido praticado na África pelos povos negros para manter certa ligação com seus ancestrais, isso ocorre pela mistura de famílias que houve na chegada ao Brasil e pela proibição que foi imposta, já que a religião que deveria ser cultuada por todos em terras brasileiras seria o catolicismo (MOTTA, 2002). É importante chamar a atenção para a existência forte de três religiões em meio a este



contexto: a católica, a indígena e o candomblé; sendo que este último apresenta na atualidade um misto com as duas anteriores.

Muitos líderes religiosos – tanto indígenas quanto negros – acabaram por criar cultos sincréticos, adicionando a eles o catolicismo, para que, desse modo, pudessem cultivar suas crenças de maneira camuflada e fugir das ameaças brancas que surgiam por todas as partes (RODRIGUES, 1982). “Na concepção judaico-cristã, os povos africanos foram classificados como *animistas*, o que quer dizer que para eles haveria *anima* – alma – em tudo: animais, pedra, água, vegetais...” (SILVA; CALAÇA, 2007, p. 12). Rodrigues (1982) complementa que o principal objetivo dessas novas formas de cultos era fazer com que seus seguidores se sentissem bem ao estarem inseridos nelas, podendo responder suas dúvidas e ainda condizentes com a situação econômica e social na qual estavam inseridos.

Este contexto faz com que surja uma sensação de sincretismo, já que as divindades religiosas negras eram interligadas aos santos católicos, sincretismo este que foi explorado pela primeira vez através de Nina Rodrigues (1935) *apud* Rodrigues (1982) por uma visão culturalista e que passou a explorar quais as reais heranças que ainda resistiam em meio a esta mistura de crenças religiosas. A maioria das visões lançadas sobre tal questão corrobora com Bastide (1973, p. 33) que “ao procurar entender o sincretismo entre orixás e santos, tem-se, inicialmente, a impressão de que o catolicismo é um disfarce e que realmente seria a ilusão da catequese de que trata Rodrigues”.

Havia o desenvolvimento dos centros urbanos e este era um ambiente propício para a aglomeração de moradias negras, o que conseqüentemente fez com que as trocas de experiências religiosas se tornassem mais estáveis, e a implantação de terreiros de Candomblé acontecesse mais naturalmente (REIS, 2005). E dessa maneira, esse culto religioso veio a dar seus primeiros passos para ser solidificado enquanto uma religião afrodescendente legalmente reconhecida em solo brasileiro.

Durante o século XX, o Brasil passava por diversas novas experiências em relação ao culto de religiões, porém os cultos que foram trazidos da África através dos escravos somente passaram a ter sua legalidade e conquistar espaço concreto no fim de 1950, assim como explica Maggie (2005). Esta mesma autora afirma que antes desse momento, a Constituição Republicana garantia o culto de quaisquer religiões, mas o candomblé e as outras religiões que chegaram ao Brasil através dos negros eram vistas como feitiçaria e enquadradas no crime

de exercício ilegal da medicina, já que – em muitos casos – buscavam ofertar melhoria na saúde das pessoas através de rituais específicos, sendo que este papel não deveria ser exercido pela religião e somente pela medicina.

Ortiz (1991) afirma que a Umbanda possuiu melhor aceitação no momento de sua solidificação, pois esta estava mais próxima do espiritismo Kardecista; chegando a sofrer preconceitos na posterioridade ao ser rotulada enquanto “baixo espiritismo” e também acusada por feitiçaria e curandeirismo. O principal motivo para tais acusações era que o espiritismo desenvolvido por Allan Kardec era praticado por pessoas intelectuais, nobres e com alto poder na sociedade (MAGGIE, 2005).

Inicialmente, o Candomblé era cultuado em casas isoladas das cidades ou da civilização branca e em sítios povoados por negros, onde possuíam a liberdade de referenciar seus ancestrais, enterrar e cultuar seus mortos, buscar auxílio¹³⁷, encontrar-se com o divino e sociabilizar, assim como afirma Bastide (1973). Este mesmo autor complementa seu pensamento dizendo que nesta época estes eram espaços reservados apenas às mulheres e homens negros, porém após as primeiras décadas da libertação dos escravos através da Lei Imperial nº 3.353¹³⁸, homens brancos passaram a frequentar tais Casas, onde podiam socializar com os negros e, em muitos casos, restabelecer laços familiares que foram perdidos¹³⁹.

As correntes religiosas afrodescendentes se espalharam além das fronteiras. Alberti (2006) diz que a instituição da liberdade religiosa – em 1889 – dada aos terreiros de Candomblé passaram a ganhar forma e a estruturar seus rituais e suas crenças, abrindo espaço para confraternizações espirituais. Entende-se que este passo foi de grande importância para a consolidação das religiões de raízes africanas no Brasil, pois tornou-se possível a construção de um espaço social que viesse a respeitar o espaço religioso daqueles que não necessariamente faziam parte da religião predominante em território brasileiro, o catolicismo.

¹³⁷ Muitos escravos que fugiam das senzalas durante a escravidão buscaram refúgio nos terreiros candomblecistas aos quais estavam integrados.

¹³⁸ Também conhecida como Lei Aurea, sancionada em 13 de maio de 1888. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm

¹³⁹ Como, por exemplo, no caso de senhores de engenho que vieram a ter filhos com escravas e perderam o contato com os mesmos após a libertação dos escravos e saída destes de sua fazenda.

Silva Júnior (2015) afirma que muitas batalhas foram travadas para que a descaracterização das religiões vindas através dos negros africanos enquanto algo ruim acontecesse e que maior prova de vitória sobre essas lutas é a criação da Lei nº 10.639/2003 que garante espaço para a cultura e história africana nas escolas, além do Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003 que passou a regular a identificação e titulação dos espaços ocupados por remanescentes quilombolas. Este mesmo autor ainda cita a Lei nº 12.519, datada de 10 de novembro de 2011, que passou a definir o dia 20 de novembro enquanto celebração oficial pela consciência negra no Brasil.

Porém é interessante que se ressalve que a existência das Leis e Decretos referente à inserção do Candomblé e das tradições africanas em meio à sociedade é apenas uma legitimação frente a mais uma crença, o que não implica dizer que os preconceitos e comportamentos frutos deste deixaram de existir. Quando fala-se em preconceito, tem-se enquanto base a Psicologia Social, sendo que esta apresenta diversos conceitos para o termo; entretanto – no desenvolvimento deste estudo especificamente – trabalha-se com a definição apresentada por Rose (1972) apud Machado (2007, p. 201) ao afirmar que preconceito é “(...) um conjunto de atitudes que provocam, favorecem ou justificam medidas de discriminação”, além do pensamento de Allport (1954) apud Pereira, Torres e Almeida (2003) que já havia definido o preconceito enquanto sendo atitudes negativas lançadas contra um grupo baseando-se em suas crenças.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo é caracterizado enquanto uma revisão bibliográfica, sendo que a pesquisa foi realizada nas bases de dados Scielo (Scientific Eletronic Library OnLine) e LILACS (Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências Sociais e da Saúde), além da utilização de materiais encontrados de maneira impressa, além de coleta empírica através de depoimentos de integrantes do Candomblé e da própria vivência do pesquisador. Os descritores utilizados nas bases de dados OnLine foram “Rituais”; “Candomblé”; “Atualidade”; “Brasil”. Para a seleção dos estudos foram aplicados os seguintes critérios de inclusão (a) materiais brasileiros, (b) materiais em português e (c) materiais disponibilizados na íntegra. Como critérios de exclusão foram considerados: (a) materiais repetidos, (b) materiais com idiomas em inglês ou outros, (d) resumos de congressos, (e) materiais que



constam outras temáticas, (f) materiais incompletos, e (g) materiais que não possuam cunho científico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Beniste (2012) diz que os visitantes de uma casa de Candomblé em dia de festa devem se vestir de maneira informal e ao mesmo tempo sem utilizar-se de decotes e roupas curtas, no caso das mulheres, assim como os homens devem evitar usar bermudas; devem buscar vestir tecidos com cores claras, evitando preferencialmente o vermelho, preto e roxo; sentar-se nos espaços reservados para visitantes, respeitando assim a hierarquia existente no lugar; caso não encontre um espaço para sentar-se, evitar ficar na porta, já que este lugar possui importância mística à religião.

Tornou-se conhecimento do pesquisador através do tempo em que o mesmo está inserido na Casa de Candomblé que a porta, também chamada de Ilekun é onde está localizado um dos pontos "cardeais" de canalização de energias positivas da casa, lá está simbolicamente a presença de Esù, o guardião de todas as entradas e saídas da casa. A porta também é local de culto da divindade Ogun, na condição de sentinela, vigia, guarda. Em épocas festivas é necessário que assim como se fazia nas aldeias africanas, os responsáveis pela casa de axé, coloquem nas portas e janelas o M̀arìwò¹⁴⁰ representando a lembrança e proteção de Ogun e por esse motivo, não se permite que a passagem seja obstruída por qualquer motivo; deve-se também evitar fumar dentro do barracão, falar alto e buscar manter comportamento discreto para que não atrapalhe os movimentos ritualísticos.

Quanto aos integrantes do Candomblé, Beniste (2012) fala que seu comportamento deve seguir de acordo com a hierarquia da casa e que a forma de organização é demasiadamente complexa, mas chama a atenção para o cumprimento das regras existentes no local, onde os filhos da casa já estarão esclarecidos sobre elas, enquanto os iniciados em outros terreiros devem observar e seguir a mesma conduta. Este mesmo autor diz “que nada se pergunta, tudo se aprende, vendo-se e ouvindo-se” (BENISTE, 2012, p. 83).

¹⁴⁰Folha do dendezeiro, sua função é proteger e espantar as energias negativas e espíritos perturbadores nas casas de Axé.

O Alàgbé¹⁴¹ Jorge Daniel Lucena de Santana¹⁴² explica que no Candomblé, os rituais são variados e envolvem desde festas que saúdam as divindades perpassando por comemorações sobre a iniciação de um filho de santo, como também ocorre a celebração dos sete anos do iniciado, quando o mesmo se tornará Ègbónmi, Bábálòrìsà ou Ìyálòrìsà, quando este receberá ou não o seu DEKÁ¹⁴³ durante a obrigação de sete anos ou oduIjè. Ainda segundo o Alàgbé acima citado, a obrigação de sete anos é tão grande e importante quanto a feitura e pode acontecer de duas formas.

A primeira forma possível para comemorar os sete anos de iniciado que deixará de ser Ìyàwó para se tornar um Ègbónmi (pessoa que ingressará no grupo dos mais velhos mas não abrirá seu próprio ilê). É importante lembrar que a escolha de abrir ou não uma casa de axé, se dá pelo orixá do iniciado, que responde esse questionamento ao Bábálòrìsà e seus auxiliares da roça, através do jogo de búzios. Só quando fizer a obrigação de sete anos ou OduIjè é que será considerado um Ègbónmi e continuará na roça onde normalmente receberá um posto para ajudar a Ìyálòrìsà.

A segunda forma dessa obrigação é quando o orixá responde novamente através dos búzios, que o iniciado deverá abrir sua casa de axé e assim o Ìyàwó se tornará Bábálòrìsà ou Ìyálòrìsà. O responsável pela casa entregará para o Ègbónmino ato da festa seus pertences (jogo de búzios, pembas, favas, sementes, tesoura, navalha, tudo que vai precisar para iniciar Ìyàwós) no Ketu é chamado OduIjê com Oyê, em outras nações é chamado de Deká, Peneira, Cua, etc. Nesse caso, o novo sacerdote terá que providenciar uma casa para onde será levado seu Orixá e iniciar um novo Ilê axé. Todo Bábálòrìsà ou Ìyálòrìsà é obrigatoriamente um Ègbónmi, mas um Ègbónmi não necessita ocupar um dos postos outrora citados.

¹⁴¹ Alàgbé é o ogã responsável por conduzir os rituais na Casa de Candomblé, sejam estes públicos ou reservados aos possuidores de cargos.

¹⁴² As informações apresentadas sobre as duas formas de comemorar os sete anos de iniciado foram expostas por este e colhidas de maneira oral, através de uma conversa informal durante a produção desta pesquisa. O mesmo é Alàgbé do Ilê Asé Adagawrá, na cidade de João Pessoa – PB.

¹⁴³ Deká ou oyê (título) sacerdotal outorgado ao Ìyàwó que cumpriu seus primeiros sete anos dentro da comunidade, comparado a vida social, seria uma cerimônia de formatura na qual permite posteriormente o Ìyàwó seja de fato e de direito um Bábálòrìsà ou uma Ìyálòrìsà.



Descrever todos os rituais possíveis numa Casa de Candomblé é uma tarefa longa e – provavelmente – interminável, porém será descrito a seguir alguns destes rituais que, em sua maioria, acontecem em todas as casas, independente da nação a qual pertençam¹⁴⁴.

Ìpètè

Ìpètè é o nome dado à comida de Oxum¹⁴⁵ e ao ritual que acontece após as festas de todas as *Àyabas*¹⁴⁶, com exceção de Nanã que é festejada junto a Omolu; acontece somente após a festa das Águas de Oxalá; não possui sacrifícios; proporciona maior calma ao barracão, já que durante as outras festas a agitação é bem maior; durante toda a festividade há cantos e danças que em alguns momentos são levadas pelos próprios Orixás e noutros momentos pelos participantes iniciados (BENISTE, 2012).

Olúbáje

É a festividade dedicada à família de Omolu, onde Nanã participa no lugar de estar presente no momento das *Àyabas*; o ritual é direcionado pelo *Àsógbá*¹⁴⁷; durante os sacrifícios não se utiliza faca nos animais, somente depois de mortos eles entram em contato com a faca para ser destrinchado; acontece fora do barracão, no tempo; a alimentação é servida aos visitantes em folhas de mamonas; os cânticos que acontecem durante a festa são puxados de acordo com a tradição do terreiro (BENISTE, 2012).

Ajere

Esta festa é dedicada a Xangô e possui uma duração de 12 dias, havendo rituais em todos eles; a maioria das casas inicia estes rituais no dia 29 de junho; necessariamente sua esposa Iansã está presente neste ritual, pois é ela quem sai com a panela de *Ajere* na cabeça; o

¹⁴⁴ Alguns rituais podem chegar a sofrer alterações de acordo com a nação na qual acontecem e/ou de acordo com a organização do terreiro no qual ele é cultuado, porém a simbologia continua sendo sempre a mesma.

¹⁴⁵ Feita com inhame cozido e amassado, temperado com camarão, dendê e sal.

¹⁴⁶ Orixás femininas.

¹⁴⁷ Um dos cargos masculinos mais importantes na Casa de Omolu.



Àmálá é a principal comida dos rituais por ser a preferida do Orixá homenageado nesta ocasião (BENISTE, 2012).

A procissão de Ìyámase e a festa de Baàyànní

Estes dois rituais se fundem para finalizar os rituais de Xangô; há uma procissão dentro do próprio espaço interno do barracão, onde há características próprias destes momentos e com suas simbologias; possui enquanto principal símbolo o *AdéBaàyànní*¹⁴⁸; nesta festa a homenagem principal é feita para a irmã de Xangô que, na cultura do Candomblé, acredita-se que seja a reencarnação de seu próprio pai (BENISTE, 2012).

Lórògun

Acontece no primeiro domingo após o Carnaval; não há sacrifícios, somente comidas secas; após esta festa as atividades ritualísticas do barracão são suspensas¹⁴⁹, voltando a acontecer somente em 29 de junho com a festa de Xangô; ao final da festa o jogo de búzio indica o único Orixá que poderá estar presente na Casa para tomar conta de seus filhos nesse período de “recesso”; enquanto o barracão estiver fechado, é deixada uma bacia grande com pipocas na casa ou no assentamento de Xangô para garantir a paz no ambiente (BENISTE, 2012).

Ìbèrè – O ritual de iniciação

Segundo Beniste (2012), o *ìbèrè* é o ritual que determina a iniciação de uma pessoa dentro do Candomblé, é a partir deste ritual que pode-se dizer que aquele indivíduo foi feito na religião, ou seja, que ele está inserido no meio místico de maneira concreta; não há data para que este ritual ocorra durante o ano, pois são diversos fatores referentes ao pai ou mãe de santo, aos orixás e ao próprio indivíduo que será iniciado que influenciam para que a iniciação

¹⁴⁸ Uma grande coroa enfeitada com búzios em sua estrutura e sete tiras de búzios que caem na face de quem a utiliza.

¹⁴⁹ Durante o período de escravidão no Brasil os negros eram forçados a não dançar durante a Semana Santa, demonstrando sentimento de tristeza de acordo com as simbologias empregadas pela igreja católica. Desse modo, as tradições que foram repassadas durante todos esses anos mantiveram esse espaço de tempo vazio dentro da religião, preservando somente a oferenda de *Àmàlà* para Xangô nas quartas-feiras.

aconteça; ela é marcada – principalmente – pela reclusão social do sujeito, para que esse possa aprender as regras que fazem parte da religião e da casa a qual está adentrando, tomar conhecimento sobre rituais e orações que acontecem periodicamente, ordenação e controle sobre suas manifestações espirituais, entre outros ensinamentos que lhes são passados pelas pessoas mais velhas que participam ativamente desse momento de recolhimento; esse tempo de reclusão pode variar, dependendo de cada barracão e das tradições seguidas pelo zelador da casa; após tal obrigação¹⁵⁰ aquela pessoa torna-se um *Ìyàwó*¹⁵¹; durante todo este ritual participam todos aqueles que fazem parte do barracão e – em alguns casos – pessoas de outros barracões que tenham ligação com aquele que está em obrigação, sendo que todos auxiliam em algo¹⁵², pois assim como afirma o autor supracitado, sempre há algo a ser feito num barracão durante uma obrigação.

Bólónan – Bolar no Santo

Esta é considerada a primeira manifestação do Orixá na pessoa e pode acontecer em meio a uma festa, onde o indivíduo sente tremores pelo corpo e cai no chão inconsciente – por estar incorporada em seu Orixá – bolando de um lado para o outro no barracão, ao acontecer isso, esta pessoa é envolvida num pano branco e levada ao Runcó¹⁵³ ou ao Quarto de Santo¹⁵⁴ do barracão, onde as pessoas que possuem cargo a chamam de volta¹⁵⁵ e explicam o acontecido; ao bolar no santo, o indivíduo é indicado a fazer a iniciação, pois ali é um recado de que seu Orixá “quer ser feito”¹⁵⁶, porém esta é uma decisão que pode ser tomada posteriormente, assim como afirma Beniste (2012).

¹⁵⁰ Maneira como são chamados alguns rituais que ajudam a elevar o nível espiritual dos praticantes do Candomblé.

¹⁵¹ Fala-se Iaô

¹⁵² Há quem fique responsável pela compra dos animais utilizados durante as oferendas aos Orixás, outra pessoa fica responsável pela limpeza dos espaços, outras pelos ensinamentos a quem está recolhido, outras pela alimentação de todos os presentes, e assim por diante, onde cada participante recebe uma função a ser desempenhada.

¹⁵³ Quarto onde ficam recolhidas as pessoas que estão em obrigação.

¹⁵⁴ Quarto onde fica a maioria dos símbolos que representam os Orixás.

¹⁵⁵ Há algumas palavras na língua Yorubá que ao ser ditas ao Orixá ele entende que é o momento de “sair do corpo” daquela pessoa e deixá-la consciente novamente.

¹⁵⁶ Expressão utilizada que indica quando um sujeito entregou-se, através do Candomblé e da iniciação, ao Orixá.

Este mesmo autor diz que existe um ritual específico de Bólónan antes das obrigações, onde os principais objetivos dele são: definir se as pessoas apontadas a serem *Oganse Ekéjìs* realmente não incorporam; certificar-se de que o Orixá indicado no jogo de búzios é realmente aquele que comanda a cabeça daquele filho de santo; e determinar a composição de pessoas que estarão inseridas no barco¹⁵⁷ que será recolhido. No Ylê Axé RuntóRumbôci, o iniciante indubitavelmente passará pelo Bólónan, tanto podendo acontecer naturalmente, ou sendo proporcionado no momento da iniciação do mesmo como parte do processo de feitura, em um ritual interno, conduzido e supervisionado pelas yálórìsàs ou Babalórìsàs presentes e assistidos pelos mais velhos da casa. Esse ritual ocorre com poucos participantes da Casa de Candomblé, onde somente se tem acesso ao ritual quando se possui cargo. A pessoa a ser iniciada é induzida a uma espécie de transe, onde nem mesmo ela terá acesso aos procedimentos que acontecerão. Essa é uma questão que faz parte da tradição religiosa.

As Águas de Oxalá

Beniste (2012) diz que este ritual carrega consigo três grandes características: festividade sobre as colheitas agrárias, abertura do barracão para a realização das festas dos outros Orixás e purificação do ambiente e das pessoas presentes; sendo que dura uma média de 17 dias onde será relembrada e vivenciada a vida de Oxalá, desde certa aventura onde ele foi preso e maltratado, perpassando por “uma odisséia assentada num mito consagrado e de forte expressão religiosa” (BENISTE, 2012, p. 235).

A Procissão do Àlà¹⁵⁸

É mais um dos rituais que acontece em meio ao ritual “As Águas de Oxalá”; no dia que antecede a procissão do àlà colocam-se todos os assentamentos de volta no quarto de Oxalá envolvidos por um pano branco; nesse momento comemora-se a volta de Oxalá após sua prisão e tortura; acontece logo após o Ìpàdè, antes que o sol se ponha e com as luzes apagadas; são momentos acompanhados por orações e cânticos remetentes àquele momento de maneira específica, além da cobertura de tudo e de todos com um pano branco grande

¹⁵⁷ Pode ser entendido enquanto um coletivo para pessoas iniciadas em grupo.

¹⁵⁸ Pano Branco.



durante os momentos que simbolizam a procissão para trazer Oxalá de volta ao seu reino; o ritual é finalizado com a presença de todos os Orixás incorporados dentro do barracão (BENISTE, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, tornou-se possível o alcance de maior conhecimento sobre os principais rituais desenvolvidos no Brasil através do Candomblé. Pode-se entender que há variações nos modos como esses mesmo rituais são desenvolvidos, porém percebeu-se que tais modificações ocorrem em situações e crenças específicas, não chegando a influenciar diretamente na finalidade para a qual o ritual vem a ser utilizado.

Entende-se – de modo geral – que o Candomblé possui sua maneira particular de realizar seus ritos, assim como em quaisquer outras religiões, entretanto acredita-se que ainda há muito preconceito sobre tais situações, provavelmente advindos dos momentos iniciais desta religião em território brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. “Histórias dentro da História”. In: *Fontes Históricas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BASTIDE, R. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BENISTE, J. *As águas de Oxalá*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MACHADO, C. de P. *A Designação da Palavra Preconceito em Dicionários Atuais*. 2007. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/ojs-234/index.php/sinteses/article/view/831/590> Visualizado em 10 de julho de 2018.

MAGGIE, Y. “O arsenal da macumba”. In: Revista de História da Biblioteca Nacional. *Fé na África*. Religiões Afro-Brasileiras: um encontro de crenças, raças e etnias. Ano 1, nº 6, dez. 2005.

MOTTA, R. “Antropologia, pensamento, dominação e sincretismo”. In: *Política & Trabalho*. Ano 18, nº 18, Joao Pessoa, 2002.



ORTIZ, R. *A morte branca de um feiticeiro negro: Umbanda e sociedade brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PEREIRA, C., TORRES, A. R. R., ALMEIDA, S. T. *Um Estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais: Análise da Influência de um Discurso Justificador da Discriminação no Preconceito Racial*. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16801.pdf> Visualizado em 10 de julho de 2018.

REIS, J. J.. Bahia de todas as Áfricas. In: Revista de História da Biblioteca Nacional. *Fé na África*. Religiões Afro-Brasileiras: um encontro de crenças, raças e etnias. Ano 1, nº 6, dez. 2005.

RODRIGUES, N. *Os africanos no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, Universidade de Brasília, 1982.

SILVA JÚNIOR, J. V. *O Ylé Axé Runtó Rumbôci na Cidade de Cajazeiras-PB: africanidades cajazeirenses*. 2015. 106f., Orientadora Dra. Silvana Vieira de Sousa, Monografia (Graduação) – UFCG/CFP.

SILVA, D. M., CALAÇA, M. C. F. *Arte Africana & Afro-Brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Terceira Margem, 2007.



A DIFERENÇA ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM

Rubens Felix De Lima

Ivonete Agra da Costa Andrade

Antunes Ferreira da Silva¹⁵⁹

RESUMO

Ensinar nos tempos modernos está sendo um desafio para os profissionais da educação, os educandos não são mais os mesmos de outrora, as novas expectativas de formação pressupõem ruptura com padrões e modelos rígidos, isso tanto no ensino fundamental, médio como no superior. O processo de aprendizagem ocorre quando acontece a ação do sujeito com o objeto. Nesse contexto, a aprendizagem não é um processo simples, envolve concepções e memorização e nem todas as pessoas tem facilidade para compreender, elaborar e armazenar esses conhecimentos no cérebro. No que tange aos processos de aprendizado, Vigotsky afirma que desde o nascimento da criança o aprendizado esta relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas da espécie humana. Para ele o aprendizado possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do individuo com certo ambiente cultural, não ocorreriam, sendo assim o aprendizado ou aprendizagem caracteriza se por ser um processo pelo qual o individuo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. Este artigo objetivou discutir o processo de ensino-aprendizagem através de uma reflexão utilizando conceitos teóricos e tratando-se, portanto, de um estudo teórico-reflexivo

PALAVRAS-CHAVE: ensino; aprendizagem; educação.

THE DIFFERENCE OF TEACHING AND LEARNING: A REFLECTION ON TEACHING-LEARNING

ABSTRACT

Teaching in modern times is a challenge for education professionals, learners are no longer the same as in the past, new expectations of training presuppose a rupture with rigid patterns and models, both in elementary, middle and higher education. The learning process occurs when the action of the subject occurs with the object. In this context, learning is not a simple process, it involves conceptions

¹⁵⁹ Professor da Universidade Federal De Campina Grande – Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior



and memorization and not all people have an easy way to understand, elaborate and store that knowledge in the brain. Regarding learning processes, Vigotsky affirms that from the birth of the child the learning is related to the development and is a necessary and universal aspect to the process of development of the psychological functions of the human species. For him, learning enables the awakening of internal processes of development that would not occur if the individual did not contact a certain cultural environment, so learning is characterized by being a process by which the individual acquires information, skills, attitudes, values etc. This article aims to discuss the teaching-learning process through a reflection using theoretical concepts and, therefore, a theoretical-reflective study.

KEY WORDS: teaching; learning; education.

LA DIFERENCIA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: UNA REFLEXIÓN SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

RESUMEN

La enseñanza en los tiempos modernos está siendo un desafío para los profesionales de la educación, los educandos ya no son los mismos de otrora, las nuevas expectativas de formación presuponen ruptura con patrones y modelos rígidos, tanto en la enseñanza fundamental, media como en el superior. El proceso de aprendizaje ocurre cuando ocurre la acción del sujeto con el objeto. En este contexto, el aprendizaje no es un proceso simple, implica concepciones y memorización y no todas las personas tienen facilidad para comprender, elaborar y almacenar esos conocimientos en el cerebro. En lo que se refiere a los procesos de aprendizaje vigotsky afirma que desde el nacimiento del niño el aprendizaje está relacionado al desarrollo es y un aspecto necesario y universal al proceso de desarrollo de las funciones psicológicas de la especie humana. Para él el aprendizaje posibilita el despertar de procesos internos de desarrollo que, no fuera el contacto del individuo con cierto ambiente cultural, no ocurrir, siendo así el aprendizaje o el aprendizaje se caracteriza por ser un proceso por el cual el individuo adquiere informaciones, habilidades, actitudes, valores, etc. Este artículo objetivó discutir el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una reflexión utilizando conceptos teóricos y tratándose, por lo tanto, de un estudio teórico-reflexivo.

PALABRAS CLAVE: enseñanza; aprendizaje; educación.

INTRODUÇÃO

O Que É Ensinar?

Entende-se por ensino o planejamento e organização didática do conhecimento ao qual o indivíduo tem intenção de mediar e facilitar a compreensão do conteúdo exposto para os demais envolvidos. O ensino acontecerá a partir do momento em que o docente procura estratégias para organizar suas ideias sobre o assunto, com o propósito que os discentes acomodem, assimile de forma significativa o que está sendo recorrido. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014,p.48) “ O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos-professores e alunos [...]”.

Ensinar nos tempos modernos está sendo um desafio para os profissionais da educação, os educandos não são mais os mesmos de outrora, as novas expectativas de formação pressupõem ruptura com padrões e modelos rígidos, isso tanto no ensino fundamental, médio como no superior. Aquele ensino totalmente tradicional, o conhecimento bancário, aquele conhecimento por meio de memorização em que os discentes escutavam sendo transmitido, sem poder questionar e expor seus pensamentos, onde o professor era o centro do processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto Freire (2005,p.68) relata: “Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento.” Em outras palavras para Freire o ensino-aprendizagem aconteceria se houvesse liberdade de expressão, o dialogo entre as pessoas seria fundamental para a construção do conhecimento, sem comunicação não teria progresso.

Atualmente está metodologia está ficando escassa e dando margem a outras vertentes focado na troca do conhecimento, agora o aluno não será um mero receptor, mas também um interlocutor de informações, ele dialoga e argumenta junto com o professor, o ensino passa ser compartilhado. Nessa nova metodologia alternativa, o professor necessita estudar como seu aluno aprende. O método de ensino está voltado para a pesquisa. Nessa perspectiva, cabe ao docente promover situações para que o discente aprenda buscar informações analisá-las, relacioná-las ao conhecimento já obtido anteriormente, e assim, construir significativo próprio.

Nesse sentido Pimenta e Anastasiou (2014, p.58) relata que: “O alargamento intencional da compreensão de se construir, continuamente como professor, do processo



coletivo e do aluno como parceiro é elemento essencial á reflexão dos docentes.” Nesse sentido supõe que o docente é um eterno estudante do pensamento humano, ele precisa está atento a cada aluno, como cada um aprende, saber respeitar as limitações de cada indivíduo, entender que alguns serão mais rápidos no raciocínio e nas realizações das atividades, serão mais organizados do que outros, que as funções determinadas serão finalizadas de maneira diferente, pois a turma não é homogênea, cada ser humano tem um jeito singular de ser. Nesta visão possibilitar situações problemas para que este aluno sinta-se desafiado e motivado na busca de soluções para o problema.

Vários estudiosos defendem a ideia das aulas serem dinâmicas, interativas e materiais lúdicos pedagógicos bem selecionados e a organização do espaço. Inclusive a teoria de Wallon trás a ideia de que os estudantes precisam estar livres sem a padronização das cadeiras em fileiras para que a fluidez das emoções e os pensamentos aconteça para o desenvolvimento completo do indivíduo.

O papel do docente será se qualificar para enfrentar os novos paradigmas da sociedade, pois as mudanças exigem deste profissional competência, habilidades de trabalho em equipe, inovação dos métodos, demonstrar domínio com a tecnologia, ser maleável a críticas de ensino ser criativo, caso esse professor seja Universitário obter conhecimento em outros idiomas.

O Processo De Aprendizagem

O processo de aprendizagem ocorre quando acontece a ação do sujeito com o objeto. Embora o processo de ensino-aprendizagem envolva uma troca de conhecimento entre o interlocutor e o receptor ou mesmo no meio em que está inserido. Nesse contexto, a aprendizagem não é um processo simples, envolve concepções e memorização e nem todas as pessoas tem facilidade para compreender, elaborar e armazenar esses conhecimentos no cérebro.

Sabe-se que quando fala de aprendizagem essa função cognitiva, envolve potenciais de concepções, visões e cultura. A criança desde 3 a 4 anos de idade já começa perceber o

mundo ao seu redor, mesmo sem uma noção completa de sentido; com o apoio dos pais e familiares, estas crianças começam traçar seus valores, atitudes e sentimentos.

Ao começar frequentar a escola elas levam consigo alguns conhecimentos prévios informais que serão agregados aos conhecimentos adquiridos na escola e assim, estruturados no contexto social e histórico. Na escola os alunos irão aos poucos desenvolvendo habilidades de socialização, aprendizagem, autonomia, criticidade na formulação de hipóteses, planejamento e resolução de situação-problema. É no ambiente escolar que o aprendiz consegue codificar e dá sentido às palavras. Assim a escola é uma instituição claramente a serviço da sociedade.

Nesse cenário, as comunicações interpessoais ficam restritas a trocas de um capital técnico e científico acumulado, bem como à transmissão de valores morais que a sociedade deseja perpetuar. Ou seja, a aprendizagem é um fenômeno que é adquirido com muito esforço, disciplina, organização, objetivo e determinação por parte de quem está aprendendo; se o aprendiz não se interessar, não prestar atenção no que está sendo abordado pelo mediador, não será possível a troca de aprendizagem, certeza que esse aluno irá fracassar nos estudos.

O que acontece muito nas escolas, são questões relacionadas à indisciplina, o educando às vezes não obedece os professores, conversa de mais na hora das aulas, está interessado em qualquer assunto menos o conteúdo explorado, e ainda quando chega em casa não faz as atividades propostas pelo professor para que ponha em prática o assunto discutido em sala, e possa superar as dificuldades.

Essa situação está complicando o resultado do IDEB das instituições, mesmo com vários projetos e programas de educação do Governo Federal, para suprir essas dificuldades de aprendizagem dos alunos, ainda assim, a situação está um caos, e o corpo docente das escolas procurando estratégias para conseguir vencer esses obstáculos.

Os gestores, coordenadores e professores estão estudando, planejando como trabalhar essas lacunas que estão presentes no ensino-aprendizagem. Dessa forma, analisa-se que a temática ensino-aprendizagem é muito importante para o desenvolvimento intelectual, moral, e social do ser humano e que a prática de aprendizagem está presente em todos os ambientes que frequentamos em casa, igreja, festas, embora seja, uma aprendizagem informal mais a vida social nos proporciona e é importante.



Porém deve salientar que aprendizagem formal é aquela que recebemos nas escolas, está aprendizagem formal é a que estrutura todas as informais e nos qualifica para desenvolver com autonomia profissões que exige capacitação intelectual, e cognitiva, para desempenhar determinadas funções. Reportando-se ao tema do nosso trabalho que é a diferença do ensino e aprendizagem e reflexão do ensino-aprendizagem.

Pôde-se observar que embora o ensino-aprendizagem esteja interligado um dependendo do outro para obter êxito na função determinada. O ensino ocupa um papel diferente, pois, o ato de ensinar requer do sujeito que vai mediar o aprendiz, um maior leque de conhecimento, este educador que irá auxiliar o educando no processo da aprendizagem tem que estudar, planejar e organizar com antecedência suas aulas.

A Aprendizagem À Luz Dos Conceitos De Vigotsky

No que tange aos processos de aprendizado Vigotsky afirma que desde o nascimento da criança o aprendizado esta relacionado ao desenvolvimento é e um aspecto necessário e universal ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas da espécie humana.

Para ele o aprendizado possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do individuo com certo ambiente cultural, não ocorreriam, sendo assim o aprendizado ou aprendizagem caracteriza se por ser um processo pelo qual o individuo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. (OLIVEIRA, 1993, p.56)

E tudo isso a partir do contato com a realidade com o meio ambiente com outras pessoas sendo diferente dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo. O aprendizado condiz com a interdependência com os indivíduos envolvidos no processo caracterizando um ensino-aprendizagem por aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. (OLIVEIRA, 1993, p.57)

Tal processo na academia deve ser construído tomando como partida o nível real de desenvolvimento do individuo em um dado momento e a concepção do conteúdo abordado a esse nível de desenvolvimento. No ambiente universitário, assim como no ambiente escolar, o aprendizado é o resultado desejado e o próprio objetivo do processo escolar.



Para Vigotsky é importante a intenção do professor no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido no ambiente escolar, sugerindo uma recolocação da questão de quais são as modalidades de interação que podem ser consideradas legítimas promotoras de aprendizado na escola.

Destarte se o professor dá uma tarefa aos alunos em sala de aula a troca de informações e de estratégias entres os escolares não deve ser considerada como procedimento errado, pois pode tornar a tarefa um projeto coletivo extremamente produtivo para os mesmos. E dessa sorte, quando um aluno recorre ao professor como fonte de informação para ajudá-lo a resolver algum tipo de problemas escolar, não estará burlando as regras de aprendizado, mas ao contrario utilizando-se de recursos legítimo para ampliar seu próprio desenvolvimento.

Diante desse quadro, qualquer modalidade de interação social, quando integrada no contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar. (OLIVEIRA, 1993, p.64)

Tomando por base os conceitos de Vigotsky percebe-se assim a necessidade de uma educação que perpassse as formas tradicionais que, no entanto esteja voltada para uma formação sócio-interacionista onde o aluno seja ele do ensino básico ou universitário seja incentivado em uma perspectiva de formação cidadã.

Levando em consideração seu meio sócio cultural e sua experiência de vida o que possibilita o crescimento interpessoal através da troca de conhecimento se distanciando assim de uma educação bancaria onde o aluno seja visto apenas como um depósito de conhecimento inerte. Fazem-se necessários outros estudos que abordem essa temática e outros aspectos envolvidos, pois é algo pujante para que os professores/mediadores do conhecimento tenham um olhar sempre crítico e reflexivo na sua práxis

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.



PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Trad. Ivete Braga, 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, R.C. G. *et al. Sociologia da Educação: debates contemporâneos e emergentes na formação de professores*. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. . Disponível em: <<http://www.sead.furg.br/images/cadernos/pdf/caderno-15.pdf>>. Acesso em: 14 julho 2018.

A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA PARAÍBA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA- CIENTÍFICO-CULTURAL PARA A INTERVENÇÃO ¹⁶⁰

Maria Jucirleide Afonso Henriques de Paiva¹⁶¹

Cristina Novikoff¹⁶²

RESUMO

Estuda os *módus operandis* e *faciendis* da educação científica no estado da Paraíba. Trata-se da continuidade do projeto iniciado em 2017, com apoio do Edital PIBIC/CNPq-UFCG 9 / 2017. A partir dos primeiros dados da pesquisa em 2017 até março de 2018 verificou-se a ausência de trabalhos de final de curso dentro das normas de exigência de estudos que envolvem seres humanos passarem pelo Comitê de Ética (2012-2017); as bancas formadas em 87% pelas mesmas bancas avaliadoras com resultado entre as notas 100 e 90, no entanto os trabalhos não foram publicados em revistas científicas. A pergunta de partida é: Quais são as representações sociais de pesquisa para os professores em formação no curso de Pedagogia do CFP? Objetiva inicialmente, identificar as representações sociais de pesquisa para professores em formação do curso de Pedagogia do Centro de Formação de professores da Universidade de Campina Grande para discutir a educação científica passível de intervenção. Segue para elaborar uma cartografia da educação científica na Paraíba frente ao ensino da pesquisa científica na Pedagogia (UEPB, UFPB, UFCG). O estudo de natureza mista (quantitativa) com abordagem etnográfica, envolvendo a história oral temática. Os instrumentos vêm sendo aplicados em três grupos de participantes-colaboradores (120 professores em formação no curso de Pedagogia, campus Cajazeiras da UFCG). A saber: 1) grupo que passou pelo experimento qualitativo, mas não foi orientado em todas as fases da pesquisa por esta pesquisadora; 2) grupo que passou pelo experimento e foi orientado em todas as fases da pesquisa e; 3) grupo de estudantes que não passaram pelo experimento e não foram orientadas nas dimensões. Será realizada uma triangulação dos dados.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Educação Científica. Formação de Professores. Pedagogia

¹⁶⁰ O presente trabalho conta com apoio financeiro de bolsa CNPq - PIBIC para sua realização.

¹⁶¹ Graduanda do curso de Pedagogia no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) no período de setembro/2017 a fevereiro/ 2018. Monitora bolsista da disciplina de Introdução a Filosofia.

¹⁶² Professora Doutora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu PROFLETRAS do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG.

SCIENTIFIC EDUCATION IN THE COURSES OF PEDAGOGY OF PARAÍBA: THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL ISSUES FOR THE ACADEMIC-SCIENTIFIC- CULTURAL TRAINING FOR THE INTERVENTION

ABSTRACT

It studies the modus operandis and faciendis of scientific education in the state of Paraíba. This is the continuity of the project started in 2017, with the support of the Edital PIBIC / CNPq-UFCG Edict 9 / 2017. From the first survey data in 2017 until March 2018, there was no end-of-course work within the standards requiring studies that involve human beings to pass through the Ethics Committee (2010-2017); the board formed in 87% by the same examining board with results between grades 100 and 90, however the works were not published in scientific journals. The starting question is: What are the social representations of research for teachers in training in the course of Pedagogy of the CFP? It aims initially to identify the social representations of research for teachers in formation of the Pedagogy course of the Training Center of teachers of the University of Campina Grande to discuss the scientific education subject to intervention. It follows to elaborate a cartography of the scientific education in Paraíba in front of the teaching of scientific research in Pedagogy (UEPB, UFPB, UFCG). The study is of mixed nature (quantitative-qualitative research) and with ethnographic approach, involving thematic oral history. The instruments have been applied in three groups of participants-collaborators (120 teachers in training in the Pedagogy course, Cajazeiras campus of UFCG). To know: 1) group that passed the qualitative experiment but was not oriented at all phases of the research by this researcher; 2) group that underwent the experiment and was oriented in all phases of the research and; 3) group of students who did not undergo the experiment and were not oriented in the dimensions. A triangulation of the data will be performed.

KEYWORDS: Social Representations. Scientific Education. Teacher training. Pedagogy

LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA EN LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA DE LA PARAÍBA: CUESTIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN ACADÉMICA- CIENTÍFICO-CULTURAL PARA LA INTERVENCIÓN

RESUMEN

Estudia los módus operandis y faciendis de la educación científica en el estado de Paraíba. Se trata de la continuidad del proyecto iniciado en 2017, con apoyo del Edicto Edicto PIBIC / CNPq-UFCG 9 / 2017. A partir de los primeros datos de la encuesta en 2017 hasta marzo de 2018 se verificó la ausencia de trabajos de final de curso dentro de las normas de exigencia de estudios que involucran seres humanos pasen por el Comité de Ética (2010-2017); las bancas formadas en el 87% por las mismas bancas evaluadoras con resultado entre las notas 100 y 90, sin embargo los trabajos no fueron publicados en revistas científicas. La pregunta de partida es: ¿Cuáles son las representaciones sociales de investigación para los profesores en formación en el curso de Pedagogía del CFP? Objetivo inicialmente, identificar las representaciones sociales de investigación para profesores en formación



del curso de Pedagogía del Centro de Formación de profesores de la Universidad de Campina Grande para discutir la educación científica pasible de intervención. Se sigue para elaborar una cartografía de la educación científica en Paraíba frente a la enseñanza de la investigación científica en la Pedagogía (UEPB, UFPB, UFCG). El estudio de naturaleza mixta (cuantitativa) con enfoque etnográfico, involucrando la historia oral temática. Los instrumentos vienen siendo aplicados en tres grupos de participantes-colaboradores (120 profesores en formación en el curso de Pedagogía, campus Cajazeiras de la UFCG). A saber: 1) grupo que pasó por el experimento cualitativo, pero no fue orientado en todas las fases de la investigación por esta investigadora; 2) grupo que pasó por el experimento y fue orientado en todas las fases de la investigación y; 3) grupo de estudiantes que no pasaron por el experimento y no fueron orientados en las dimensiones. Se realizará una triangulación de los datos.

PALABRAS CLAVES: Representaciones Sociales. Educación Científica. Formación de profesores. Pedagogía

INTRODUÇÃO

Ao se pensar no valor da construção do conhecimento científico na formação de professores, a educação científica ganha destaque e, a pesquisa como seu veículo, cumpre papel importante nesse processo formador. Entretanto, apreender a pesquisa científica nem sempre é tarefa fácil e exige enfrentamentos tanto de natureza ética como gnosiológica. Esta é a premissa construída a partir de três estados comprobatórios e imbricados entre si. O primeiro pela vivência experienciada da proponente com 13 anos de ensino de disciplinas relacionadas à pesquisa tanto na graduação como pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (Metodologia da Pesquisa Científica, elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso, Seminário de Pesquisa I, II e II) devidamente registradas e publicada na produção/*lattes* da proponente. O segundo é observado na vasta literatura sobre plágio, atualmente com cerca de 50 700 resultados na busca no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO, 22/04/2018). O terceiro é visibilizado nos primeiros resultados do estudo e pesquisa realizados na vigência do Edital PROPEX 09/2017 PIBIC/CNPq-UFCG.

Ainda sobre o processo formador do pensamento científico no ensino superior no Brasil há uma desigualdade em relação não somente as metodologias e técnicas entre as áreas de conhecimentos, mas, também, quanto ao investimento que se faz nas instituições de ensino. A pesquisa, suas metodologias, financiamentos e os professores são percebidos de diversos modos, ao longo da formação do estudante e o modo como se concebe o ser

professor reverbera diretamente no modo que a pesquisa é compreendida. Tais representações são forjadas e disseminadas entre os estudantes e, assim, as práticas frente ao desenvolvimento de pesquisas vão se instituindo de modo a produzir atitudes frente a ciências e a realidade.

Portanto, o professor enquanto pesquisador seja como professor-pesquisador (ZEICHNER; NOFKE, 2000; 2011; PIMENTA, 2002), professor que pesquisa, professor que está na ou em pesquisa e ser pesquisador (LÜDKE, 2011) merecem atenção de estudos, em especial, para possibilitar compreender essa atividade e o seu impacto na realidade estudada.

A atividade de pesquisa enquanto trabalho do professor do magistério superior pode ser compreendida como instrumento mediador da produção de conhecimento que, também deve ser estudado, discutido e pesquisado para gerar dados significativos para contribuir no planejamento do ensino na formação de professores para além de protocolares trabalhos acadêmicos de pouca profundidade e/ou de interesse à sociedade.

O valor de mérito de estudos sobre a pesquisa científica está em consonância com o pressuposto de que o desenvolvimento científico está correlacionado ao investimento em ciência e capacidade de criar ou não conhecimento científico (UNESCO, 2000) de impacto social.

Na educação essa lógica da produção ou não do conhecimento científico deve ser balizada entre dois fatores. Um relacionado à detenção de meios de produção de conhecimento, considerando: disponibilidade de bolsas para pesquisador e estudantes; capital material e de custeio e; autonomia científica do pesquisador. O outro fator faz menção às competências e condições intelectuais e éticas do pesquisador que servem de indicadores do impacto do seu trabalho na realidade. Os dois podem ser associados à noção de poder (FOUCAULT, 1979, 2008; GIROUX, 1977) que se encontra não no indivíduo, mas nas relações entre eles, bem como afetam ao *modus operandis* e *modus faciendi*. A convergência desses fatores não pode resultar em outra coisa a não ser na produção de cultura científica.

É sabido que nos cursos de Pedagogia no Brasil há disciplinas específicas para se elaborar o trabalho de conclusão de cursos aonde os estudantes vão às escolas e recolhem dados, mas nem sempre fazem a devolutiva de modo que a escola possa solucionar alguns dos muitos problemas (evasão, fracasso escolar, exclusão, analfabetismo funcional, entre outros) como já foram apontados por Gatti (2003, 2011) e Schwartzman (2008, 2015). Nesta mesma

linha crítica da relação entre pesquisa e seus impactos na educação básica, Castro e Oliveira (2009) destacam a ausência do fortalecimento de políticas para a educação brasileira ser “tão fraquinha”.

Para Gatti (2003, 2010, 2011) os estudos acadêmicos, geralmente são de pouca valia para transformar a educação ou melhorar o ensino básico porque ainda, esse processo científico ocorre de forma incipiente com ausência de rigor no planejamento da pesquisa e em seu desenvolvimento, bem como na sua análise e dificuldades de generalizações.

Acreditamos que a cultura científica da Pedagogia possa ser apreendida com estudo mediado pela Teoria das Representações Sociais – TRS de Moscovici (2003), que considera que as representações sociais devem ser consideradas não como conceitos, mas como fenômenos sociais. Portanto, elas devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. Eles ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum lugar entre os conceitos, que têm como seu sentido objetivo abstrata do mundo e entrou na ordem de percepções, que reproduzem o mundo de uma forma significativa (p.43). Ela, também torna familiar o não familiar, expressa o modo de conhecer, de comunicar e agir impacta no agir. Assim, as representações sociais de alguém sobre alguma coisa tem impacto no agir.

Outro importante aspecto das representações sociais diz respeito que ela se forja como produto e produtora de cultura. Então, é crível que os estudos sobre as representações sociais e a sua cultura científica de um dado espaço formador com suas experiências sejam importantes objetos de estudo.

Com a noção do valor da experiência na educação científica elegemos algumas questões que favorecem pensarmos os compromissos ético e político com o ensino da pesquisa na Pedagogia como *modus faciendis* e *operandis* da Paraíba, mediante a educação científica. Daí a pergunta de partida ser: Quais são as representações sociais de pesquisa para os professores em formação no curso de Pedagogia do CFP?

Nesta perspectiva, o artigo em tela objetiva identificar as representações sociais de pesquisa para professores em formação do curso de Pedagogia do Centro de Formação de professores da Universidade de Campina Grande para discutir a educação científica passível de intervenção. Segue para elaborar uma cartografia da educação científica na Paraíba frente ao ensino da pesquisa científica na Pedagogia (UEPB, UFPB, UFCG).



REFERENCIAL TEÓRICO

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. (...) é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. (NÓVOA, 13/09/2001).

O tempo presente é testemunha da produção significativa de estudos acerca da importância da pesquisa para o ensino. No entanto, pensamos que a educação científica ainda carece de produção. Daí buscar na epígrafe a nossa sinalização de respeito à história de um grande gestor da atualidade, que compreende os tempos presente e vindouros da educação. Assim, com Antônio Nóvoa (2001) afirmamos a importância da experiência vivenciada, ou seja, aquela que não se repete, como já dizia Dewey “mil vezes uma única coisa”, mas a que se vivencia de modo lato, refletindo sobre os pensamentos e práticas pedagógicas, de relacionamento humano, tornando a prática o objeto de pesquisa. No caso, a prática do ensino da pesquisa enquanto práxis precisa ser estudada, em especial na Educação, que continua com índices baixíssimos em relação aos outros estados brasileiros.

Em relação aos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), considerando a longevidade, renda e educação da população, o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil de 2013, lançado pelo PNUD, aponta um crescimento no Estado da Paraíba de 47,8% do IDH de 1991 a 2010. Mas, no cenário brasileiro, como apontado anteriormente em nossa justificativa ainda é um dos piores índices a ser superados (23º lugar) – com valor de 0,658, abaixo da média nacional 0,755. Cajazeiras, município onde se situa a O CFP onde o Lageres se encontra e a pesquisa se realiza, em 2010, ocupava o 2.462º lugar do país, acompanhando, desse modo, esses baixos índices, apesar de ter em sua atividade econômica o predomínio no setor de comércio e serviços, especialmente, o educacional, com trinta e seis instituições municipais, vinte estaduais, vinte e nove privadas e duas federais. Como cidade universitária a educação científica é uma tarefa que merece ser estudada. Com mais de dez mil estudantes universitários e mais de vinte mil estudantes da educação infantil, ensino fundamental e médio, a relação entre a pesquisa educacional e seu impacto na qualidade do ensino deve ser pensada.

O estado da arte a partir de dados concretos da realidade e do aporte teórico e epistemológico possibilitará uma percepção aprofundada quanto à atenção dos pesquisadores em relação ao tema, e quanto às tendências das pesquisas na área educacional, em especial na Paraíba.

Na busca a partir do tema “organização do trabalho docente frente à pesquisa”, no banco do portal *Scientific Electronic Library Online - Scielo*, tendo o recorte epistemológico de 1997 a 2014 encontramos um total de 56 artigos. Desses, somente cinco são diretamente relacionados à pesquisa. Tal levantamento já nos sinaliza a importância de se trabalhar para melhor compreendê-lo, caso haja interesse em qualificar os estudos na área da Educação.

Embora a revisão pelo estado da arte enquanto modalidade de estudo seja negligenciada por muitos pesquisadores que depositaram seus estudos no banco de teses e dissertações postadas no portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES (ANDRÈ *et ali*, 2004), assinalamos seu valor heurístico. Importa destacar que a assertiva origina-se do levantamento do estado de conhecimento, ou seja, uma revisão da literatura que abordava a pesquisa sobre formação de professores, no período de 2009 e 2010. A análise em textos que adotavam o termo pesquisa, ensino, formação de professores foi cuidadosamente trabalhado numa tabela de análise denominada de “tabela de análise de textos acadêmico-científicos” pautada nas dimensões de pesquisa que propomos e publicamos (NOVIKOFF, 2010). A tabela contém a descrição do resumo e de sua estrutura (tema, objeto, objetivo, questões, metodologia, referências, conclusão) e apresenta uma análise interpretativa do texto.

O cuidado com as tabelas das dimensões, acima apontadas, vem ao encontro de muitos pesquisadores que já trabalham na ideia de valorar o estudo do conhecimento e estado da arte no bojo de atividades científicas (ANDRÉ *et al.*, 2006; PIMENTA, 2009; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Andrè e colaboradores (2006) vão descrever os elementos que constituíram os estudos acerca da formação de professores e demonstram a tendência tecnicista dessa formação. O impacto desta formação incide na forma de se realizar pesquisas e gerar trabalhos de conclusão de pesquisa de forma incipiente e de pouca sustentabilidade epistemológica e teórica. Apesar de nova no Brasil, a formação de pesquisadores e, por que não dizer a educação científica historicamente recente, somente com 17 anos de prática ao se tomar como

marco a criação de cursos de pós-graduação (1968) e os órgãos de fomento de pesquisa (CAPES, 11/07/1951). Já na América do Norte e Europa as pesquisas educacionais passam de 100 anos (TARDIF; LESSARD, 2005).

Neste cenário de formação científica que as tabelas propostas apontam os resumos como imprescindíveis para iniciar um estudo de pesquisa. É a declaração de cuidado metodológico do pesquisador. É a etapa da educação científica em que deve ser trabalhada a informação de modo a exercer o cuidado para demonstrar todos os pontos de vistas, sem discriminação. Afinal a educação científica é a vivência, experimentação da ciência em selecionar a informação pertinente e que seja necessária para fundamentar raciocínio e decisões “uma exigência social e ética (...) é uma necessidade para realização plena do potencial intelectual do homem” (ZANCAN, 2016, p.6).

Concordamos com Santos (2007) ao pontuar que a ciência por englobar diferentes atores sociais vai propiciar diferentes formas de compreensão desse campo, pois “depende da análise das inter-relações entre esses atores e pode-se considerar que a compreensão dos propósitos da educação científica passa por uma análise dos diferentes fins que vêm sendo atribuídos a ela pelos seus diversos atores.” (p.476)

Quéré (2016) em seu texto “Ciência, um modelo de aprendizagem para o desenvolvimento” assinala a ideia de verdade, o espírito de pesquisa entre outros aspectos importantes para a educação científica. Demonstra que o “desenvolvimento das sociedades implica um pré-requisito absoluto, muitas vezes esquecido, que é o desenvolvimento intelectual e moral do homem, a contribuição da ciência sendo essencial aqui” (p.398). Com tal ideia, o professor-pesquisador francês apresenta o papel educador da própria ciência em nos trabalhar tanto o nosso conhecimento e inteligência como o nosso comportamento pessoal e social.

Em relação à ideia de verdade, Quéré, também pontua que a ciência não nos ensina a verdade, mas nos diz o que não é verdade. E continua a elucidar que a humanidade só poderá se desenvolver se aprender a introduzir na sua visão do mundo a ideia da verdade, uma verdade concebida como fundamentalmente polifônica, incluindo harmônicas (poéticas, religiosas, artísticas ou filosóficas) que não científico.

No descrever acerca do espírito de pesquisa bastam algumas leis da natureza para demonstrar que a, a nossa aprendizagem das ciências nos revela a imensidão do que não



sabemos. E, justamente quando se percebe o não saber, dois movimentos ocorrem, a necessária humildade e abertura para a busca de respostas.

No bojo do hiato científico demonstrado entre a história das ciências, em especial no Brasil ser recente e a educação científica em desenvolvimento em instituições brasileiras ainda ocorrer de forma incipiente com ausência de rigor no planejamento da pesquisa e em seu desenvolvimento, comprometendo os seus resultados (GATTI, 2003; 2010) é que se pensa estudar o tema na Paraíba, estado como demonstrado com pobreza material e subjetiva ainda significativas.

Em síntese, “a ciência é sem dúvida um espaço que é um teatro privilegiado para a imaginação e liberdade, embora não seja o único.” (QUÉRÉ, 2016, p.398).

METODOLOGIA

A educação, segundo Gatti (2003) se caracterizou ao longo de sua “história constitutiva pela grande diversidade de teorias e, um pouco mais tardiamente, pela diversidade de procedimentos de pesquisa” (p.382). Se por um lado, tal configuração gera conflitos nas formas de compreensão de seus problemas, bem como nas metodologias empregadas para pesquisar, por outro, enriquece a própria educação.

A proposta empregada para este estudo é de abordagem mista (CRESWELL, 2007; GÜNTHER, 2006; NOVIKOFF, 2010; TRÉZ, 2012; TEDDLIE & TASHAKKORI, 2009), considerando seu objetivo de intervir na realidade para transformá-la. A quantidade será usada para a qualificação, uma vez que se buscará interpretar algumas das grandezas do pretense fenômeno a ser estudado - “educação científica”.

O estudo de natureza mista (quanti-qualitativa) com abordagem etnográfica, envolvendo a história oral temática. Os instrumentos vêm sendo aplicados em três grupos de participantes-colaboradores (120 professores em formação no curso de Pedagogia, campus Cajazeiras da UFCG).



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli et al. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. *Educação & Linguagem*, v. 14, p. 90-104, 2006.

CASTRO, C.M.; OLIVEIRA, J.B.A. Porque a educação brasileira é tão fraquinha? In: *O Sociólogo e as Políticas públicas: Ensaio em Homenagem a Simon Schwartzman*. Luisa Farah Schwartzman, Isabel Farah Schwartzman, Felipe Farah Schwartzman, Michel Lent Schwartzman (Org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. Pp 135-154. ISBN 97808502250073608.

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, Bernadete. O Problema da Metodologia da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais in *Cultivando a Pesquisa: reflexões sobre a investigação em ciências sociais e humanas*. Unesp/Franca, SP, 1998.

_____. *A Construção da pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os Professores Como Intelectuais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

LÜDKE, Menga. *O Professor, seu Saber e sua Pesquisa*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em: 09 de mai, 2016.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Ed.: Vozes, 2003.

NOVIKOFF, C. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In ROCHA, J.G. e NOVIKOFF, C. (orgs.). *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.

NÓVOA, Antônio. *O professor pesquisador e reflexivo*. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/entrevi09/10/2009>. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Acesso em 15 de setembro de 2016.



PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª Ed., São Paulo: Cortez, p.17-57 S/P, 2009.

QUÉRÉ, Yves. Science, a learning model for development. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001207/120706e.pdf>> Acesso em 18 de maio de 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo 'Estado da Arte' em educação. In: *Revista Diálogo Educacional*, Set./Dez. 2006, n.º 19, v.6.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

_____. *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHWARTZMAN, S. *Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008. Miséria da ideologia. 141 p. ISBN 978-85-99662-50-2.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes: 2005.

TRÉZ, Thales de A. e. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa. *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME*, ISSN 1809-0354 v. 7, n. 4, p. 1132-1157, dez. 2012.

UNESCO. *Science for the twenty-first century*. Paris, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001207/120706e.pdf> Acesso em 20 de maio de 2016

ZEICHNER, K. & NOFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (org.). *Handbook of Research on Teaching*. 4 ed. Washington: AERA, 2000.

_____, Kenneth M.; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>> Acesso em 20 de abr.,2011.

ZANCAN, Glaci T. *Educação Científica: uma prioridade nacional*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n3/9764.pdf>> Acesso em 20 de maio de 2016.



FATORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO “EDITORIAL” EM SALA DE AULA

Gilberlânia Soares da Silva - UFCG

Leandro de Souza França - UFCG

Fátima Maria Elias Ramos - UFCGF

RESUMO

Pretendemos, neste trabalho, abordar aspectos teóricos que norteiam o processo de contextualização na produção de sentidos do gênero “Editorial” em sala de aula. Para tanto, temos como objetivos: reconhecer o que é contexto; identificar os fatores de contextualização; examinar o gênero editorial à luz dessa fundamentação teórica. A princípio, discorreremos acerca da noção de contexto, fatores de contextualização, recorrendo, principalmente, as contribuições de Koch & Elias (2012, 2013), Marcuschi (2002), Biasi-Rodrigues (2008), dentre outros, posteriormente, apresentamos uma breve noção da estrutura do gênero Editorial; por fim, aplicamos no editorial, escolhido para análise, intitulado: “Voto Facultativo” as abordagens discutidas na teoria identificando se estas contribuem, de fato, para a produção de sentidos. Os resultados apontam que apenas o conhecimento linguístico ou a noção de tipos e gêneros textuais, embora importantes, são limitados, para que autores e leitores alcancem seus propósitos comunicativos. Em suma, é por meio do conhecimento linguístico, do contexto e dos fatores de contextualização que os sentidos do texto poderão ser compreendidos pelos interlocutores.

PALAVRAS-CHAVE: Editorial; Contextualização; Sentidos.

CONTEXTUAL FACTORS IN THE PRODUCTION OF MEANINGS IN THE “EDITORIAL” GENRE IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

We intend, in this work, to address theoretical aspects that guide the process of contextualization in the production of meanings of the “editorial” genre in the classroom. To do so, we have as objectives: to recognize what is context; identify contextual factors; to examine the editorial genre in the light of this theoretical foundation. In the beginning, we will discuss the notion of context, contextual factors, using mainly the contributions of Koch and Elias (2012, 2013); as well as Marcuschi (2002), Biasi-Rodrigues (2008), Barreto (2016) among others, later, we will bring a brief notion of the structure of the genre Editorial; finally, we will apply in the editorial, chosen for analysis, installed: “Optional Vote” the approaches discussed in the theory, identifying if these contribute, in fact, to the production of meanings. In, short, it is through linguistic knowledge, context and contextualization factors that the explicit and implicit meanings in the text can be understood by the interlocutors.

KEYWORDS: Editorial; Contextualization; Meanings.



FACTORES DE CONTEXTUALIZACIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE SENTIDOS EN EL GÉNERO "EDITORIAL" EN SALA DE CLASE

RESUMEN

Pretendemos, en este trabajo, abordar aspectos teóricos que orientan el proceso de contextualización en la producción de sentidos del género "Editorial" en el aula. Para ello, tenemos como objetivos: reconocerlo que es contexto; identificar los factores de contextualización; examinar el género editorial a la luz de esta fundamentación teórica. al principio, fuimos hacer una investigación para definición de la palabra contextualización, factores de ella, haciendo búsqueda principalmente, por las contribuciones de Koch & Elias (2012, 2013), bem como Marcuschi (2002), Biasi-Rodrigues (2008), Barreto (2016) además de otros, posteriormente, traeremos una breve noción de la estructura del género Editorial; por último, aplicaremos en el editorial, escogido para análisis, titulado: "Voto facultativo" los enfoques discutidos en la teoría identificando si éstas contribuyen, de hecho, a la producción de sentidos. En suma, es por medio del conocimiento lingüístico, del contexto y de los factores de contextualización que los sentidos explícitos e implícitos en el texto podrán ser comprendidos por los interlocutores.

PALABRAS CLAVES: Editorial; contextualización; Sentidos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado: “Fatores de Contextualização na Produção de Sentidos no Gênero “Editorial” em Sala de Aula”, é resultado da Disciplina Leitura e Produção de Gêneros II, do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras- PB, sendo mediadora a professora Doutora Fátima Maria Elias Ramos.

O estudo acerca da teoria dos gêneros textuais durou por exatamente dois períodos letivos, o que especificamente, contabiliza um ano de estudos. Nesse sentido, este trabalho apresenta-se como fechamento do estudo teórico, bem como avaliação quantitativa dessa disciplina. O critério para se analisar o gênero textual “Editorial” ocorreu mediante sorteio realizado em sala de aula. Desse modo, colocamos em prática o nosso aprendizado a partir da constatação da relevância das leituras e discussões realizadas ao longo destes semestres.

Para tanto, temos como objetivo geral: identificar os fatores de contextualização na produção de sentidos no gênero editorial e como objetivos específicos: reconhecer o que é

contexto, identificar os fatores de contextualização, examinar o gênero editorial à luz dos fatores explicitados acima.

O estudo dos gêneros textuais torna-se necessário para a formação docente, pois, o ensino através dos gêneros possibilita formar cidadãos pensantes, críticos, que se impõem em meio à sociedade. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que o ensino de Língua Portuguesa deve partir de quatro eixos fundamentais: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, e esse processo deve ocorrer a partir dos gêneros textuais/discursivos. Por causa disso, é imprescindível conhecer e estudar a teoria dos gêneros, realizar leituras e análises como a que fizemos neste trabalho, para maior eficácia da prática docente.

Para efetivar a análise deste trabalho nos embasamos, principalmente, nas contribuições de Koch & Elias (2012-2013), Biasi-Rodrigues (2008) e Barreto (2016), e tomamos como *corpus* o Editorial de 26 de abril de 2009 da Folha de São Paulo, “Voto Facultativo”.

Gêneros Textuais: Contexto, Funções, Fatores E Focalização

Convém, antes de tudo, que façamos um breve histórico acerca da compreensão dos gêneros textuais. De acordo com Biasi- Rodrigues (2008), durante muito tempo, os gêneros eram compreendidos, divididos e classificados a partir de uma trilogia, a qual era composta por: narração, descrição e dissertação, constituindo, assim, os gêneros escolares. No entanto, com o passar dos anos, a compreensão e a classificação tradicional de gênero foi desmistificada, visto que autores como Adam, Marcuschi, Silva, dentre outros, trouxeram a noção de que a trilogia ensinada por anos nas escolas como formas de escrever e produzir sentidos, na verdade, são “tipos textuais” ou “sequências textuais”, ou ainda “tipologias textuais”, assim sendo, servem para estruturar e caracterizar internamente o texto, e nesse processo de caracterização não existe apenas a dissertação, a descrição e a narração, mas, podemos citar também a sequência injuntiva, e expositiva ou ainda a conversacional.

Em síntese, podemos definir que os tipos textuais fazem parte da materialidade do texto, da sua estrutura composicional, enquanto os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2002, p. 19) são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, e

“contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”, ou seja, são os gêneros que organizam e orquestram toda interação humana através da linguagem, seja na fala e/ou na escrita, isto é, as atividades comunicativas nas diversas instâncias da sociedade se dão a partir dos gêneros; logo, os gêneros exercem extrema funcionalidade em meio à sociedade.

Para Bakhtin (1979, p. 280), os gêneros são entendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, pois se estruturam a partir de três aspectos, a saber: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. Isso quer dizer que todo gênero possui uma seleção de tema, um estilo verbal que lhe é próprio ou mais adequado e uma estrutura mais ou menos definida e que é reconhecida socialmente. Porém, apenas reconhecer os gêneros textuais a partir desses três aspectos não é suficiente para obtermos êxito nas nossas atividades de interação social, é preciso ir além deles, para que tenhamos uma boa comunicação, sobretudo na escrita. É preciso que no momento da compreensão de sentidos ou produção escrita consideremos, cuidadosamente, o contexto do gênero que estamos lendo ou escrevendo, que saibamos a função do contexto, os fatores de contextualização e a focalização do gênero etc.. Diante disso, pergunta-se: o que é contexto? Quais são as suas funções? No decorrer desta pesquisa, buscamos repontar tais perguntas, bem como tratamos cada aspecto citado anteriormente.

Para respondermos a estas perguntas, utilizamos as contribuições de Koch & Elias (2012). Com relação à primeira indagação recorreremos à metáfora do *iceberg*, na qual o texto é comparado à parte que fica visível de um “*iceberg*”, essa parte corresponde ao explícito e uma imensa superfície subjacente, o que corresponde ao implícito, à junção de ambas as partes formam o todo, formam o contexto. Assim, a noção de contexto não está relacionada apenas ao que está explícito, mas sim, na relação do implícito e do todo em geral. As autoras afirmam ainda que, a princípio, a Linguística Textual considerava contexto, apenas o entorno verbal ou o ambiente, denominado contexto - ou ainda - contexto linguístico. Tal compreensão pressupunha que o texto era apenas uma sequência ou combinação de frases, cujo sentido(s) e coerência eram obtidos pelos referentes imediatos. Entretanto, alguns autores, noutra perspectiva, passaram a estudar o texto não mais como um produto acabado, mas como uma forma de ação verbal, cujas bases de sustentação estavam numa compreensão de que a língua é uma forma de comunicação social, uma atividade verbal humana.

Por outro lado, no terreno da Pragmática ocorre uma virada em sua perspectiva de focalização, à medida que as ações de um usuário de uma língua passaram a ser vistas como atividades intencionais que objetivavam determinados fins. Esses estudos contribuíram para que, a princípio, ganhasse espaço o contexto imediato: que compreende participantes, local e tempo de interação, objetivo da comunicação e meio de propagação; compreende também o contexto mediato, ou seja, o entorno sócio-histórico-cultural.

Vale salientar que a noção de contexto foi sendo reconfigurada a partir dos estudos e compreensões sobre o texto, daí a impossibilidade de respondermos de maneira simplista e resumida a primeira pergunta lançada. No princípio, o contexto aludia apenas aos elementos linguísticos ou internos do texto, ou seja, apenas o que está posto no texto, explicitado; logo depois, passou a englobar, também, os aspectos extralinguísticos que compreendem: participantes, tipos de atividades realizadas, quadro espaço-temporal, aspectos sociais, históricos e culturais envolvidos na troca comunicativa.

Posteriormente, segundo Koch & Elias (2012), a Linguística Textual passou a descrever outro tipo de contexto, o sociocognitivo, que leva em consideração os sujeitos que se movimentam como num interior de tabuleiro social, que possui suas convenções, suas normas de conduta e tudo isso impõe restrições, condições e deveres limitando a liberdade desses sujeitos; também contribui para a descrição do contexto sociocognitivo a compreensão de que, toda e qualquer manifestação de linguagem, sempre irá ocorrer no interior, inserida numa cultura, que possui usos e costumes, tradições e rotinas que devem ser observadas e perpetuadas.

O contexto sociocognitivo compreende não só o contexto, mas também a situação de interação imediata, a situação mediata e compreende ainda o contexto sociocognitivo dos interlocutores, dos agentes da interação verbal. Esse contexto engloba todos os conhecimentos que estão arquivados na memória dos sujeitos sociais.

Ainda sobre o contexto sociocognitivo, as autoras afirmam que, para que exista compreensão mútua entre duas pessoas, é necessário que os contextos sociocognitivos de ambas, sejam no mínimo parecidos. É preciso que o conhecimento linguístico, enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual, sejam ao menos em parte compartilhados, comum entre ambos os atores da interação.

Koch & Elias (2012) afirmam que para a produção de um texto, seu produtor deverá necessariamente focalizar sua atenção em propriedades específicas da situação, as quais são de grande relevância para permitir ao leitor encontrar pistas para interpretar de forma satisfatória, tanto o significado quanto as intenções e os objetivos de quem produziu o texto lido. No entanto: “Assumir tal posicionamento não quer dizer que devemos ver o contexto como um elemento que determina a produção do texto, mas, isto sim, como um componente que orienta a produção, e que é modelado e remodelado à medida que o texto avança” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 82-83).

Em relação às funções do contexto, as autoras ressaltam que a primeira função: “possibilita avaliar o que é adequado ou não do ponto de vista dos modelos interacionais construídos culturalmente” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 85), considerando que na nossa sociedade, tudo é mais ou menos orquestrado e pré-determinado em termos de interações verbais, e o contexto permite que os sujeitos se amoldem aos modelos que foram construídos pela sua cultura.

A segunda função: “possibilita pôr em saliência o tópico discursivo e o que é esperado em termos da continuidade temática e progressão textual” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 86). A continuidade temática e a progressão textual podem ser conquistadas na oralidade ou na escrita, à medida que o interlocutor ou os interlocutores tendo o domínio do contexto exerce-o em seu discurso para alcançar seus propósitos comunicativos.

A terceira função: “possibilita a produção de inferências e de sentido” (KOCH & ELIAS, 2012, p.87). Em outras palavras, as relações de inferências entre o verbal e o não verbal, o dito e o não dito acontecem a partir do domínio do contexto.

Como quarta função, as autoras apontam: “possibilita explicar ou justificar o que foi dito” (KOCH & ELIAS, 2012, p.87). É através do contexto que aquilo que é dito na oralidade ou na escrita é explicado, e também justificado, assim como o não dito muitas vezes pode ser compreendido analisando-se apenas o contexto.

Assim, além de entendermos a noção de contexto e suas funções, é necessário compreendermos também os fatores de contextualização que, por sua vez, organizam o texto, dando-lhe coerência. Ou seja, o suporte, os elementos gráficos de um texto, a data, o local, etc. Todos estes elementos servem como fatores, para que possamos contextualizar

determinado gênero, uma vez que são elementos disponibilizados pelo autor, para que o interlocutor consiga produzir sentido em relação ao texto.

Existem gêneros em que os fatores de contextualização são de extrema importância, como por exemplo, a carta, os bilhetes, os documentos oficiais, entre outros. Pois, a ausência dos fatores de contextualização como a assinatura, a data, o local, etc. não fornece elementos suficientes para que o receptor consiga criar coerência, já que não consegue detectar quem escreveu, ou quem enviou determinada mensagem.

Além dos fatores que dão coerência ao texto, podemos citar também os fatores prospectivos que nos permitem criar interpretação ou significação prévia de determinado conteúdo que tratará o texto. Dentre esses elementos, podemos citar: título, conteúdo, estilo, nome do autor, etc. Ao se deparar com o título do texto, o leitor de imediato pode assimilar de que trata determinado conteúdo, e ao tomar posse da leitura, esse leitor pode comprovar se o texto condiz com o que está sendo explícito no título ou não, assim pode comprovar se sua primeira impressão estava certa ou não.

Quanto à focalização, as autoras afirmam que:

A focalização é uma das mais importantes formas de contextualização. Ela leva os interlocutores a se concentrarem em apenas uma parte de seu conhecimento a respeito de determinado tema, com base na perspectiva sob a qual são enfocados os componentes do mundo textual. É como uma câmara cinematográfica que joga sua luz sobre determinado recorte do contexto (KOCH & ELIAS, 2012, p. 94).

Podemos dizer que o leitor considera as passagens mais importantes do texto, sobretudo, ressalta os aspectos que ele melhor se identifica podendo ser a favor ou contra a ideia do escritor. Vale salientar que primeiro a focalização é voltada para a ideia de quem escreveu o texto e, nesta vertente, o escritor mantém o foco no tópico a ser desenvolvido, garantindo assim a coerência textual.

Nem sempre o escritor e o leitor compartilham de um mesmo ponto de vista, o que pode ocasionar outros sentidos ao texto, bem como problemas de compreensão, por compartilharem de diferentes focalizações.



O Gênero “Editorial”

Antes de identificarmos os fatores de contextualização acima expostos, na análise do gênero, precisamos esclarecer afinal o que é um editorial? É um gênero da esfera jornalístico de natureza argumentativa, sendo assim, seu intuito é argumentar/defender ou opor-se em relação a fatos e acontecimentos polêmicos e/ou controversos. De acordo com BARRETO (2016, p. 312 e 313.), o editorial é veiculado em publicações periódicas, como jornais, revistas, rádio, já em portais de notícias da internet é um texto no qual é exposto o posicionamento ideológico do veículo em relação aos fatos que são por ele noticiados; a autoria desse gênero não é divulgada, pois ele é um gênero que representa uma instituição, a opinião e seu ponto de vista acerca de algo, alguém ou alguma coisa; é um texto parcial, ou seja, que se posiciona em relação a algum tema e, além disso, tece argumentos de forma clara, objetiva, coerente e orquestrada, tratando de temas relevantes que envolvem o interesse da sociedade, para convencer o leitor, a postura desse gênero é sempre parcial. A propósito, o editorial é um convite à ação, visto que conclama a sociedade para participar do debate sobre o tema escolhido. Assim, o editorial, além de informar, possibilita ao leitor criar sua própria opinião.

O Contexto E Os Fatores No Gênero “Editorial”

Para análise do gênero, tomamos como *corpus*, o Editorial publicado em 26 de abril de 2009 pelo jornal *Folha de São Paulo*, intitulado “Voto Facultativo”, disponibilizado pela internet. Fizemos uma transcrição desse editorial e, posteriormente, sua análise:

Voto facultativo: Distância entre sociedade e seus representantes cresce a cada escândalo, favorecida pelo arcaísmo do sistema eleitoral

Seria impróprio classificar de simplesmente "moralistas" as violentas reações da opinião pública diante dos abusos cometidos no Congresso Nacional, em particular na célebre farra das passagens aéreas gratuitas.

Tem-se, na verdade, um movimento generalizado e veemente de indignação diante de revelações que só na aparência se reduzem ao anedótico, ao secundário, ao venial. No caso

das passagens aéreas, atingiu especial visibilidade -e, talvez, seu ponto de máxima saturação- um fenômeno que se tornou crônico no sistema político brasileiro.

Os assim chamados "representantes da população" parecem representar, antes de tudo, a si mesmos - e a uma rede de contatos no mundo privado e doméstico que se mantêm, na maior parte do tempo, invisíveis e fora do controle dos cidadãos.

Regras cada vez mais rígidas de transparência constituem sem dúvida a arma mais eficiente para combater essa situação. Mesmo assim, e apesar das recorrentes vagas de repúdio que cada novo escândalo suscita, um problema básico permanece.

Representantes e representados parecem habitar mundos à parte, com escassos pontos de comunicação. A certeza da impunidade, tão disseminada entre governantes e parlamentares brasileiros, não se restringe apenas ao âmbito do Código Penal. Vigora também uma confiança na impunidade política, que se confirma toda vez que figuras cercadas das mais fortes evidências de corrupção terminam vitoriosas em novas eleições.

Isso ocorre sem que, por outro lado, a população abandone sua permanente repugnância pelos políticos que, entretanto, consente em reeleger. A superação desse estado de coisas depende, como é óbvio, de um longo processo de desenvolvimento da maturação política e do mais amplo acesso à informação.

Mesmo assim, haveria no mínimo uma mudança fundamental e simples, no campo em geral bastante técnico e polêmico das reformas institucionais, cuja oportunidade se manifesta com clareza, em meio a um descrédito da atividade política a todos os títulos nocivos para a democracia. O Brasil é um dos raros países do mundo onde vigora o sistema do voto compulsório. Não há sentido em encarar um direito dos cidadãos - o de participar livremente das eleições de seus representantes - como um dever imposto pelo Estado.

O indivíduo que vota apenas por obrigação não se coloca no papel de soberano, e sim de subordinado no processo político.

Cronifica-se, com isso, a tendência histórica de encarar os governantes e os parlamentares não como homens públicos a serviço da população, mas como detentores de um poder de mando e de uma série de privilégios pessoais, aos quais o cidadão se curva numa espécie de corveia eleitoral. Oferece-lhes, contrafeito, um mandato que será exercido na



impunidade e na arrogância, e haverá de encará-los, forçosamente, com ressentimento e com desprezo.

O presente Editorial¹⁶³, como o próprio título sugere, trata da questão do voto facultativo, ou melhor, da imposição do Estado da República Federativa do Brasil em manter o eleitor obrigado a participar do processo eleitoral. Mas também remete para outro tema bem polêmico no Brasil, que é a chuva de benefícios que os governantes brasileiros têm, inclusive passagens aéreas gratuitas, como mostra o primeiro parágrafo: “SERIA IMPRÓPRIO classificar de simplesmente "moralistas" as violentas reações da opinião pública diante dos abusos cometidos no Congresso Nacional, em particular na célebre farra das passagens aéreas gratuitas”.

Retornando ao título, vale destacar que ele apresenta duas possíveis teses que poderiam ser defendidas ou abordadas no texto, dessa forma, o título é sugestivo tanto para aqueles que são contrários à adoção do voto facultativo como para aqueles que são favoráveis, somente através da leitura, o leitor poderá conhecer a posição adotada e decidir se concorda ou discorda. De qualquer forma, o título embora simples, resume o tema central que será defendido pelo veículo e não causa repulsa aos leitores, pois, embora adiante o conteúdo, preserva a incógnita quanto aos argumentos, posições ideológicas e propósitos comunicativos.

Na produção de sentidos deste gênero, faz-se necessário que olhemos não somente para o gênero em si e por si mesmo. Convém que façamos a contextualização adequada a começar pelo cotexto que nada mais é do que o ambiente ou o entorno verbal do gênero, aquilo que é dito, que está explícito ou que é sugerido ou recuperado por meio de referentes imediatos. Do ponto de vista do contexto imediato, esse gênero é constituído por autor e/ ou autores, em “Voto Facultativo” não temos a assinatura de um nome, de um autor. Portanto, a(s) opinião(es) nele expressa(s) são assumidas pela editoria ou pelo conselho editorial do jornal *Folha de São Paulo*; os participantes do processo de contextualização são o autor ou o conselho editorial do veículo de imprensa e o(s) leitor(es) - que pode ser qualquer pessoa que tenha o conhecimento da língua em que ele foi escrito e que tenha acesso ao jornal; o local que constitui esse contexto é a metrópole de São Paulo, capital do estado de São Paulo que é o coração financeiro e cultural do país, ditando regras e costumes para os outros estados; o tempo de interação é o momento da leitura do texto, mas não somente se restringe ao espaço-

¹⁶³ F. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2604200901.htm>

temporal em que ela acontece, visto que o texto poderá ser lido e relido em diferentes situações por um mesmo leitor; o objetivo da comunicação desse editorial é convencer os leitores acerca da necessidade do Estado retirar a obrigatoriedade do voto no território brasileiro, permitindo assim que os cidadãos possam não apenas escolher em quem irão votar, como também se irão votar ou não como mostra o sétimo parágrafo: “[...] O Brasil é um dos raros países do mundo onde vigora o sistema do voto compulsório. Não há sentido em encarar um direito dos cidadãos - o de participar livremente das eleições de seus representantes - como um dever imposto pelo Estado”. Por fim, o meio de propagação é o jornal (*Folha de São Paulo*) – outro meio de propagação é o livro didático, por exemplo, como o volume 2 da coleção *Ser Protagonista*, como também a internet.

O contexto sociocognitivo e/ou a situação mediato (entorno sociopolítico-cultural) de “Voto Facultativo” são: o conhecimento do léxico da Língua Portuguesa, sintaxe, morfologia, gramática, etc.; o conhecimento de mundo do leitor acerca da obrigatoriedade do voto no Brasil; acerca do regime vigente no país (democrático) que em vários países isenta o cidadão da obrigatoriedade do voto; acerca dos escândalos e da pouca credibilidade dos políticos brasileiros em face da corrupção envolvendo importantes figuras da política nacional; acerca da relação de pouca confiabilidade existente entre governantes e governados, etc.; o conhecimento superestrutural ou tipológico, ou seja, o conhecimento do gênero editorial – seu conteúdo, estilo e organização estrutural - e da tipologia argumentativa; o conhecimento estilístico, a escolha de registros e variedades de língua, neste caso é preciso conhecer a norma padrão da língua e a adequação dessa variedade ao gênero que é público e formal.

Quanto aos fatores de contextualização, o presente editorial, até mesmo pelo título, permite que o leitor crie expectativas sobre o conteúdo, isso se aplica aos leitores brasileiros que estão em interação com os fatos recorrentes do nosso país, assim, pelo título, o leitor já tem ideia do que se trata, e pode antes mesmo de ler, inferir sua opinião sobre o assunto abordado, pois é um texto coerente, em que podemos perceber data, local, e o seu suporte. Em relação ao tema, percebemos a autoridade que o escritor tem de escrever sobre tal tema, observamos seus conhecimentos e seu domínio de conteúdo.

Embora, como já explicitado anteriormente, não tenhamos o nome do autor, podemos considerar como fator prospectivo o suporte, que por ter como veículo o jornal, e já situa o leitor que se trata de uma notícia, de uma informação e até mesmo de um ponto de vista.

Em se tratando da focalização, podemos perceber ao longo do editorial a crítica do (s) autor (s) em relação à política brasileira, bem como percebemos várias passagens importantes propostas no conteúdo temático.

Todos esses saberes precisam ser compartilhados pelos interlocutores – autor(es)/leitor(es). Afinal, se o conselho editorial do jornal não tivesse esses conhecimentos não poderiam atingir seus propósitos comunicativos de convencer seus leitores. Se o leitor não tiver os conhecimentos e saberes acima expostos não poderá fazer nada, além da mera decodificação do signo linguístico, ou recorrendo a Orlandi (1988), fará apenas a leitura parafrástica, visto ser este um texto que exige uma criticidade aguçada por parte de seus interlocutores e a falta de conhecimento de uma das partes poderá comprometer grandemente a produção de sentidos que ocorrerá em grande parte através do contexto, sem posse dele, os interlocutores estarão de alguma forma limitados e incapacitados para produzir sentidos seja na leitura seja na escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, que teve como foco principal, o estudo do gênero jornalístico “Editorial”, discorremos acerca da ampla noção de contexto, sobre as funções do contexto, sobre os fatores de contextualização e, também sobre a focalização, na perspectiva, sobretudo das contribuições de Koch e Elias (2012-2013); e pudemos comprovar que apenas o conhecimento linguístico ou a noção de tipos textuais ou gêneros, embora importantes, são insuficientes, para que autores e leitores alcancem seus propósitos comunicativos. E que somente por meio do conhecimento linguístico, do contexto e da contextualização é que os sentidos ditos e não ditos no texto poderão ser compreendidos pelos interlocutores, ou seja, não é possível a produção de sentidos sem a interação desses conhecimentos.

E podemos de fato, afirmar, que tomando posse do contexto e do arcabouço por ele trazido para a produção de sentidos, é possível realizar uma leitura mais abrangente e significativa do gênero “Editorial”. Portanto, entendemos que sem o contexto, perderíamos a possibilidade de mergulharmos nas camadas ocultas do texto, cujos fatos, opiniões e informações nos possibilitam avaliar e reavaliar a realidade e os dizeres que permeiam nossa



existência, e nos posicionarmos de forma crítica ante toda ideologia e partidarismo oculto por trás do signo verbal que está no discurso de um veículo como a *Folha de São Paulo*.

Vale salientar também, a relevância deste trabalho para nossa formação pessoal e acadêmica, certamente, após este estudo, temos a compreensão adequada, no que se refere ao conhecimento dos gêneros textuais, das funções e dos fatores de contextualização. Entendemos que sem texto não há comunicação, visto que a todo o momento, durante todo o dia, desde que despertamos até adormecermos, nós nos comunicamos através de gêneros, quer orais quer escritos, e esses gêneros não existem sem um contexto de produção ou de circulação e que somente por meio do contexto podemos falar, ouvir, ler e escrever com autonomia no exercício de nossa cidadania.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org.). *Português, 2º ano: ensino médio*. 3 ed., São Paulo: Edições SM, 2016.

BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha (Orgs.). *O Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008, p. 33-50.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Brasília: 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo : Contexto, 2013.

_____. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo : Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

ORLANDI. Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.



EDITORIAIS. *VOTO facultativo*, Folha De S. Paulo. São Paulo, 26 de abril de 2009. Opinião, A2.



ESTAMOS FORMANDO MAIS MESTRES E DOUTORES NO BRASIL E AGORA?

Francisco de Assis Vieira Alecrim¹⁶⁴

Rosimery Alves de Almeida Lima¹⁶⁵

Mirelly Aristóteles Pereira¹⁶⁶

RESUMO

Objetiva-se neste artigo discutir de forma conceitual questões relacionadas à formação de mestres e doutores no Brasil, em meio a um cenário instável e desafiador que o Brasil e seu sistema educacional vigente atravessam. Esse estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, a partir de uma revisão da literatura pertinente à temática proposta. Diante dos últimos dados do censo da educação superior, em levantamento feito pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicados em 2016, que apontam crescimento no número de mestres e doutores formados no Brasil, levantou-se algumas questões sobre os desafios ainda enfrentados, à luz do que Viotti, Galvão e outros autores já apontaram, procurando retomar o tema e ampliar a discussão. Nesse sentido, citou-se alguns problemas como a qualidade da produção científica e seu reconhecimento principalmente no país, a empregabilidade e as condições de trabalho e pesquisa oferecidas aos egressos dos cursos de pós-graduação, o número de mestres e doutores no Brasil em relação aos números internacionais, a consolidação e integração dos cursos e programas de mestrado e doutorado criados e a criação de novos, de modo a promover o aparelhamento e fortalecimento desses cursos.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade; educação; ensino; pesquisa; extensão.

WE ARE FORMING MORE MASTERS AND DOCTORS IN BRAZIL WHAT NOW?

ABSTRACT

The objective of this article is to discuss in a conceptual way questions related to the training of masters and doctors in Brazil, in the midst of an unstable and challenging scenario that Brazil and its current educational system cross. This study was developed through a qualitative approach, based on a literature review pertinent to the proposed theme. Given the latest data from the census of higher education, in a survey carried out by the Ministry of Education (MEC), through the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP) published in 2016, which show growth in

164 Licenciado em ciências. Pós-graduado em Gestão de Recursos Humanos. Pós graduando em docência no ensino superior pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

165 Administradora. Pós graduando em docência no ensino superior pela UFCG. Mestranda em Recursos Naturais pela UFCG.

166 Enfermeira. Pós graduando em docência no ensino superior pela UFCG.



the number of masters and doctors trained in the Brazil, some questions were raised about the challenges still faced, in the light of what Viotti, Galvão and other authors have already pointed out, seeking to return to the topic and expand the discussion. In this sense, we mentioned some problems such as the quality of scientific production and its recognition mainly in the country, the employability and the working and research conditions offered to graduate students, the number of masters and doctors in Brazil in relation to the international numbers, the consolidation and integration of courses and master's and doctoral programs created and the creation of new ones, in order to promote the equipping and strengthening of these courses.

KEYWORDS: University; education; teaching; search; extension.

ESTAMOS FORMANDO MÁS MESTROS Y DOCTORES EN BRASIL Y AHORA?

RESUMEN

Se pretende en este artículo discutir de forma conceptual cuestiones relacionadas a la formación de maestros y doctores en Brasil, en medio de un escenario inestable y desafiante que Brasil y su sistema educativo vigente atraviesan. Este estudio fue desarrollado por medio de un abordaje cualitativo, a partir de una revisión de la literatura pertinente a la temática propuesta. En el marco de los últimos datos del sentido de la educación superior, en una encuesta realizada por el Ministerio de Educación (MEC), a través del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) publicados en 2016, que apuntan crecimiento en el número de maestros y docentes formados en el " Brasil, se plantearon algunas cuestiones sobre los desafíos aún enfrentados, a la luz de lo que Viotti, Galvão y otros autores ya apuntar, buscando retomar el tema y ampliar la discusión. En este sentido, se citó algunos problemas como la calidad de la producción científica y su reconocimiento principalmente en el país, la empleabilidad y las condiciones de trabajo e investigación ofrecidas a los egresados de los cursos de postgrado, el número de maestros y doctores en Brasil en relación a los números internacionales, la consolidación e integración de los cursos y programas de maestría y doctorado creados y la creación de nuevos, para promover el apareamiento y fortalecimiento de esos cursos.

PALABRAS CLAVES: universidad; la educación; la educación; la investigación; extensión.

INTRODUÇÃO

As universidades surgiram no Brasil, inicialmente como escolas diversas, e com o decorrer dos tempos estas, por sua vez, passaram por inúmeras mudanças até chegarem ao modo atual. São inúmeras as questões que emergem dentro e fora deste espaço social, tais

como: a denominada autonomia universitária, principalmente a de cunho econômico; a manutenção harmônica do tripé que caracteriza “o fazer universitário”: Ensino, Pesquisa e Extensão; a Qualidade na formação de docentes e discentes; a Produção Científica, sua aplicabilidade e seu reconhecimento, entre outros.

Na concepção de Morhy (2003b), “a universidade muda a sociedade e a própria história, e essas mudanças exigem mudanças também nas universidades”. Assim, dado o seu caráter plural e dinâmico, o ambiente universitário é uma metamorfose constante e, assim, parece que deve ser para o cumprimento do seu papel na sociedade.

Com isso, percebe-se um movimento nos últimos anos de notáveis mudanças expansionista do ensino superior no Brasil, a exemplo do aumento do número de instituições, de campi, de cursos e por consequência de vagas.

Segundo dados do senso da educação superior, feito pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2006 e 2016, houve aumento de 62,8% no número de matrículas na educação superior, com uma média anual de 5% de crescimento.

Apesar de apenas 40% dos alunos que ingressam na graduação concluírem, o número de concluintes do ensino superior aumentou 53% nos últimos dez anos, ainda segundo a pesquisa, e isso é um aumento no número de candidatos a pós-graduações, sejam elas *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Considerando o papel das universidades em promover mudanças e transformação social, postula-se responder a seguinte questão norteadora: Diante do crescimento nos números de mestres e doutores formados no país, quais desafios persistem ou surgem?

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo levantar questionamentos, de forma conceitual à luz de autores como Viotti, os desafios enfrentados pela educação superior no Brasil, especialmente na pós graduação, frente ao seu papel enquanto agente de mudança e promotor de transformação social, principalmente em meio a um cenário instável e desafiador que o Brasil e seu sistema educacional vigente atravessam.

Por meio de uma abordagem qualitativa, com revisão da literatura pertinente à temática proposta, analisamos os dados disponibilizados em 2016 no Estudo do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), organização social supervisionada pelo Ministério da



Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) sobre a formação de pós graduandos no Brasil, e buscamos algumas palavras-chaves, com variação entre os seguintes termos: desempenho acadêmico, qualidade no ensino, avaliação acadêmica, política da avaliação e indicadores de qualidade no ensino, nas bases de dados disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sendo: Scielo, Biblioteca digital de teses e dissertações – BDTD e Portal para periódicos de livre acesso na internet. Selecionou-se os trabalhos excluindo os repetidos. Em seguida, analisou-se o quanto os títulos estavam alinhados ao objetivo deste estudo.

Feito isso, submeteu-se os mesmos à análise do alinhamento do resumo e palavras-chave em relação ao objetivo deste estudo, novamente. Estes trabalhos foram publicados nos últimos vinte anos e estão disponíveis de forma gratuita nessas bases. Ressalta-se que essa revisão da literatura e a organização dos recortes bibliográficos foram realizadas no primeiro semestre de 2018.

A Educação Superior

De acordo com a Lei nº 9.394/1996, a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Oferecer uma educação de qualidade a esse número crescente de alunos, mantendo equilibrado o tripé Ensino versus Pesquisa versus Extensão, além de cumprir os demais papéis que lhe são destinados continua trazendo à Universidade inúmeros desafios, exigindo sempre uma permanente reflexão e conseqüentes mudanças. Morhy (2003b) afirma que devem as universidades reformar-se, sem caírem no simples utilitarismo e resguardando a sua essência filosófica.

Pós-Graduação: Formação De Mestres E Doutores

No que diz respeito especificamente à extensão, um dos tripés constitucionais que sustentam a universidade, especialmente a formação de mestres e doutores também aumentou consideravelmente nos últimos anos em termos numéricos.

Pra começar a discussão já levantamos uma importante questão da desatualização dos dados. Os números nacionais mais recentes catalogados e publicados pelo MEC sobre a formação de mestres e doutores no Brasil que encontramos foram publicados em 2016, referindo-se a 2014. Em plena era digital, onde conseguimos transmitir em tempo real de uma ponta a outra do planeta e até do espaço, analisar dados de 5 anos atrás já prejudicam a análise, pois em 5 anos, as mudanças são enormes e questionamos se esses dados não poderiam ser atualizados em uma frequência de tempo menor pelo Ministério da Educação.

Estudo do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), organização social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), revelou que, entre 1996 e 2014, o número de doutores no Brasil aumentou 486%. No caso da titulação de mestre, o crescimento foi de 379%. O relatório revela ainda que o número de programas de mestrado e doutorado também cresceu 205% e 210% respectivamente, no mesmo período, conforme verificamos nos gráficos 1, 2 e 3 abaixo:

Gráfico 1 – Mestrado e doutorado: número de títulos, 1996-2014

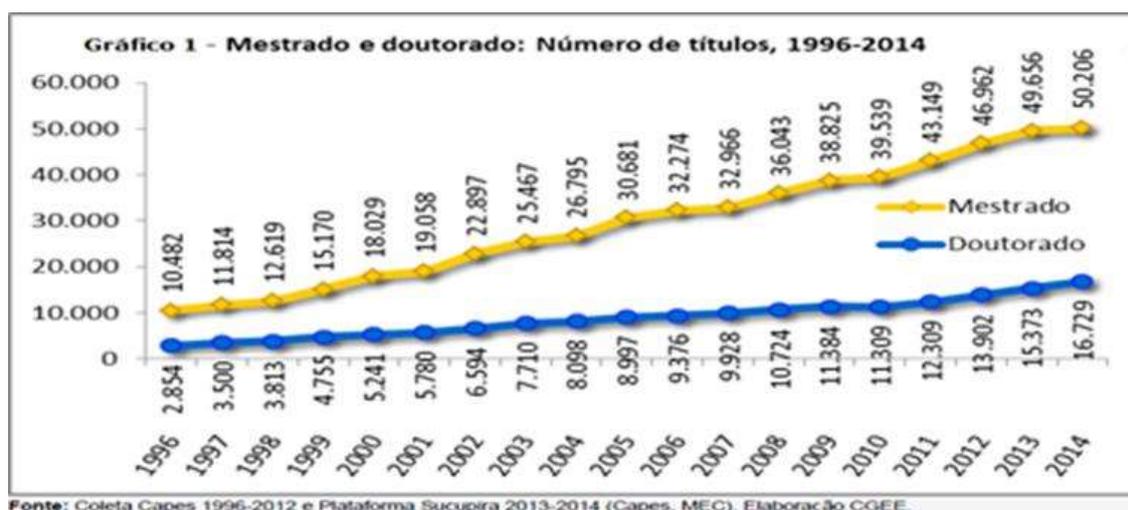


Gráfico 2 – Taxa de crescimento percentual entre 1996 e 2014 do número de programas de doutorado por região

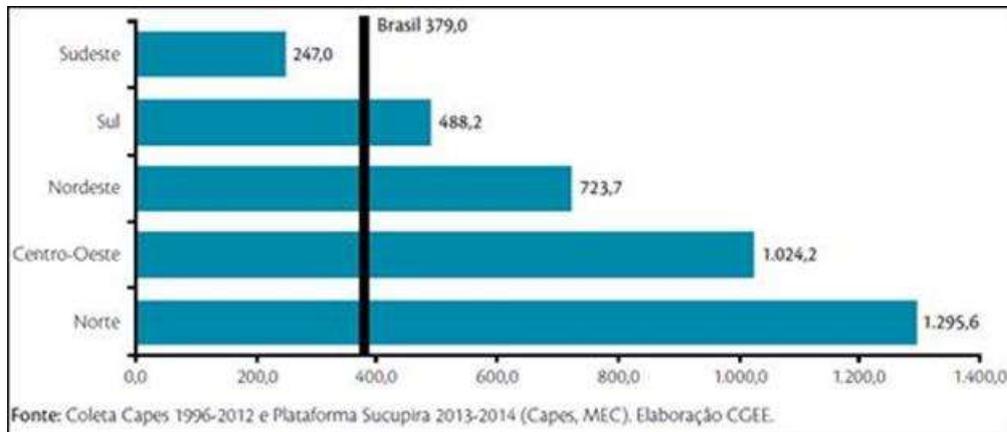
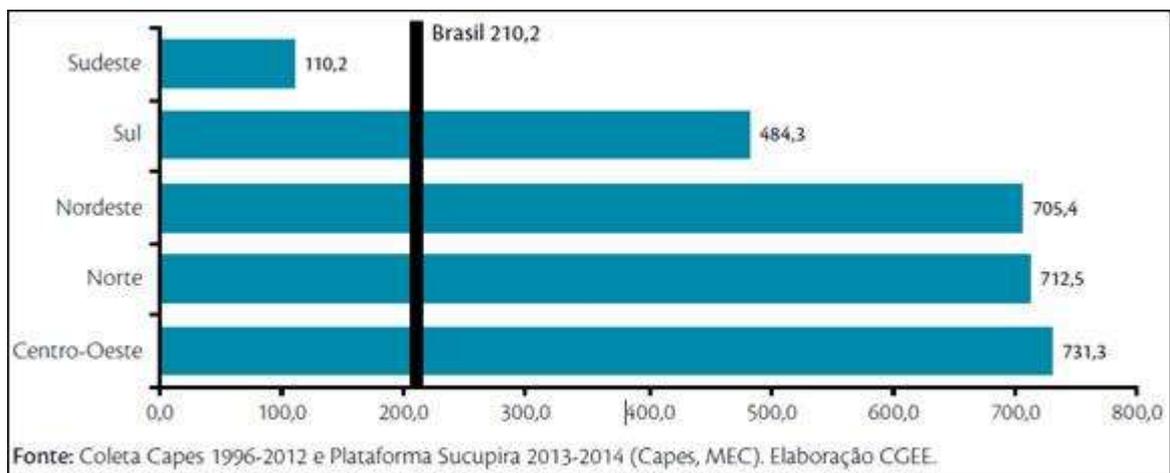


Gráfico 3 – Mestrado e doutorado: número de títulos, 1996-2014



Os números também são bons na quantidade da produção científica brasileira, bem como no aumento do número de citações em trabalhos internacionais, obtido pela produção nacional. O que é compreensível, dada a relação entre o número de mestres e doutores formados e a quantidade de conhecimento produzido.

Barral-Netto (2003) defende que a formação de número crescente de doutores não faria sentido sem uma expansão proporcional da produção científica brasileira. A adequada formação de doutores deve acontecer num ambiente de intensa atividade científica. Adicionalmente, a expansão do número de doutores bem capacitados, e com possibilidade de aplicação do seu conhecimento, deve refletir na maior produção de conhecimento.

No entanto, demanda-se a avaliação da qualidade da pesquisa desenvolvida no país e, por conseguinte, o reconhecimento que ela alcança em termos práticos. Considerando que a

maioria do conhecimento produzido pela pesquisa científica dos programas de mestrado e doutorado nos últimos anos no Brasil veio da universidade pública, Barral-Neto (2003) critica que neste mesmo período em que a universidade pública brasileira demonstrou uma notável capacidade de gerar conhecimento e de formar pessoal de alto nível, a sua imagem na sociedade sofreu uma progressiva deterioração.

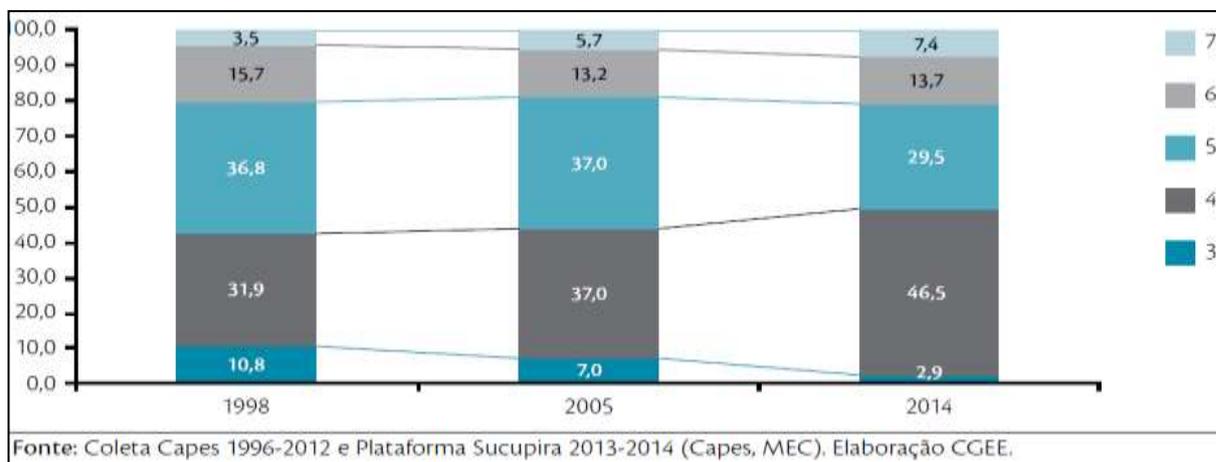
Isso ocorreu, segundo o autor, devido a alguns fatores espúrios e devido à própria característica de nossa produção científica. Pois num mundo globalizado e de forte desenvolvimento tecnológico, a produção de conhecimento tem sido direcionada, muitas vezes ao desenvolvimento da inovação tecnológica e à aplicabilidade imediata dessas tecnologias, visando principalmente à geração de vantagem econômica. Donde se tende a valorizar mais o conhecimento científico tecnológico e prático em detrimento do teórico e filosófico produzido.

Refletindo sobre essa questão dos desafios científicos atuais e futuros, Sobral (2003) lembra que se, por um lado, é a busca da competitividade no mundo atual que leva à maior importância do conhecimento científico e tecnológico, por outro lado, é a democratização da sociedade que requer uma maior responsabilidade social do conhecimento.

E que a opção mais frutífera seria o diálogo entre o processo de conhecimento e a intervenção na realidade social, visto que as universidades têm condições de construir caminhos no sentido de não perder a sua vocação cosmopolita e científica, a fim de contribuir para a evolução do conhecimento e, ao mesmo tempo, procurar solucionar determinados problemas econômicos e sociais, alguns de caráter regional (MORHY, 2003).

Uma dos instrumentos utilizados para medir a qualidade da produção científica e dos cursos de pós-graduação no país é a classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que avalia os cursos e publicações atribuindo-lhes notas. Analisando os números publicados pelo relatório da CGEE, verificamos que apesar de um maior crescimento no percentual de cursos de doutorado com nota máxima (7) que aconteceu entre os anos de 1998 e 2014, o maior crescimento que aconteceu, tanto em representatividade, quanto em números absolutos, foi o da porcentagem de cursos com nota 4, frente uma diminuição da porcentagem de cursos com notas 6 e 5, como mostrado no Gráfico 4 abaixo, elaborado pelo CGEE, com dados da CAPES e da Plataforma Sucupira:

Gráfico 4 – Distribuição percentual do número de programas de doutorado por nota na avaliação da CAPES, no ano de 1998, 2005 e 2014.

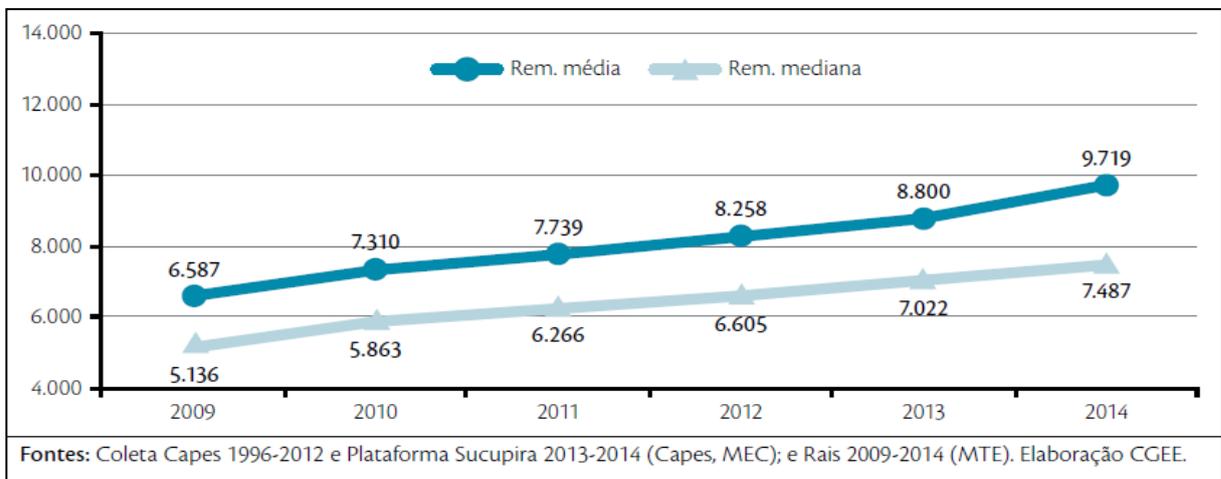


Apontando para a necessidade de uma vigilância constante e investimento para que os novos cursos criados e os profissionais titulados neles sejam cada vez melhores. Outra questão pertinente aos egressos dos cursos de pós-graduação stricto sensu é a empregabilidade, como esses profissionais estão sendo acolhidos no mercado de trabalho e quais as condições que eles encontram para que continuem pesquisando e produzindo para a sociedade e para a própria universidade.

No artigo intitulado “O quadro recente de emprego dos mestres e doutores titulados no Brasil”, Galvão (2016) lembra que a incorporação de doutores pelas universidades vem sendo fundamental para o avanço da pós-graduação e mesmo para a própria expansão da formação de nível superior no País.

Ainda nesta linha de raciocínio, os números apresentados no estudo do CGEE também são ótimos em relação a essa questão e mostram que a empregabilidade de mestres e doutores aumentou nos últimos anos, bem como suas remunerações, como se observa no Gráfico 5 apresentado a seguir:

Gráfico 5 – Média e mediana mensal de mestres titulados no Brasil a partir de 1996, 2009-2014 (R\$ correntes)



No entanto, em seu artigo intitulado *A formação de doutores no Brasil: uma política de Estado em busca de maior integração com o Sistema Nacional de Inovação*, Viotti (2010) alerta que o enorme potencial de contribuição desses profissionais altamente qualificados pode não se realizar inteiramente, caso eles não encontrem emprego em atividades apropriadas ou caso sua formação não corresponda aos requisitos demandados pela dinâmica do processo de desenvolvimento da economia e da sociedade em geral e, em particular, do processo de produção de conhecimentos e inovações (Parcerias Estratégicas, 2010).

O crescimento do número de mestres e doutores no Brasil deveu-se em parte à própria demanda aberta pelo crescimento das universidades que necessitavam de profissionais capacitados. Tornando-se um grande desafio manter a empregabilidade desses novos mestres e doutores que estão sendo formados, diante de um menor crescimento do setor universitário.

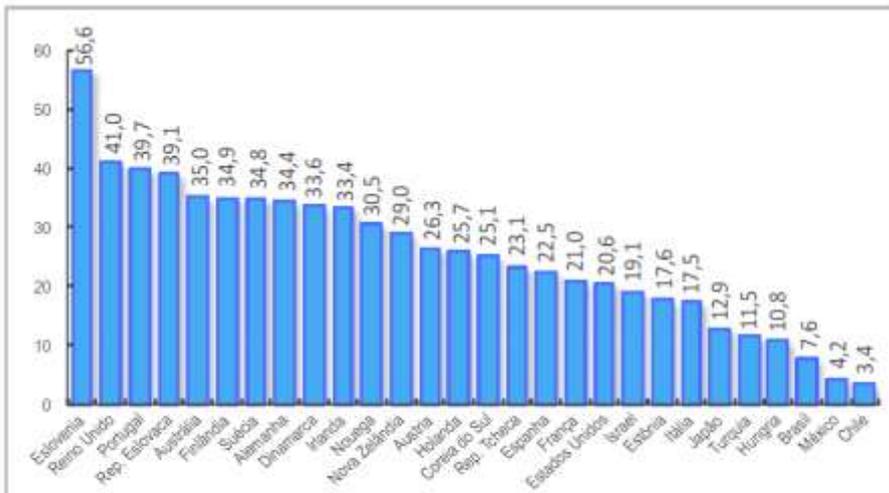
Outro ponto que merece nossa reflexão é a representatividade dos números de mestres e doutores titulados no Brasil em relação aos números globais. Barral-Netto (2003) afirma que embora demonstre uma saudável expansão nos últimos anos, à produção científica no Brasil ainda é muito reduzida em termos internacionais.

Pode-se constatar que apesar dos avanços, nossos números ainda são incipientes, quando comparados aos países considerados desenvolvidos.

Já analisando o Gráfico 6 abaixo verifica-se que dos 28 países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nós ficamos à frente apenas de México e Chile, no número de Doutores por 100 mil habitantes e que a Eslovênia,

país com a maior quantidade de títulos de doutorado por habitantes, tem 7,4 vezes mais que o Brasil, mostrando nossa clara necessidade de crescimento.

Gráfico 6 – Número de títulos de doutorado por 100 mil habitantes, Brasil e países da OCDE, 2013



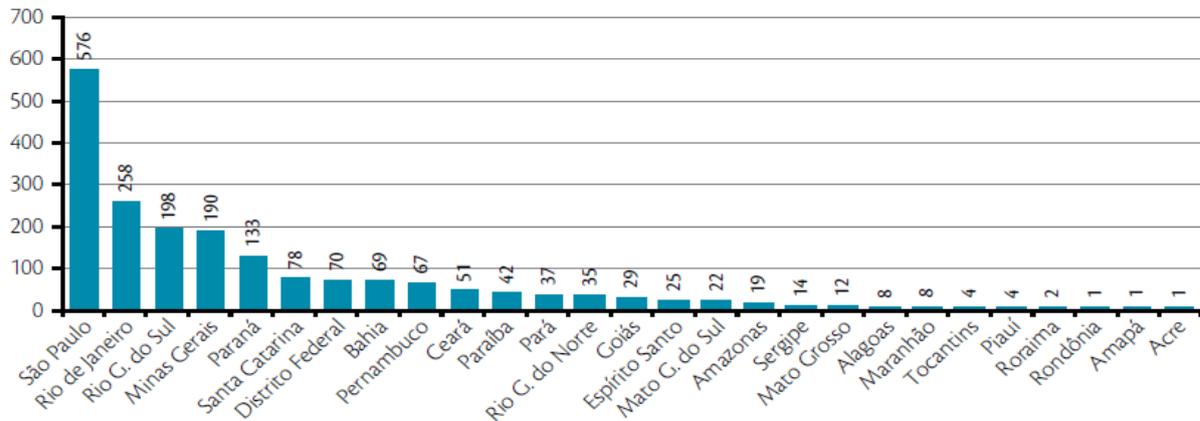
Fontes: OECD.Stat. Acessado em 12/04/2016. CGEE, Tabela D.TIT.01 do anexo estatístico do livro Mestres e doutores 2015. IBGE <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2013/serie_2001_2013_tcu.shtml> Acessado em 07/04/2016. Elaboração CGEE.

Nota: Bélgica, Canadá, Grécia, Islândia, Luxemburgo, Polónia e Suíça, apesar de serem países da OCDE, não foram incluídos neste gráfico por falta de dados sobre o número de títulos de doutorado concedidos em 2013 e ou sobre suas populações no mesmo ano.

Ainda segundo Viotti (2010), quanto à formação de doutores no Brasil: uma política de Estado em busca de maior integração com o Sistema Nacional de Inovação, ainda pontua que um dos principais desafios que precisará ser enfrentado nos próximos anos será a consolidação dos programas criados nos últimos anos em locais sem maior tradição na pós-graduação. Isso será essencial para fortalecer o processo em curso de redução da ainda elevadíssima concentração na formação de doutores em algumas poucas unidades da federação.

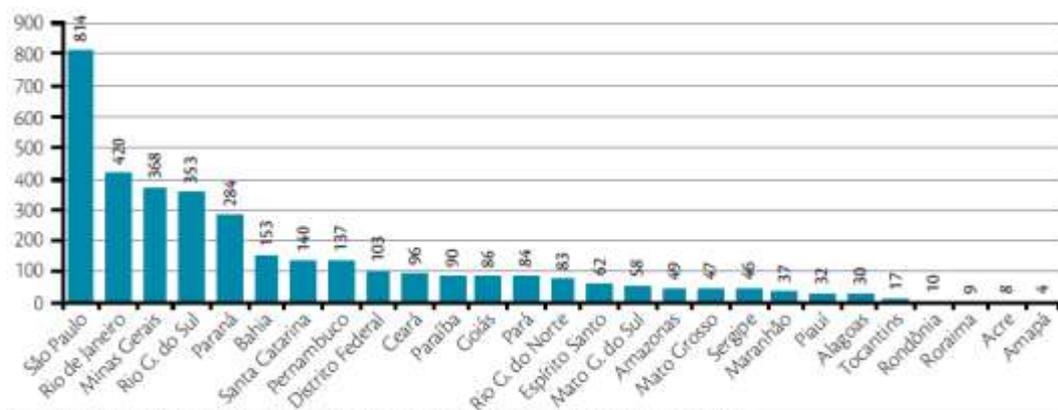
Além da necessidade de integração e fortalecimento dos programas criados em outras regiões menos tradicionais na formação de pós-graduados stricto sensu, percebe-se ainda a necessidade da criação de mais cursos por todo o país, promovendo uma maior pulverização e até uma interiorização da produção de conhecimento. Tornando possível também uma maior contribuição social desse conhecimento para todas as unidades da federação. Assim sendo, os Gráficos 7 e 8 a seguir pode mostrar as discrepâncias entre o número de programas por unidade da federação e constatarmos essa necessidade de pulverização e interiorização.

Gráfico 7 – Número de programas de mestrado, por unidade da Federação, 2014.



Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2014 (Capes, MEC). Elaboração CGEE.

Gráfico 8 – Número de programas de mestrado, por unidade da Federação, 2014.



Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e plataforma Sucupira (2013/2014) (CAPES/MEC). Elaboração CGEE.

Diante dos dados apresentados e analisados sobre a realidade atual dos programas de pós-graduação no país, percebe-se que apesar dos avanços numéricos alcançados nos últimos anos, os desafios ainda são muitos. Neste sentido, citou-se apenas alguns como aumentar a qualidade da produção científica e seu reconhecimento principalmente no país, garantir empregabilidade e condições de trabalho e pesquisa oferecidas aos egressos dos cursos de pós-graduação, aumentar o número de mestres e doutores no Brasil e com isso a expressividade dos números nacionais em relação aos internacionais, além de consolidar e integrar os cursos criados e criar mais cursos, promovendo a descentralização dos programas de mestrado e doutorado, fortalecendo-os e melhor aparelhando-os.

A pós-graduação brasileira precisa ser revista, então. E isso não é apenas considerando as áreas de Educação e Ensino, que no Brasil são separadas e demonstram esquizofrenias. Assim, além de melhorar os números e propor apoio aos programas já existentes, deve-se exigir também qualidade através de tensos processos avaliativos (BOMFIM; VIEIRA; DECCACHE-MAIA, 2018).

Nestes termos, é muito mais do que propor soluções mirabolantes ou a determinação de uma nova visão da educação é tanto apoiar quanto permitir que os programas de pós graduação do Brasil correspondam às expectativas regionais alinhados aos seus objetivos do seu projeto pedagógico, ao invés de formações aceleradas e massificantes por meio de políticas provisórias e ampliações sem estrutura (BOMFIM; VIEIRA; DECCACHE-MAIA, 2018).

Para tanto, a Capes, por exemplo, precisa superar a ideologia do seu caráter centralizador, intervencionista, de políticas e medidas que privilegiam regiões específicas do Brasil, com as mais desenvolvidas, conforme críticas de professores e pesquisadores das universidades públicas brasileiras, visto que o sucesso quantitativo desta organização apadrinha a alienação da universidade do Brasil, principalmente através dos programas de pós-graduação de Mestrado e Doutorado (TOURINHO; PALHA, 2014).

Essa é uma discussão necessária e atual, tendo em vista que, a pós-graduação depende da própria graduação, pela qual é alimentada, e do fortalecimento da universidade em todos os seus níveis e esferas. E esse fortalecimento também é uma questão a ser debatida no Brasil, demandando que seja ressaltada a acelerada expansão da pós-graduação que, por sua vez, tem implicações ou relaciona-se à ampliação de programas de pós-graduação no Brasil, bem como maior distribuição de bolsas de auxílio e alto índice de títulos de mestres e doutores (SILVA; BARDAGI, 2015). Conforme afirma Weber (2003) a consolidação da pós-graduação e sua realimentação contínua pelo intercâmbio e pela própria dinâmica inerente ao processo de produção do conhecimento raramente se fez acompanhar de medidas para a melhoria dos cursos de graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Resolver os problemas aqui levantados ou propor soluções mirabolantes não é objetivo deste estudo, mas entende-se que para tais questões ora abordadas há necessidade de mais investimentos e novas políticas na educação, bem como o envolvimento de todos os atores sociais envolvidos, inclusive o Estado, bem como a Universidade como principal meio social propício para o debate e a reflexão acerca da temática discutida. Assim, apresentaram-se as algumas necessidades, em vez de propor caminhos, pois esses podem ser muitos e variados, cada um adequado a determinada realidade e particularidades distintas no nosso país.

Para encontrar esses caminhos pode ser necessário, pois, primeiramente, conhecer a realidade de cada região, analisá-la, refletir e debater o presente, questionando sempre os números e tendo uma visão holística e ao mesmo tempo crítica sobre eles, afinal os números apontam de fato que está se formando mais mestres e doutores, todavia os próximos passos, desafios e incertezas destes profissionais instigam diversas reflexões e sugestões para futuras pesquisas.

Mesmo diante de cenários instáveis na educação, orçamentos congelados e verbas cortadas, ainda há potencialidades no Brasil para se continuar caminhando e construindo um futuro sustentável para a pós-graduação, para a Universidade brasileira como um todo e, por consequência, para a sociedade brasileira.

Portanto, considerando o número de mestres e doutores no país nos últimos anos, criou-se, principalmente, uma necessidade muito maior de conhecimento sobre como ocorre essas formações, como as relações entre os diferentes atores envolvidos são estabelecidas, bem como avaliar os impactos da pós-graduação a nível pessoal, social e institucional.

REFERÊNCIAS

BARRAL-NETTO, M. *Universidade Brasileira: setor produtivo não reconhecido*. In: Morhy, L (Organizador); Formiga, M.; Marques, R.; Costa, T.; Cervo, A. L. (co-organizadores) *Universidade em Questão*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2003

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2016*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-



divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206 em 31/03/2018> Acesso em 28/03/2018

BRASIL. *LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em 25/03/2018

BOMFIM, A. M.; VIEIRA, V.; DECCACHE-MAIA, E. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 245-262, 2018.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: 2016.

GALVÃO, A. C. F.; DAHER, S.; VIOTTI, E. B.; MACEDO, M.; FERRAZ, B.; CARRIJO, T. B.; SANTOS, R. DE O.; JUNIOR, C. D. *O quadro recente de emprego dos mestres e doutores titulados no Brasil. Parcerias Estratégicas*. V. 21, n. 43, 2016. Brasília. DF. Brasil

MORHY, L. (2003a) *Universidade na Encruzilhada. ComCiência*. No. 40; fev. Brasília. DF. Brasil

MORHY, L. (2003b) *Universidade em Transformação*. UnB-Notícias. No. 54; Agosto-setembro. Brasília. DF. Brasil

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. *RBPG*, Brasília, v. 12, n. 29, p. 683 - 714, 2015

SOBRAL, F. A. da F. *Os desafios científicos atuais e futuros*. In. Morhy, L (Organizador); Formiga, M.; Marques, R.; Costa, T.; Cervo, A. L. (co-organizadores) *Universidade em Questão*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2003

TOURINHO, M. M.; PALHA, M. das D. C. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 270-283, 2014.

VIOTTI, E. B. *A formação de doutores no Brasil: uma política de Estado em busca de maior integração com o Sistema Nacional de Inovação*. *Parcerias Estratégicas*. V. 15, n. 31, 2010. Brasília. DF. Brasil

WEBER, S. *Crise da Universidade: algumas perspectivas*. In. Morhy, L (Organizador); Formiga, M.; Marques, R.; Costa, T.; Cervo, A. L. (co-organizadores) *Universidade em Questão*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2003



CONQUISTAS DAS MULHERES NA SOCIEDADE PATRIARCAL: UMA JORNADA EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO

Linete Cezário de Brito - UFCG

Cristina Novikoff- UFCG

Otávio Barreiros Mithidieri - UTAD

Sônia Cardoso Moreira Garcia - UTAD

“A mulher tem uma única via para superar o homem: ser mais mulher a cada dia.”

Ángel Ganivet

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir o papel da mulher na sociedade, a forma como ela foi e continua sendo tratada historicamente, bem como discorrer sobre as lutas, conquistas e principais nomes que foram determinantes para sua emancipação. O mesmo utiliza-se de textos que evidenciam sua trajetória e função em diferentes sociedades antigas descrevendo sobre os principais movimentos e nomes que foram determinantes para que a sociedade começasse a enxergá-las e a tratá-las sobre um novo olhar. Apresenta ainda, reflexões acerca das Leis 11.340/06 intitulada lei Maria da Penha e, a Lei 13.104/15 conhecida como Lei do feminicídio que asseguram a segurança feminina e a punição para quem praticar crimes contra elas, refletindo sobre como essas Leis resultaram em uma maior participação da mulher em sociedade.

PALAVRAS- CHAVE: Mulher, Gênero, Sociedade, Emancipação.

ACHIEVEMENTS OF WOMEN IN THE PATRIARCHAL SOCIETY: A JOURNEY IN SEARCH OF EMANCIPATION

ABSTRACT

This article aims to discuss the role of women in society, the way it has been and continues to be treated historically, as well as discuss the struggles, achievements and the main names that were decisive for their emancipation. It uses texts that show their trajectory and function in different past societies describing on the main movements and names that were determinants so that the society began to see them and to treat them on a new look. It also presents reflections on Laws 11.340 / 06



entitled Law Maria da Penha and Law 13.104 / 15 known as the Law of femicide that ensure female safety and punishment for those who commit crimes against them, reflecting on how these Laws resulted in a greater participation of women in society.

KEY WORDS: Woman, Gender, Society, Emancipation.

CONQUISTAS DE LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD PATRIARCAL: UNA JORNADA EN BUSCA DE LA EMANCIPACIÓN

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo discutir el papel de la mujer en la sociedad, como ella fue y fue siendo tratada históricamente, así como discursar sobre las conquistas, los principales nombres que fueron determinantes para su emancipación. El mismo se utiliza de textos que evidencian su trayectoria y función en diferentes sociedades antiguas describiendo sobre los principales movimientos y nombres que fueron determinantes para que la sociedad empezara a verlas y tratándolas sobre una nueva mirada. En el caso de las mujeres, la mayoría de las personas que sufren de crímenes contra ellas, reflejándose sobre que las Leyes 11.340 / 06, titulada Ley Maria da Penha y la Ley 13.104 / 15 conocida como Ley del femicidio que aseguran la seguridad femenina y el castigo para quienes cometieron crímenes contra ellas y una mayor participación de la mujer en sociedad.

PALABRAS CLAVE: Mujer, Género, Sociedad, Emancipación.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre movimentos femininos e o papel da mulher na sociedade como tema é a forma de adesão ao movimento acadêmico-estudantil na formação de professores do campus de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande, em busca de maior espaço para manifestação de necessidade do direito de se politizar por meio do conhecimento dentro do curso de Pedagogia.

O tema visivelmente importante para a formação acadêmica é materializado em dados estatísticos e legais apresentados por importantes órgãos nacionais e estudos no campo do Direito, Sociologia e Filosofia que articulados compõem o quadro teórico de Ensino de História e se sustenta na análise no campo da Educação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ao celebrar o Dia Internacional da Mulher, em 8 de março de 2018 destaca o acesso das mulheres ao Ensino Superior como “uma das principais conquistas femininas no último século”. Também apresenta a diferença entre os dados do Censo da Educação Superior de 2016 com uma amostra de que as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação e em 2006, eram 56,4%. No entanto, na docência na Educação Superior em exercício, as mulheres ainda são minoria com 45,5%. Já na Educação Básica as mulheres são maioria, com 49,1% do corpo de professores (INEP, 2018).

Ao discutir a isonomia conquistada entre homens e mulheres a partir da Constituição Federal de 1988 e o Código Civil de 2002, Miranda (2010) apresenta a evolução histórica da situação jurídica e social da mulher perante tais leis. Demonstra que a mulher ao lado do homem “conquistou um importante espaço (...). Imperioso dizer que a maior revolução do século, foi a das mulheres, ao lado dos fortes condicionamentos criados pela urbanização e industrialização do país. Hoje, a mulher trabalha pela integração na era tecnológica e globalizante” (p.29).

A luta constante dos movimentos feministas em busca de igualdade e isonomia dos sexos deu início a uma mudança considerável no que diz respeito à participação feminina em sociedade. Atualmente o papel e a participação da mulher socialmente não se restringem apenas a esfera doméstica, hoje apresentam participação ativa em todos os setores que comportam a sociedade e, esta mudança se configurou com a luta persistente da mulher por igualdade.

Pode-se dizer que o início do reconhecimento feminino se deu com a estipulação do dia 08 de março como o “Dia Internacional da Mulher” - o marco da conquista dos direitos femininos no mundo todo. Hoje, temos os nossos direitos assegurados por Leis que nos garantem segurança social, tendo como exemplos a serem citados, a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio. Todavia, mesmo com tantas conquistas, a inferioridade e a insegurança persistem.

A mulher, ainda hoje, é colocada em papel depreciativo diante de uma cultura capitalista e patriarcal, que imprime sua imagem numa visão pejorativa de “mercadoria” e fragilidade. Sob essa perspectiva, pretendemos, portanto, através desse trabalho, elucidar o papel da mulher na sociedade ao longo da história, averiguando os direitos conquistados



através das lutas e dos movimentos feministas que precederam sua emancipação, bem como apresentar uma reflexão sobre como esta é vista, pensada, criticada e tratada na atualidade, seja nas ruas ou dentro de sua própria família.

Abordamos esse tema, porque compreendemos a importância da figura feminina, e entendemos que mesmo com todas as conquistas por elas obtidas, a mulher foi e continua sendo desvalorizada, seja por discursos machistas de que “somos o sexo frágil” e “de que o lugar de mulher é na cozinha”. Observa-se que a despeito das conquistas profissionais e com o desempenho qualificado nas mesmas profissões e com carga horária de trabalho igual aos dos homens, a mulher continua a receber salários inferiores aos deles. Porém, é fundamental compreendermos que mesmo com tamanha discriminação e preconceito existente na atualidade, muita mudança ocorreu em comparação com séculos passados, onde a mulher “não tinha voz” e “nem vez”.

Para o desenvolvimento da discussão, o texto foi dividido em três partes que se articulam para uma melhor compreensão sobre o tema em questão, na qual inicialmente discorreremos sobre como surgiu o preceito da subordinação da mulher ao homem, apresentando um histórico sobre a participação feminina nas sociedades antigas. Em seguida apresentam-se as principais conquistas adquiridas dando ênfase nos nomes que foram determinantes para a obtenção desses direitos, e por fim, analisa-se criticamente as Leis 11.340/06 intitulada lei Maria da Penha e, a lei 13.104/15 conhecida como lei do feminicídio que asseguram os direitos da mulher relacionando-as a um quadro de evolução da participação destas na sociedade.

Participação Feminina Nas Sociedades Antigas

Ser mulher atualmente é viver perante uma sociedade excludente e machista e em luta constante na busca de que nossos direitos sejam respeitados. Todavia, a mulher de hoje tem seus direitos impostos por Lei e sua voz ultrapassa as paredes de seu lar, onde não somos mais simplesmente mães, esposas e donas de casa.

Mas nem sempre foi assim, no passado era comum que as mulheres ficassem em casa encarregadas de trabalhos do lar e dedicadas à criação dos filhos. A elas também ficavam

restritos o direito a escolha de maridos, ou da expressão de ideias, em que ficavam a margem do julgamento da sociedade, muitas vezes restritas do convívio social.

Pode-se dizer que a ideia de superioridade dos homens em relação às mulheres teve sua origem desde os primórdios da humanidade, a partir da descrição bíblica sagrada que traz em seus relatos a criação humana, no qual narra que “formou o Senhor Deus o homem do pó da terra, e soprou em suas narinas o fôlego da vida e o homem foi feito alma vivente.” (Gênesis 2:7) e em seguida “da costela que o Senhor Deus tomou do homem, formou uma mulher, e trouxe-a a Adão” (Gênesis 2:22). Com isto, a mulher foi colocada em posição de subordinação ao marido e, a associação de que somos fruto da matéria prima do homem foi e é o suficiente para que sejamos rotuladas como “menos importantes e até menos capazes do que eles”. Mas é óbvio que essa subordinação com base na narração bíblica só será visível a partir da interpretação que cada pessoa fará da mesma.

Outra passagem bíblica que evidencia o pecado como responsabilidade da mulher encontra-se no livro de Gênesis quando que influenciada pela serpente Eva come do fruto proibido e incentiva a Adão a comer também, desobedecendo as ordens de Deus e, como consequência desse ato, Deus castiga a Eva ao dizer: “Mulher, vou aumentar o seu sofrimento na gravidez, e com muita dor você dará à luz filhos. Apesar disso, você terá desejo de estar com o seu marido, e ele a dominará” (Gênesis 3:16). Desta forma, somos responsáveis também pelo pecado do mundo e este é mais um agravante para que sejamos minimizadas e consideradas “consequências do mal”.

Ao deportarmos as sociedades e civilizações antigas, nos deparamos com um cenário completamente diferente do qual vivenciamos hoje. “Nas sociedades agrícolas antes de Cristo, as mulheres eram incumbidas de gerar filhos, cuidar deles e fazer pequenos trabalhos com animais ou plantações” (SOUZA, 2012, p. 2). Também tinham como responsabilidade a manutenção dos laços afetivos na família e eram responsáveis por preparar as filhas para o casamento e para o lar.

Com a chegada do Brasil Colônia, a mulher via-se limitada ao papel de dona de casa, filha, mãe e esposa dedicada. Araújo (1993, *apud* BASTOS *et al*, 2016, p. 7) discorre que:

A mulher neste período era tida como as portas para o inferno, essa crença foi herdada dos portugueses que acreditavam que por descender de Eva, a mulher carregava o pecado original. A alfabetização era quase inexistente no Brasil

colônia para a maioria dos habitantes. A que existia era permeada por alta rigidez disciplinar, e ainda assim, quando se tratava de homens, pois em relação à mulher, a educação não se fazia muito presente, pois ela era criada para ser uma esposa boa, e não para pensar e discutir.

Durante esse período, era comum que as mulheres fossem oferecidas aos homens pelos seus pais como pagamento de dívidas para serem esposas e até escravas dos mesmos, a elas também eram restritos o direito a educação, ao voto, e a expressão de emoções, sentimentos e ideias. Siqueira (2016, p. 2) discorre que:

A posição social pública é desapropriada para elas a menos que sejam membros da casa imperial; é esperado que manifestem as virtudes tradicionais de modéstia, castidade, e devoção aos deuses e à família. O objetivo da vida das mulheres é o casamento e a gravidez, e este também é o fator mais importante na saúde delas. Devem ser protegidas da exploração de sua fraqueza por homens indignos de confiança e prevenidas de autoafirmação, falta de modéstia. Quanto aos seus defeitos apontam o fato de falarem muito e se preocuparem demasiadamente com sua aparência, necessitando de ajuda para conter seus impulsos [...]

Ainda nas civilizações antigas as mulheres não tinham direito ao convívio social e, em algumas ocasiões, ficavam impedidas de transitarem em certos cômodos da própria casa. Também tinham que aceitar o fato de que o marido tinha o direito de possuir quantas esposas quisessem. As mulheres atenienses mudavam da tutela do pai para a do marido com o casamento. Quando viúvas, passavam à autoridade do filho mais velho. Não podiam ir ao mercado, nem aos banquetes com o marido. A ocupação delas era dar ao marido e aos filhos o que eles quisessem ter e educar as filhas no gineceu.

As mulheres da nobreza tinham como destino os casamentos arranjados para firmação de alianças entre reinos. As de origem humildes como as camponesas, eram destinadas a cuidar do lar e das plantações da família. Com a chegada da Idade Moderna o papel social da mulher não sofreu grandes mudanças, as mulheres da realeza europeia continuavam sendo oferecidas aos casamentos arranjados pelos pais ou irmãos, já as mulheres da burguesia passaram a ajudar o marido na renda da casa, elas trabalhavam com artesanatos e em oficinas têxtis.

A Idade Média e Moderna ficaram marcadas pelo período de “Caça às Bruxas”, na qual diversas mulheres foram assassinadas por serem consideradas praticantes de bruxaria. Aquelas que tinham conhecimento sobre plantas medicinais e que realizavam partos complicados foram consideradas bruxas e passaram a ser perseguidas e mortas pela inquisição. “Existem registros de que, em algumas regiões da Europa, a bruxaria era entendida como uma revolta de camponeses conduzida pelas mulheres. O maior exemplo foi a camponesa Joana D`arc, em 1429, que liderou o exército francês na luta contra a ocupação inglesa. Esta acabou queimada na fogueira, sendo acusada de feitiçaria”. (BASTOS *et al* 2016, p. 06).

De acordo com Menschik (1977, p. 13 *apud* ANGELIN 2006), Estima-se que aproximadamente 9 milhões de pessoas foram acusadas, julgadas e mortas neste período, onde mais de 80% eram mulheres, incluindo crianças e moças que haviam “herdado este mal”.

No início da República Brasileira foram utilizados estereótipos de masculinidade e feminilidade para justificar a opressão para com as mulheres. Por apresentarem características de fragilidade e delicadeza estas ficaram restritas ao espaço privado e seguro: o lar. De acordo com Cristiana Menezes, Charliton Machado e Maria Nunes (2009, p. 2):

Nessas sociedades, a mulher deveria apresentar qualidades que a tornavam semelhante a uma monja: calada, sofrida, sem enfeites, sendo comum encontrar senhoras de famílias abastadas ainda analfabetas. Na história do nosso país, herdeiro da cultura lusa, a mulher também conquistou tardiamente o direito de escolarizar-se. [...] Com a República, os argumentos a favor da educação da mulher estavam vinculados à modernização da sociedade e ao discurso higienista, no qual competia a ela cuidar da higiene dos filhos e da casa.

Todavia, independentemente de toda essa carga de negatividade, culpas e desvalorização para com as mulheres, é incontestável que conseguimos mudar muito a visão que a sociedade possuía sobre nós, existem incontáveis exemplos de conquistas e superações que as mulheres engajadas na busca por igualdade de gêneros deixaram de contribuição para a sociedade.

Cabe esclarecer que historicamente as mulheres como entes da sociedade também se apropriaram de estereótipos sobre o papel da mulher na sociedade. Vale pontuar que as representações enquanto forma de conhecimento constituído nas relações sociais são observadas no público feminino em relação ao seu papel social, profissional e mesmo íntimo.

Prandi (2016) em seu estudo sobre as representações do papel de dona-de-casa para mulheres vai discutir o quanto a ideologia de classes se faz presente nas representações e gera ainda estereótipos. O sociólogo afirma que “o papel de dona-de-casa, como categoria abstrata, reproduz ideologicamente a própria estrutura de classes que tende sempre a se mostrar aos atores sociais de forma linear e não antagonica” (p.121).

Principais Conquistas Femininas Pelo Mundo

Os direitos adquiridos pelas mulheres não se materializaram de uma hora para outra, passeatas, protestos e manifestações, foram alguns exemplos de tudo que diversas mulheres determinadas e valentes tiveram que enfrentar para garantir sua participação na sociedade.

A passagem do século XIX para o século XX foi o principal cenário que protagonizou as lutas dos movimentos feministas em busca de igualdade e valorização social. A mulher deixou de ser vista como coadjuvante e passou a ser aceita como protagonista de sua própria história. Esta passou a reivindicar seus direitos e seu espaço social, passando a ter novas possibilidades, responsabilidades e status social.

Com isso, listaremos aqui em ordem cronológica, algumas das principais conquistas femininas pelo mundo no decorrer do tempo que serviram de alicerce para o cenário social em que estamos inseridos hoje, onde, de maneira bastante abrangente, estas conquistaram o seu espaço perante a sociedade.

Em 1405 Christine de Pisan viúva e mãe de três filhos escreveu o livro "*La Cité des Dames*", sendo considerada pelas feministas como a primeira mulher a protestar contra o preconceito e discriminação. Em 1622 Marie de Gournay propõe a igualdade entre homens e mulheres, destacando a importância da educação para elas na luta pelos seus direitos.

No dia cinco de outubro de 1789 diversas mulheres marcharam rumo ao Palácio de Versalhes na França para manifestarem em prol de petições para melhores condições trabalhistas. Esse movimento ficou conhecido como “Marcha das Mulheres do Mercado”, estas conseguiram fazer com que a família real se mudasse para Paris. Esse movimento pode ser considerado o primeiro movimento feminista já datado na história. Esse movimento resultou na motivação de mulheres no mundo todo a lutarem pelos seus direitos e igualdade.

Ainda na França em 1848 as mulheres reivindicaram a igualdade jurídica, o direito a voto e a equiparação de salários. Em Nova York (EUA), ocorre a Convenção em Seneca Falls, o primeiro encontro sobre direitos das mulheres. Em 08 de março de 1857 operárias da indústria têxtil de Nova Iorque (EUA) se mobilizaram e protestaram contra os baixos salários, o direito a licença-maternidade e exigiram a redução da carga horária de trabalho para 12 horas por dia. No acontecimento cerca de 129 operárias morreram queimadas pela força policial numa fábrica têxtil.

Em 1910 é proposto o “Dia Internacional da Mulher” instituído no dia 8 de março, pelo Congresso Internacional das Mulheres Socialistas. Esta conquista foi uma iniciativa da jornalista alemã Clara Zetkin em união com mulheres vindas de 17 países. Durante o governo de Getúlio Vargas no Brasil em 1932, é intitulado o direito feminino ao voto, e em 1940 as brasileiras passam a se unificar em prol de mais participação na vida política e econômica do país.

Em 1961 acontece a “Revolução Sexual” graças à invenção da pílula anticoncepcional que teve como grande incentivadora do projeto, a feminista e ativista social Margaret Sanger, e financiado por Katharine McCormick, uma rica industrial da época. Outra grande incentivadora do movimento pela igualdade de gênero foi Simone de Beauvoir, escritora, que em suas obras buscava desconstruir o papel da mulher sempre submissa, que era tão comum nos livros da época”. (BASTOS et al, 2016, p. 14).

A revolução sexual na perspectiva de Reich (1981) o “indivíduo sadio praticamente não contém mais moral, mas tampouco tem impulsos que determinariam uma inibição moral.(...) Numa palavra, os fenômenos aqui descritos devem na sua totalidade ser considerados indícios de que o organismo mental se *autogoverna*”. Noutras palavras, quando



o indivíduo se conhece a si mesmo, suas pulsões e seus limites. Portanto, é capaz de se satisfazer genitalmente sem se perverter ou agredir qualquer outro ser.

Em 1985 é criado no Brasil o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e tinha como proposta “[...] promover, em âmbito nacional, políticas para assegurar à mulher condições de liberdade, igualdade de direitos, e plena participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país” (MIRANDA, 2009, p. 10).

Durante a Conferência de Direitos Humanos de Viena em 1993 na Áustria, todas as formas de violência contra as mulheres foram condenadas. É declarado que “Os direitos das mulheres e das meninas são parte inalienável e indivisível dos direitos humanos” e que “Os direitos da mulher são direitos humanos”. Ainda no ano de 1993 é realizada a IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher em Beijing, na China, esta marcou o reconhecimento definitivo do papel econômico e social da mulher, abriu os caminhos do futuro e consagrou todas as conquistas das mulheres.

Todas essas mulheres marcaram de forma significativa a história na busca pelos direitos femininos, porém, é válido ressaltar que as anônimas também foram de extrema importância para a concretização da “igualdade da mulher”, seja no mercado de trabalho ou dentro das próprias famílias (GREGORY, 2016).

O papel da mulher politizada ainda está por ser feito, uma vez que pode ser entendido como prioridade na formação de professores, considerando que a vida profissional ou acadêmica da mulher não a eximiu de seus papéis de “dona-de-casa” ou de “empregadas do lar”, ocasionando sobrecarga de trabalho denominada de “terceiro turno” que dificultam as atividades acadêmicas.

Portanto, a formação docente deve considerar o contexto social e cultural das mulheres que chegam no ensino superior, como já demonstraram os estudos de Takahara, Mendes e Rinaldi (2016), ao “perceber que as escolhas para cursos de ensino superior das mulheres avaliadas, ainda se enquadram nas opções postas como “profissões femininas”, provavelmente pela cultura enraizada pela história de nosso país. (p. 605).

A Lei Em Defesa Da Mulher: Inclusão, Segurança E Participação Social

Os direitos que asseguram a mulher hoje em dia foram conquistados durante muitos anos de lutas e sofrimentos, hoje temos várias Leis que garantem a participação destas nos mais diversos lugares antes considerados “impróprios” ou “coisas que só um homem é capaz de fazer”. Atualmente, existem cerca de 100 mil Leis em vigor, segundo Costa (2014) e algumas foram criadas exclusivamente para garantir os direitos femininos e promover a inclusão desta socialmente. A seguir discorreremos sobre a Lei “Maria da Penha” e a Lei do “Feminicídio” que asseguram a segurança feminina e a punição para os que cometem crimes contra estas por motivos torpes.

Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) do Brasil, a violação aos direitos da mulher configura violência de gênero voltada especificamente à pessoa pelo simples fato dela ser do sexo feminino. O agente violador desses direitos não distingue suas vítimas através de sua raça, classe social, religião, idade ou nenhum outro fator condicionante que não seja apenas, o fato delas serem mulheres. Ainda, segundo este órgão, é possível reconhecer a violação de direitos direcionados ao gênero feminino como a conduta que – tanto de forma omissiva como comissiva – discrimine, agrida ou coaja uma pessoa especificamente devido a esta ser mulher, causando sua morte, dano, constrangimento, limitação e/ou sofrimento de cunhos físico, sexual, moral, psicológico, social, econômico/patrimonial e também político.(COSTA, 2014, p.159).

Para modificar o cenário de violências e abusos sofridos pela figura feminina no Brasil, é criada no dia 07 de agosto de 2006 a Lei 11340/06 conhecida como a Lei Maria da Penha, que em seu Art. 1º narra que esta:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências (BRASIL, 2006).

A lei recebeu esse nome como forma de homenagear à farmacêutica Maria da Penha que após sofrer agressões por parte do seu marido durante vários anos, nunca desistiu de ver seu agressor condenado. Essa Lei também serve para todas as pessoas que se identificam com



o sexo feminino, heterossexuais e homossexuais. Isto quer dizer que as mulheres transexuais também estão incluídas.

De acordo com Juliana Bezerra (2011) “anos depois de ter entrado em vigor, a lei Maria da Penha pode ser considerada um sucesso. Apenas 2% dos brasileiros nunca ouviram falar desta lei e houve um aumento de 86% de denúncias de violência familiar e doméstica após sua criação”.

Outra Lei que veio para assegurar a punição aos responsáveis por crimes cometidos contra as mulheres foi a Lei Nº 13.104, de 9 de março de 2015 intitulada como Lei do Femicídio. Esta inclui o feminicídio no rol dos crimes hediondos e foi criada devido a necessidade de providencias mais rigorosas refletidas nos altos índices de violência contra as mulheres no Brasil.

O feminicídio é o assassinato de mulheres pelo simples fato de ser do sexo feminino, é um crime de ódio e caráter doloso qualificado contra a vida da mulher justificado por dominação desta pelo homem. Este pode ser classificado em três situações: o feminicídio íntimo é quando há uma relação de parentesco ou de afeto entre a vítima e o agressor; o feminicídio não íntimo no qual não existe relação alguma entre a vítima e o agressor, porém o crime é marcado pela violência sexual, e por fim, o feminicídio por conexão, que acontece quando uma mulher é morta durante a tentativa de salvar outra mulher que estava sofrendo agressão.

Em suma, as leis supracitadas foram regulamentadas na tentativa de garantir alguns direitos e proteção às mulheres, como forma de diminuição da violência e inclusão social. Assim, por mais que a mulher ainda lute por direitos iguais, grande parte desses direitos foram e estão sendo conquistados e a mulher brasileira está cada vez mais ganhando espaço e status social. Segundo Bastos *et al* (2016, p.8):

A mulher do século XX e XXI foi deixando de ser coadjuvante, para assumir outro lugar na sociedade, com novas liberdades, possibilidades e responsabilidades. Foi se deixando de acreditar na inferioridade natural da mulher diante da figura masculina nos mais diferentes âmbitos da vida social, inferioridade esta aceita e assumida por algumas mulheres ainda hoje.



E isso se materializa na participação feminina na sociedade, na qual podemos ver mulheres atuando no poder judiciário, legislativo, na política, no exército, na aeronáutica, na polícia civil, militar e federal, sobretudo no mercado de trabalho, em que estão em alguns casos em cargos superior ao dos homens, provando assim, a capacidade feminina de atuação em todos os lugares.

Na política temos mulheres que se elegem senadoras, deputadas estaduais e federais, prefeitas, presidentes de partidos, temos mulheres nos diversos ministérios estabelecidos pelo governo, e já elegemos a primeira presidente da república. Mas ainda temos que reconhecer que o número de mulheres na política ainda é mínimo comparado aos que lhe são de direito.

No âmbito jurídico a atuação das mulheres está cada vez mais frequente, já se tem um número cada vez mais de magistradas em todas as varas jurídicas que seu profissionalismo se tornou famoso, como o caso do goleiro Bruno, no qual a juíza que acompanhou o caso era mulher, ainda acompanhamos o desempenho cada vez mais eficiente da mulher nas delegacias, como policiais que vão para a rua e são capazes de enfrentar confrontos etc. mulheres nas forças armadas brasileiras, na força aérea, na marinha onde em novembro de 2012 foi a promoção da primeira mulher ao cargo de general das forças Armadas.

Nas redes comerciais as mulheres se destacam, nos ramos de cosméticos, *spars*, nas áreas executivas, há mulheres à frente da diretoria e até na presidência de grandes conglomerados espalhados por todo o mundo, dessa forma, compreendemos a influência e a capacidade feminina nos âmbitos que movem a economia e o crescimento do país.

Os movimentos sociais tem sido um dos acontecimentos mais comentados nos últimos anos, são manifestações da população reivindicando seus direitos como cidadãos, onde, a participação feminina é maioria significativa para esses grandes movimentos.

Desta forma, a mulher demonstra ao mundo sua garra e capacidade de renovação, mostrando que quando unidas somos fortes e capazes de mudar um pensamento retrógrado de gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos conquistados pelas mulheres não surgiram do dia para a noite, e para chegar aonde chegamos hoje, muitas batalhas foram travadas e graças à garra daquelas que



não desistiram de lutar pela igualdade, podemos hoje trabalhar, estudar, votar, decidirmos o que é melhor para nosso corpo e alma, e principalmente conseguimos receber da sociedade o respeito que realmente merecemos ter.

É claro que ainda temos muito que lutar pelo direito a igualdade, seja no campo da política, da educação da vida privada, apesar de significativas conquistas em espaços distintos. E, especialmente, como acadêmicos e pesquisadores, se observa a luta a ser fortalecida no campo da educação aonde ainda somos restringidas a trabalhar com menores salários.

E para compartilhar nossas primeiras ideias assinalamos que em pleno século XXI a mulher ainda sofre as consequências de representações sociais concebidas de papéis femininos com forte apelo ao cuidar associado a não remuneração justa, mas caridosa e despretensiosa. Portanto, as conquistas não foram o suficiente perto do espaço a ser alcançado em meio à sociedade. A mulher ainda é desvalorizada, agredida, considerada incapaz, e em muitos lugares, infelizmente é tratada como objeto sexual e alguém não digna de respeito. Uma realidade que atravessa séculos parece ser impregnada nos costumes como também na criação patriarcal que ainda predomina nos dias de hoje. Que o feminismo seja um movimento para a igualdade de gênero e para a liberdade e melhoria da condição da vida feminina na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANGELIN, R. A “caça às bruxas”: uma interpretação feminista. In: Espaço Acadêmico. 2005. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/053/53angelin.htm>>. Acesso em: 24 de jul. 2018.

BASTOS, A; Neves. A; ROSSAROLA. L; ABBUD. M & BRANDÃO M. As conquistas das mulheres na sociedade patriarcal. *Jornal Eletrônico*. v. 1, p. 8-16, fev. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Guilherme/Desktop/Artigo%20de%20Joca/Jornal%20Eletrônico.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BEZERRA, Juliana. Lei Maria da Penha. *Toda Matéria*: conteúdos escolares. 2011. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/lei-maria-da-penha/>>. Acesso em: 27 de ago. 2018.



BÍBLIA, A. T. Gêneses. In BÍBLIA. Português. *Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamentos*. Tradução de José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008. p. 3-4. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/2/7/22>>. Acesso em: 02 jul. 2017

BRASIL, *Lei Nº. 11.340 de 07 de agosto de 2006*. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95552/lei-maria-da-penha-lei-11340-06>>. Acesso em: 24 de jul. 2018.

COSTA, M. G. Violação dos Direitos da Mulher: Um panorama histórico, cultural e jurídico. *Seara Jurídica*, V.1,N. 11, jan- jul, 2014. n 2. Disponível em<http://revistas.unijorge.edu.br/searajuridica/2014_1/searajuridica_2014_1_pag139.pdf>. Acesso em: 20 de ago.2018.

GREGORY, Maria. Uma viagem feminista no tempo. In: *Lado M*. 2016. Disponível em: <http://www.lado-m.com/uma-viagem-feminista-no-tempo-grandes-mulheres-demarco/>. Acesso em: 06 de jul. 2018.

MENEZES, C. S. de; MACHADO, C. J. dos S.; NUNES, M. L. da S. Mulher e educação na República Velha: transitando entre o discurso histórico e o literário. In: *Revista Unisinos*. V.13, n.1, 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4927>>. Acesso em 31 de jun. de 2018.

MIRANDA, M. B. Homens e Mulheres: A Isonomia Conquistada. *Revista Virtual Direito Brasil*, Vol. 4, nº 2, 2010, 30p. Disponível em:<<http://www.direitobrasil.adv.br/arquivospdf/revista/revistav42/artigos/Cnpq20102.pdf>> Acesso em 20 de ago. 2018.

MIRANDA, C. M. Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil. In: *NIEM / UFRGS*, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleomulher/arquivos/os%20movimentos%20feministas_cyntia.pdf> Acesso em: 05 jul. 2018.

PRANDI, J. R. A mulher e o papel de dona-de-casa: representações e estereótipos. *Revista de Antropologia*, v. 24, p. 109-121, 6 maio 2016.

REICH, W. *A revolução sexual*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SIQUEIRA, S. M. A. Considerações sobre o tema mulher na antiguidade. In: *Mulher na antiguidade*, 2016. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/historia/Artigos/i_antiga/Mulher_antiguidade.html> Acesso em 31 de maio de 2018.



SOUZA, D. A., Kazmierczak, M., & Couto, R. Mulher e sociedade: Como podemos compreender as mulheres à luz de seus direitos sociais na contemporaneidade?. *Revista Eletrônica*. v. 3, n. 1, p. 3, Set de 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Guilherme/Desktop/Artigo%20de%20Joca/REVISTA%20ELETRÔNICA.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

TAKAHARA, A. L.; MENDES, A. M. P. C.; RINALDI, G. P. Mulher na educação superior: alguns apontamentos para o debate. Caderno Programa de Apoio à Iniciação Científica - PAIC 2015-2016, p.236-270. Disponível em <https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/view/233> Acesso em 20 de ago., 2018.

WEBGRAFIA

A HISTÓRIA, Google Analytics. Disponível em: <<http://www.ahistoria.com.br/as-mulheres-na-sociedade-grega/>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

INEP. Dia internacional das mulheres. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206. >. Acesso em: 10 jul. 2018

MÍDIA, Google Analytics. Disponível em: <<http://midia.pgr.mpf.gov.br/hotsites/diadamulher/2006/cronologia.html#nomundo>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

TECLE MULHER, Google Analytics. Disponível em: <<http://www.teclemulher.com.br/leis,1,leis-nacionais.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.



INTERAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE: AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PIBID

João Paulo da Silva Barbosa- UFCG
Ânglidimogean Barboza Bidô- UFCG
Zildene Francisca Pereira - - UFCG

RESUMO

Este estudo tem por finalidade refletir acerca das contribuições que o PIBID oportuniza as escolas da educação básica por meio das ações desenvolvidas nessas instituições educacionais, que por vezes são vistas pela sociedade de forma dicotomizadas no processo de formação dos docentes, tanto inicial, quanto no exercício contínuo de formação na construção da identidade docente. O estudo está pautado em análises bibliográficas de cunho exploratório e conhecimentos empíricos advindos das experiências vivenciadas nas escolas da rede pública de ensino assistidas pelos discentes bolsistas de iniciação à docência do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras PB. Concluímos que a relação Escola-Universidade exerce um papel importante para o processo de ensino-aprendizagem do discente de Licenciatura e aos alunos atendidos pelo programa. Dar-se por meio de uma inter-relação entre estes indivíduos e as instituições de ensino superior e educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Escola-Universidade, PIBID, Formação docente.

SCHOOL-UNIVERSITY INTERACTION: ACTIONS DEVELOPED IN PIBID

ABSTRACT

We will reflect on the contributions made by PIBID to basic education schools. The study is based on bibliographic analyzes of an exploratory nature. We conclude that the School-University relationship plays an important role for the teaching-learning process of undergraduate students and the students served by PIBID.

KEY WORDS: School-university, PIBID, Teacher training.

INTERACCIÓN ESCUELA-UNIVERSIDAD: ACCIONES DESENVOLVIDAS EN EL PIBID

RESUMEN



Reflexionamos sobre las contribuciones que el pibid permite a las escuelas de educación básica. El estudio está pautado en análisis bibliográficos de cuño exploratorio. Concluimos que la relación escuela-universidad ejerce un papel importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de licenciatura y los alumnos atendidos por el pibid.

PALABRAS CLAVE: Escuela-Universidad, PIBID, Formación docente.

INTRODUÇÃO

A dissociação acerca da interação escola-universidade é um dos temas de estudo que causa inquietação em pesquisadores desta área, estes acreditam que o processo de ensino-aprendizagem dos futuros educadores não será relevantemente significativo se não houver um diálogo entre ambas as instituições, escola e universidade. Diante disso, evidenciamos que muitas escolas não permitem que sejam desenvolvidas pesquisas universitárias em seus espaços e quando há permissão várias universidades não retornam os resultados das pesquisas que foram realizadas, ou seja, nem sempre há um *feedback*. Dessa forma, a universidade se torna alvo de críticas e isto afeta de forma direta a qualidade do ensino, tanto universitário quanto nas instituições de educação básica (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014).

Podemos dizer que essas instituições supracitadas são vistas pela sociedade de forma dicotomizadas no processo de formação dos docentes, tanto no processo inicial, quanto no exercício contínuo de formação, são separadas em um mesmo contexto educacional na qual supervalorizam a universidade como a única mediadora da construção de saberes científicos, conhecimentos sistematizados e práticas fundamentadas, e desvalorizam o processo de construção que ocorre na escola, ignorando a produção de saberes, conhecimentos e práticas que são constituídos no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a indagação que conduz nosso trabalho é a seguinte: Como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oportuniza a interação escola-universidade por meio das ações desenvolvidas, permitindo aos discentes bolsistas de



iniciação à docência construir, desconstruir e ressignificar seus saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas nas instituições educacionais aludidas?

Nosso trabalho está pautado em análises bibliográficas de cunho exploratório e conhecimentos empíricos advindos das experiências vivenciadas nas escolas da rede pública de ensino assistidas pelos discentes bolsistas de iniciação à docência (ID's) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras PB.

Este estudo tem por finalidade refletir acerca das contribuições que o PIBID oportuniza aos envolvidos no programa junto às escolas de educação básica, por meio das ações desenvolvidas nesses ambientes. Para a organização do texto são apresentadas considerações legais sobre o PIBID, a relação imbricada entre a vivência na escola, de teorias e orientações, práticas apreendidas na universidade como possibilidade de os alunos bolsistas construírem seu processo de formação inicial na universidade de forma mais significativa relacionando de forma intencional a teoria e a prática. E, apresentar as ideias construídas no processo de vivência no que se entende ser um dos maiores programas de formação docente que permite adequar o processo de ensino-aprendizagem à realidade de cada contexto escolar, compreendendo, dessa forma, a interação existente entre os cursos de licenciatura e a escola.

PIBID: Considerações Iniciais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas aos discentes dos cursos de licenciatura, que buscam experiência em sua formação bem como conhecer e compreender a realidade da Educação na prática. O PIBID possibilita aos graduandos ter acesso à Educação Básica, conhecer a realidade das salas de aula, construir novas metodologias, ressignificar saberes e conhecimentos, entre outras contribuições que oportunizam formar um profissional competente em sua área. Este programa tem como foco principal a formação de professores, no sentido da valorização docente.

O PIBID, criado pelo Decreto n. 7.219 (BRASIL, 2010) e fomentado pela CAPES¹, propõe a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de Educação Básica como forma de contribuir para a formação inicial de professores. Ao oferecer bolsas de iniciação à docência, antecipa o vínculo de futuros professores com o futuro lócus de trabalho [...] (FELÍCIO, 2014, p. 419).

Nesse sentido, o PIBID é um programa que contribui significativamente na formação humana e profissional dos estudantes bolsistas, os quais possuem maiores possibilidades, em relação aos demais graduandos, de que ao concluírem o curso tornem-se profissionais conscientes e capacitados devido à experiência adquirida durante a formação acadêmica, compreendendo a realidade escolar e os possíveis desafios que se apresentam no exercício da profissão.

O PIBID, certamente é um programa de larga escala que vem contribuindo com a qualidade da Educação brasileira, mas ainda há muito a ser feito. Observa-se, aqui, que tanto os bolsistas de ID's na sua formação enquanto futuros professores, quanto os educandos que são acompanhados nos plantões pedagógicos afirmam a consciência de que as ações têm caráter intencional e são correlacionadas ao apreendido na Universidade, permitindo o pleno exercício da autonomia docente e a criatividade.

Este programa ao proporcionar a perfeita interlocução entre Universidade e Escola se mostra relevante para a construção da profissionalização docente propiciando uma rica experiência no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem que vai consolidando inúmeros conhecimentos.

Desde a construção do Subprojeto do curso de Pedagogia a sua aplicação no cotidiano escolar favorece ao estudante de Pedagogia conhecer seu campo de atuação. No caso deste referido curso do Centro de Formação de Professores da Universidade de Campina Grande – CFP/UFCG, o foco é atender a formação para atuação na Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

O subprojeto entrelaça diversas atividades que permitem vivenciar e conhecer novas práticas, novas metodologias e assim fazer a reflexão da teoria com a prática, tornando sua formação ainda mais enriquecedora. Além de tornar a formação do estudante de Pedagogia rica em conhecimentos, ao proporcionar momentos de aprendizagem, com os grupos de estudos sobre afetividade, relação escola-universidade, oficinas de contação de histórias, de confecção de materiais pedagógicos, etc, promove e estimula a participação em eventos acadêmicos e científicos para compartilhar as experiências com os demais cursos.



Desta forma, o graduando bolsista que têm a oportunidade de participar do PIBID, possui possibilidades de construir um leque de conhecimentos, tornando-se capacitado para o mercado de trabalho e para a vida.

O trabalho do bolsista de Iniciação à docência do Subprojeto de Pedagogia tem sido relacionado a leitura e escrita, envolvendo novas metodologias, estratégias de ensino, aprendizagem e conhecimentos matemáticos, além de ações envolvendo as demais áreas de conhecimento de acordo com o nível dos alunos assistidos. O trabalho do bolsista proporciona aprendizado para os estudantes da educação básica no que tange às dificuldades observadas e apontadas pelos professores, bem como para o graduando o qual enriquece a sua formação.

Nessa acepção, podemos perceber que a interlocução do PIBID com as escolas proporciona resultados positivos e enriquecedores para os que são envolvidos pelas ações realizadas. Portanto, faz-se necessário o comprometimento de todos que fazem parte deste programa para desenvolverem um trabalho com competência e qualidade.

Escola E Universidade: Espaços Produtores De Conhecimento

Ao pensarmos a interação escola-universidade é determinante que reconheçamos ambas instituições como espaços de construção de múltiplos saberes, ou seja, é necessário a valorização tanto dos saberes construídos no espaço universitário, quanto nas escolas, pois estes são incorporados a partir da vivência nos diversos ambientes educacionais, nesse caso escola e universidade.

Ambas instituições constituem de maneira significativa o processo de formação do sujeito docente, permitindo mediação de um diálogo que oportuniza a aprimoração e apreensão dos conhecimentos, saberes, técnicas, teorias e práticas construídas nas universidades e que a partir do contato direto com a escola haja uma ressignificação, desconstrução e reconstrução da formação do sujeito acadêmico. Nessa perspectiva,

[...] o lugar que destaca a universidade às vezes se torna perigoso devido ao status e à condição de poder como produtora de saber que essa instituição exerce frente à escola. A escola também produz saberes de fundamental importância na constituição da formação, tanto inicial como continuada dos docentes (BORGES; FONTOURA, 2010, p. 147).

Dessa forma, é relevante refletirmos sobre as problemáticas que circundam a dissociação destas instituições aludidas e como esta dicotomização fragiliza tanto o processo de ensino-aprendizagem dos futuros docentes nas universidades, como também afeta de forma direta a qualidade da educação básica nas escolas.

A articulação de exercícios que permite ao discente em formação interagir com os espaços escola-universidade permite-o conhecer a realidade da educação na qual será seu objeto de trabalho durante e após sua formação inicial e continuada. Limitar o aluno apenas ao espaço acadêmico fragiliza seu processo a sua compreensão de educação, pois dessa forma, não irá prepará-lo de maneira empírica e prática para os possíveis desafios que encontrará em sua profissão. O estágio supervisionado e programas que valorizam a docência, como o PIBID oportuniza a esses alunos adquirirem conhecimentos empíricos, ressignificando de forma direta tudo que foi apreendido e construído nos espaços acadêmicos. Nessa acepção, Soczek (2011, p. 01) reflete que:

Para compreender a importância e significado do PIBID, é necessário, dentre outras coisas, refletir sobre a realidade da Escola e aspectos da formação dos professores que nela potencialmente irão atuar estabelecendo pontes nas relações entre professor/Escola (na perspectiva do espaço da prática docente) e professor/IES (na perspectiva do espaço originário de sua formação).

Por meio dessa vivência nas escolas da educação básica, os bolsistas possuem a possibilidade de relacionar as teorias e práticas apreendidas na sua formação em sala de aula, adequá-las a realidade que a escola está inserida de acordo com o contexto social, compreender as singularidades que cada aluno possui e, assim, desenvolver metodologias que atendam às necessidades específicas dos discentes, potencializando e possibilitando desenvolverem seus múltiplos saberes e especificidades, construindo uma práxis docente significativa que qualificará o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, podemos pensar que:

[...] a escola e a sala de aula são espaços-tempos em que a ação educativa, de docentes e discentes, ocorre através da experiência de ambos os sujeitos. É na relação em que a própria prática é forjada que encontramos uma excelente perspectiva de investigação, possibilitando uma compreensão do apreender a



ensinar, aprendizado este que ocorre apreendendo e ensinando concomitantemente. (BORGES; FONTOURA, 2010, p. 144).

É fundamental que o discente vivencie a realidade escolar por meio de programas de iniciação à docência, pois a partir destes é possível fazer a aproximação teórica do campo empírico. Nesse contexto, fica evidente que o programa propicia uma formação diferenciada por meio da prática compensando possíveis lacunas existentes na matriz curricular dos cursos de licenciatura.

A formação acadêmica através do PIBID dá-se de maneira desafiadora e instigante, pois exige do discente empenho, dedicação e colaboração para a efetuação das atividades propostas. Diante do exposto, a vivência no projeto proporciona incentivos com relação à pesquisa e a formação docente crítica-reflexiva à medida que torna a aprendizagem significativa, baseando-se nos diversos contextos e conflitos, que permeiam o campo educativo.

Sem dúvida alguma, é visível a importância e contribuições que este programa possui em relação a uma formação diferenciada de professores nos cursos de licenciaturas oferecidos por tal instituição de Ensino Superior. Fundamenta-se a partir de instrumentos e matérias socioeducativos construídos em plantões pedagógicos, desenvolvimento de projetos, pesquisas, orientações, trabalho em equipe, problematização, resolução e resultados que são alcançados através da proposta oferecida pelo PIBID.

A partir disso, podemos entender essa interação como um processo dialógico na qual há uma reciprocidade entre o ensinar e o aprender, em que ambos se constituem concomitantemente. Assim, tanto a universidade, quanto a escola são responsáveis pela construção dos múltiplos saberes, conhecimentos e práticas, sejam eles científicos, sistematizados e fundamentados.

O PIBID Como Instrumento De Mediação Na Relação Escola-Universidade: A Importância Da Ação Pedagógica E A Construção Da Identidade Docente

A priori, acreditamos ser relevante apresentar os significados das palavras “prática” e “práxis”, para melhor compreensão da temática, na qual as autoras, Schmidt; Ribas; Carvalho

(2003, p. 20) compreendem que, “[...] a palavra prática tem o sentido de agir, realizar, fazer.” Já a palavra práxis quer dizer, “[...] para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transformar a si mesmo” (JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p. 199, *apud* SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO, 2003, p. 20).

O Conhecimento pode se apresentar como uma prática repetitiva, sendo capaz de transformar a realidade existente, ou seja, o conhecimento pode ou não passar por situações que as levem a manifestar a práxis, repetidamente das ações que, muitas vezes, são rotineiras e não passam por ações reflexivas em suas práticas cotidianas.

O docente ainda em formação ou já formado tende a praticar a “ação” e “reflexão”. Imediatamente lembremo-nos da “práxis”, ação-reflexão-ação. Deixando de lado as práticas rotineiras, sendo esta, uma ação que não ocorre a práxis. Mostrando-se a relevância que possui a prática pedagógica reflexiva nas abordagens e mediações das atividades com os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Assim,

No cotidiano da atividade docente, as ações parecem acontecer sem dúvidas nem reflexões, num ativismo sem precedentes, o qual pode levar o professor a alienar-se do seu trabalho e dos seus pares, correndo o risco de não se reconhecer no que realiza. Embora haja nele um certa consciência - mesmo débil - em relação à sua prática, esta tende a desaparecer pelo caráter mecânico e burocratizado dessa prática (Idem, p.22).

Por isso, a importância da universidade disponibilizar programas, para dar oportunidade aos educandos a enriquecer seus conhecimentos epistemológicos e a construir seus conhecimentos a respeito não somente do meio em que está inserido, mas sobre a compreensão de mundo, enquanto um ser pensante.

Segundo Barros, (1990, p. 21) é necessário “[...] clarear o que entendemos por iniciação científica, o seu papel e sua dimensão nos cursos de graduação ou na vida universitária em geral”. No qual irá apresentar o conceito de “iniciação” que segundo o autor significa “[...] ato de adentrar numa fase nova em que se necessita de uma preparação preliminar para tal” (Idem).

É considerado que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alunos da licenciatura com as escolas parceiras tendem não somente oportunizar aos alunos atendidos, mas também

alunos do curso superior a desenvolver, a cognição, percepção, oralidade, escrita, criatividade, imaginação, a socialização, potencializando a dimensão criadora dos alunos-professores, dimensão esta que permite ao sujeito criar situações para melhor convivência no espaço escolar, desenvolver projetos, saber portar-se em determinadas situações, desenvolver metodologias diversificadas, entre outros benefícios. Ou seja, leva ambos ao desenvolvimento integral. Desse modo,

Ainda que exista, obrigatoriamente, em todos os cursos de formação a disciplina de metodologia do ensino e/ou estágio, com uma grande carga horária a ela dedicada, nem sempre seus objetivos de orientação da prática docente são atingidos. Daí as dificuldades dos primeiros anos, quando o professor “aprende a trabalhar” na perspectiva de fazer “calos nas mãos” (AZEVEDO, 2004, p. 15).

Para tanto entendemos a concepção de que nós, alunos de Cursos em Licenciaturas, precisamos de uma formação que abranja o ato de ensinar como um todo em suas diversas especificidades. Na contemporaneidade observamos muitas críticas ao modelo educacional que está em vigor no país, críticas que focam a falta de estrutura, espaço e investimento e até mesmo a falta de profissionais capacitados, competentes e eficazes, que acima de tudo valorizam sua profissão e buscam sempre seus direitos na prática de seus deveres.

Refletir sobre o processo de formação de professores é uma tarefa na qual não podemos nos eximir. Essas reflexões provisórias sobre o PIBID, enquanto incentivo à docência, recupera uma preocupação da práxis docente mais focada no processo do que nos “resultados” efetivos das ações realizadas.

Podemos enfatizar que a identidade dos profissionais da educação é formada desde o primeiro dia de aula, até o último dia de sua vida. É algo que está sempre em transformação, devido à necessidade existente para cada situação que envolva esse especialista, seja na sala de aula ou na sociedade. Por isso, devemos enxergar o professor como profissional que constrói, adquire e desenvolve múltiplos saberes com base em suas práticas e pela execução de suas atividades e obrigações, os quais contribuem para a sua competência profissional. Assim,

[...] um dos problemas dessas novas formações reside na fraca identidade epistemológica que caracteriza o conhecimento dos agentes escolares, pelo

menos daqueles que trabalham com os alunos. Parece-nos difícil reconhecer a existência de saberes específicos e bem delimitados ligados ao trabalho do psicólogo escolar, do educador especializado, do conselheiro pedagógico, do professor regular, do orientador, etc. Pelo contrário, cada um desses agentes escolares recorre a saberes que em maior ou menor grau, os demais agentes escolares também possuem. Esses saberes, portanto, têm fronteiras porosas, permeáveis, flexíveis, mutáveis (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 91).

Essa modificação do indivíduo que em meio à globalização, sempre tem relação com diferentes culturas e é motivado por ela, isto é, por outros fatores, passa por um processo de transformação. Portanto, a construção da identidade é influenciada por vários fatores que permeiam os mais diversos espaços sociais, e tanto a universidade, quanto a escola, colaboram para essa construção que se apresenta historicamente estando sujeita a transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, entendemos que a relação Escola-Universidade exerce um papel importante para o processo de ensino-aprendizagem do discente de Licenciatura e aos alunos atendidos pelo PIBID. Dar-se por meio de uma inter-relação entre esses indivíduos e as instituições de ensino superior e educação básica. Sempre levando em consideração os conhecimentos de ambos para uma melhor compreensão e entendimento das ações desenvolvidas e realizadas, garantindo um atendimento especializado e buscando desenvolver seus múltiplos saberes e competências através das atividades socioeducativas.

Percebemos também a relevância desse programa para a construção da identidade docente e a oportunidade de construí-la a partir de um contato direto com a escola e os alunos, oportunizando a prática dos conhecimentos científicos vistos na Universidade em forma de práxis no seu cotidiano.

Assim, podemos compreender que tanto a escola, quanto a universidade são produtoras de conhecimentos e saberes que oportunizam a aprimoração da formação dos alunos-professores. É válido dar ênfase que o PIBID pode ser considerado uma ferramenta que permite relacionar essas instituições, escola e universidade, como espaços formativos para sistematização de saberes, tornando-se um potencializador no processo de formação inicial



dos referidos alunos-professores, ressignificando esse processo por meio de uma relação dialógica entre as instituições educacionais supracitadas.

Dessa forma, as experiências vivenciadas nas escolas da educação básica da rede pública de ensino podem ser levadas às salas de aulas das universidades para serem discutidas e analisadas, produzindo assim, um conhecimento empírico.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. G. *Formação de Professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARROS, A. J. P.. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BORGES, L. P. C.; FONTOURA, H. A.. Diálogos entre a escola e educação básica e a universidade: a circularidade de saberes na formação docente. *Intermeio (UFMS)*, v. 16, p. 143-156, 2010.

FELÍCIO, H. M. S.. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. . *A prática pedagógica como fonte de conhecimento*. In: ALONSO, M. O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 2003. p. 19-45.

SOCZEK, D. . PIBID como formação de professores. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 05, p. 01, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAUCHEN, G. ; DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. . Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/agosto, 2014.



AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO SOBRE OS MODELOS AVALIATIVOS

Rebeca Da Silva Lemos Gabriel¹⁶⁷

Diógenes Mendes Duarte¹⁶⁸

Everton Vieira Da Silva¹⁶⁹

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar e refletir as percepções sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. Um breve contexto histórico bem como a análise das distintas definições dos métodos avaliativos nas universidades, e sobre a avaliação e suas metodologias, contemplada neste estudo. Podemos garantir que na história da educação, a avaliação continuamente exerceu o papel de qualificar, rotular e classificar os educandos. Mas, com o passar do tempo, houve uma expansão dos estudos nessa área, essa conotação citada deu espaço a um conceito mais amplo do ato de avaliar. Trazendo uma perspectiva equipada por um conjunto de pesquisas a respeito da avaliação de aprendizagem no contexto do ensino universitário, meditamos a influência que as práticas de avaliação exercem sobre a abordagem dos universitários em relação à aprendizagem. Ao final, abordamos alguns conceitos acerca da importância das escolhas avaliativas desempenhadas pelos discentes que atuam na graduação.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; ensino superior; aprendizagem.

LEARNING EVALUATIONS IN HIGHER EDUCATION: A REFLECTION ON EVALUATION MODELS

ABSTRACT

This article aims to analyze and reflect the perceptions about Learning Assessment in Higher Education. A brief historical context as well as the analysis of the different definitions of the evaluation methods in the universities, and on the evaluation and its methodologies, contemplated in this study. We can guarantee that in the history of education, evaluation has continuously played the role of qualifying, labeling and classifying learners. But, over time, there was an expansion of studies in this area, this connotation gave room to a broader concept of the act of evaluating. Bringing a

¹⁶⁷ Graduada em Ciências exatas habilitada em Química, Pós- Graduada Em Docência Do Ensino Superior Pela Universidade Federal De Campina Grande.

¹⁶⁸ Graduado Em Letras, Pós- Graduando Em Docência Do Ensino Superior Pela Universidade Federal De Campina Grande – UFCG.

¹⁶⁹ Professor Adjunto Do Curso De Licenciatura Em Química Da UACEN/CFP/UFCG.



perspective equipped with a set of research regarding the evaluation of learning in the context of university education, we meditate the influence that the evaluation practices have on the approach of university students in relation to learning. In the end, we discuss some concepts about the importance of the evaluative choices made by undergraduate students.

KEYWORDS: evaluation; higher education; learning.

EVALUACIONES DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS MODELOS EVALUADOS

RESUMEN

El presente artículo tiene el objetivo de analizar y reflejar las percepciones sobre la Evaluación del Aprendizaje en la Enseñanza Superior. Un breve contexto histórico así como el análisis de las distintas definiciones de los métodos de evaluación en las universidades, y sobre la evaluación y sus metodologías, contemplada en este estudio. Podemos asegurar que en la historia de la educación, la evaluación continuamente ejerció el papel de calificar, etiquetar y clasificar a los educandos. Pero, con el paso del tiempo, hubo una expansión de los estudios en esa área, esa connotación citada dio espacio a un concepto más amplio del acto de evaluar. Tratándose de una perspectiva equipada por un conjunto de investigaciones sobre la evaluación del aprendizaje en el contexto de la enseñanza universitaria, meditamos la influencia que las prácticas de evaluación ejercen sobre el enfoque de los universitarios en relación al aprendizaje. Al final, abordamos algunos conceptos acerca de la importancia de las elecciones evaluativas desempeñadas por los alumnos que actúan en la graduación.

PALABRAS CLAVE: evaluación; enseñanza superior; el aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um componente que está sendo posto na contemporaneidade, que visa a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino superior. Neste sentido, discutirmos aqui um esboço da historicidade dos métodos avaliativos no ensino superior para se entender a importância destes métodos sempre estarem em constante construção como problema socialmente significativo.

Conforme Vasconcellos (2000, p. 44), o ato de avaliar deve ser discutido, uma vez que, a avaliação tem uma enorme complexidade, visto que está permeada de subjetividade do

ser humano, logo, interfere no processo avaliativo e, também nos resultados obtidos. Nessa concepção, propor uma reflexão da avaliação em suas diversas formas, etapas, modalidades etc. é pertinente.

Hoffmann (1999, p. 154) considera que “o maior desafio no Ensino Superior é favorecer a descoberta pelos professores do significado da avaliação mediadora para a formação do profissional competente”.

Assim, esclarece a verdadeira necessidade de uma dedicação sobre o tema apresentado, sabendo que uma avaliação aplicada de forma inadequada com alunos de graduação não somente lhes prejudica, como, também, atinge aos futuros estudantes que há de ser ensinados por esses universitários. Logo, é de suma necessidade uma tomada de consciência de toda comunidade acadêmica a respeito dessa prática avaliativa que deve ser de qualidade nesse nível de ensino, enfim estamos discutindo da formação de formadores.

Nessa perspectiva, o presente estudo vai apresentar algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, vamos destacar uma breve trajetória histórica, em seguida, apresentaremos algumas reflexões sobre os métodos avaliativos nas universidades, logo após discursaremos sobre a avaliação e suas metodologias.

Breve Contexto Histórico

Os processos de avaliação do discente no sistema de ensino superior brasileiro tiveram mudanças ao longo do tempo, mesmo que ainda haja certa escassez nas produções de pesquisas sobre o assunto, os estudos que estão sendo desenvolvidos no país vêm fornecendo mecanismos que permitem a construção de métodos mais fidedignos de acordo com a realidade atual.

A avaliação da aprendizagem é um processo necessário no ambiente pedagógico, visto que está presente na manutenção da qualidade do ensino, da instituição e do profissional.

Constatamos, nas últimas décadas, que as instituições de ensino superior (IES), e, por conseguinte, que a formação de seus profissionais tem sido alvo de discussões e questionamentos acerca dos atributos envolvendo a qualidade do processo educacional, incluindo a avaliação da aprendizagem e a inserção desses profissionais no mundo do trabalho (TRONCHIN, 2017, p.759).

No Brasil, a política educacional apresentou limitações ao longo dos anos, seja no campo social, político ou econômico. Isso vem causando encontros e desencontros que, por sua vez, impede o avanço e desenvolvimento do setor educacional. Neste sentido, o estudo e consequente transformação dos métodos avaliativos se fazem necessários para o avanço da sociedade (RAYMUNDO, 1998).

A história da educação no Brasil, inicialmente era monopólio dos Jesuítas que, mantiveram bastante influência no ensino. Produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado, a Ordem dos Jesuítas, era útil à Igreja e ao Estado emergente (RAYMUNDO, 1998). Após o enfraquecimento e saída dos Jesuítas, é instaurado um novo modelo educacional, voltado para o Estado. Tendo como marca registrada o autoritarismo e a pedagogia disciplinar.

A estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (NÓVOA, 1995, p.15).

Perante tal realidade, a qualidade do ensino torna-se parte das discussões educacionais na sociedade como um todo. Chaves (2003) ao aprofundar os estudos sobre a questão da avaliação da aprendizagem no ensino superior salienta que tanto na teoria, quanto na prática, a avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino se reveste de rituais e atitudes discriminatórias.

O período dos anos 90 foi um momento de repensar a educação e seus métodos tendo em vista melhorias no processo ensino-aprendizagem. Já não eram eficientes os métodos tradicionais como forma de avaliação (BONNIOL E VIAL, 2001). A avaliação passaria não apenas a classificar e selecionar alunos burocraticamente, mas uma alternativa pedagógica dentro do processo formativo.

O percurso metodológico que se constitui de determinantes e de fatores, ambientais, sociais, culturais, econômicos e histórico, intensificou esta constante readequação com espelhamento na sociedade dinâmica e globalizada atual, porém o modelo escolar social diário e real em vigência ainda permanece vertical, autoritário, bancário e uniforme, características didáticas e metodológicas provenientes do modelo educacional tradicional. O cenário social pós-moderno, fez despertar o pensar de novas formas metodológicas que promovam uma adequação para um panorama, dinâmico, proativo e participativo atual (MENESES, ANDRADE, 2017, p.88).

A avaliação é vista em modalidades diferentes com certa distinção entre cada uma. Ferreira et al. (2017) coloca que “o ato de avaliar exige, antes que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, selecionar os procedimentos”.

A avaliação tem sido considerada elemento central nas políticas de educação no Brasil. A importância da temática e os procedimentos necessários à sua implementação consegue se destacar nos diversificados níveis do ambiente acadêmico, mesmo enfrentando a complexidade do sistema no que se refere aos procedimentos formais e legais (BONNIOL E VIAL, 2001).

Enfrentar essas novas configurações do ensino e do universo de transformações causadas pelo fenômeno global, exige além de estratégias para sua regulação e controle, um melhoramento dos mecanismos de avaliação implementados pelo Estado, no intuito de aperfeiçoar a qualidade educacional.

As Reflexões Sobre Os Métodos Avaliativos Nas Universidades

O processo de construção do saber é fator primordial nas sociedades civis. O buscar saber é fruto das inquietações de grandes estudiosos, filósofos, cientista, uma reflexão sistemática que leva a novos saberes. Nesta linha a universidade surge como centro formador, pesquisador e extensivo para que essas inquietações sejam postas em prática e solucionadas.

O pensar a universidade é uma complexidade que se arrasta há milênios, qual seu papel na sociedade? Seu futuro? Questões que se propagam e norteiam o fazer universitário, uma busca que favorece a sua existência e permanência como centro dos saberes, fabrica de pensamentos.

A verdade é que a universidade sonhada nunca de fato aconteceu, até porque ela sempre foi uma utopia pura, inatingível – mas sempre desejada. Talvez esta aí uma explicação para a sua existência milenar, buscando sempre o novo saber e a reinvenção do futuro. MORHY (2003, p. 17)

A universidade é personagem central dessa narrativa. Ao longo de sua história ela passa por grandes transformações, processos de reformulações organizacionais, administrativas, no campo político-religioso e no espaço ético-cultural. A sociedade é a sua referência normativa, de valor e de democracia. Ao passo que a humanidade está em um processo evolutivo, contemporâneo, globalizado e difusor de regras e pensamentos, se faz necessário que a universidade se faça presente ao meio para também se fazer presente no processo evolutivo. Assim ela se encaixará na realidade da comunidade escolar.

A nova realidade social, educacional e cultural, vem desafiando o educador e a própria instituição de ensino a repensar sua prática pedagógica. Constantes manifestações tecnológicas, revoluções democráticas e movimentos humanitários põem à mesa a metodologia do ensino-aprendizagem.

Cabe à universidade, no processo formador de aprendizagens vivencia a realidade do seu alunado. O afastamento é sinônimo de derrota e contradição da sua real função como instituição questionadora, pesquisadora, formadora e qualificadora.

Humanidade subtende razão, crítica, emoção, instituição [...]. Em tudo, há sempre o que nos agrada e o que nos desagrada. Partimos para uma mudança impulsionados pelo desejo de alterar o que não nos satisfaz. Assim creio, repensar os princípios de avaliação que regem uma instituição educacional pode ser, sim, um primeiro passo para transformá-la, porque exige discuti-la em seu conjunto: valores, organização curricular, preceitos metodológicos, visão política, comunitária. [...] (HOFFMANN 2009, p.10)

Ao discutir o processo avaliativo nas universidades é ir além da pesquisa e da extensão, é o olhar para dentro. Olhar para dentro, significa que cabe ao professor/instituição enunciar concepções próprias acerca da vida, da educação, do educando. Dessa forma dinamizam-se os processos de reformulações das práticas avaliativas.

Segundo OLIVEIRA (2010, p.29), ensinar, a luz da visão interacionista, significa facilitar a aprendizagem dos estudantes. Nesta perspectiva, é entender o aprendizado como fenômeno sociocultural. Cabe a nós professores a tarefa de proporcionar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles possam assim construir seus próprios conhecimentos.

Que instituição formadora queremos? A quem ela pertence? Como avaliar? São perguntas pertinentes ao diálogo, e é através desses questionamentos que nos faz seguir setas que levará a construção e a novos desafios no ensino-aprendizagem, didáticas e metodologias avaliativas. Reflexões necessárias para entender os desafios que a universidade e a nova educação pautada em um mundo contemporâneo esperam dos mais variados perfis de alunos que surgem nesses centros formadores.

A Avaliação E Suas Metodologias

Analisar ou rever os métodos avaliativos no contexto do ensino superior é de suma importância para as mudanças no ensino-aprendizagem. É perceber que essas mudanças nos métodos são fundamentais para a construção de uma aprendizagem mais humana, qualificadora e significativa na vida do educando, mudanças essas que devem ser dinâmicas e permanentes (MORHY, 2003).

Em relação a aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais. (HOFFMANN 2009, p.17)

Não é julgar em certo ou errado os métodos avaliativos existentes, cada educador com sua flexibilidade naquilo que ele acha pertinente a usar como meios avaliativos. Mas, é ressignificar-los em uma visão de que o aluno é ser singular nesse processo de ensino-aprendizagem. É ir mais além da uniformização que o educando se submete através deste sistema de exames avaliativos tradicionais como as provas e exames avaliativos (MORHY, 2003).

Não é através deste acumulo de provas que o aluno terá um resultado concreto sobre sua real aprendizagem, mas é preciso sobre tudo avaliar sua singularidade como ser social e todas as suas atribuições nesse processo da aprendizagem.

A avaliação escolar é parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, sendo considerados os conhecimentos, habilidades e atitudes, assimilação e aplicação por meio de métodos adequados. Devem manifestar-se em resultados obtidos nos exercícios, provas, conversação, didática, trabalho independente (LIBÂNEO, 1999, p. 200, 201).



Nesta visão de Libâneo, as avaliações devem ser objetivas no que diz respeito ao que o conhecimento do aluno possa ser comprovado nas mais variadas esferas do conhecimento. Que não seja apenas adquirido para aquelas semanas de provas.

Através da avaliação da aprendizagem bem planejada, possibilitando originar para cada tipo de atividade informações necessárias, ou até mesmo o uso adequado de uma tecnologia em determinada atividade se está ou não proporcionando um melhor desempenho por parte do aluno, permitindo, assim, repensar o processo avaliativo.

Se refletirmos em todos os aspectos da avaliação (função, objetivo, etc.), e comprovarmos o aprendizado, reduziremos significativamente os riscos de errar ao avaliar e, muitas vezes, até de forma preconceituosa, pois, a avaliação deve ser um processo contínuo de aprendizagem para os diferentes atores que dela participam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referente pesquisa mostrou que a avaliação de aprendizagem no Ensino Superior merece um olhar especial, pois sabemos que os universitários são os futuros profissionais da educação que provavelmente se espelhará nos seus mestres, adotando assim as mesmas práticas de avaliação.

Sendo assim, a importância de refletir sobre o ato de avaliar nos induz a oportunidades de mudanças de perfil diante a uma prática avaliativa que muitas vezes tem como principal objetivo medir o conhecimento dos educandos. Possibilitando a melhoria na didática em sala de aula aliando o processo ensino-aprendizado que é essencial para que haja uma transformação no cenário de uma avaliação que tem exclusivamente uma finalidade de aprovar e reprovar.

Contudo, é um enorme desafio adotar uma prática avaliativa diferenciada, por que não se trata apenas de aplicar uma avaliação desestruturada, é necessário pensar em uma avaliação que exerça um papel com responsabilidade e que inclua um compromisso com a qualidade da educação.



REFERÊNCIAS

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAVES, Sandramara Matias. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo, 2003.

FERREIRA, Anthony Santana et al. *AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR*. *HerpetologicalJournal*, v. 26, n. 2, p. 151-160, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56ª. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar Para Promover: As setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENESES, Edvan Ferreira. ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira. *ZONA DE IMPACTO*. ISSN 1982-9108. ANO 19, Volume 1. p. 87-104, janeiro/junho, 2017.

MORHY, Lauro. *Universidade em Questão*. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2003.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. Porto. Porto Editor, 1995.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo Professor de Português Precisa Saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. *Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas. Dissertação (Mestrado)*. Universidade Estadual de Maringá. 1998.

TRONCHIN, Daisy Rizatto. Métodos avaliativos da aprendizagem no bacharelado na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 22, n. 3, p. 758-771, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.



RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Ânglidimogean Barboza Bidô- UFCG¹⁷⁰

Edna Ferreira Parnaíba - UFCG

Luísa de Marillac Ramos Soares- UFCG¹⁷¹

RESUMO

O presente artigo visa descrever uma entrevista realizada com uma professora da Educação infantil e um professor das séries finais do Ensino Fundamental II, em escolas diferentes. Tendo por objetivo analisar as relações presentes no cotidiano escolar nos dias atuais na visão dos professores. Entendendo que o desempenho e conquista alcançada no ambiente de trabalho advém boa parte, das relações que estabelecemos nesse contexto. Veremos opiniões, algumas vezes, contrárias entre os dois entrevistados, representando assim, as diferentes visões encontradas no mesmo ambiente. Reforçando que as boas relações dentro do ambiente escolar contribuem com o bem estar pessoal e, além disso, é fator determinante no aprendizado do aluno. As conclusões apontam para a necessidade de se estabelecer uma equipe harmoniosa que vise um mesmo objetivo para o atendimento das metas da escola, como também é preciso que a sala de aula seja um ambiente amistoso tanto para professor, como para aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Relações interpessoais; Ambiente escolar; Cotidiano escolar.

INTERPERSONAL RELATIONS AT SCHOOL

ABSTRACT

The present article aims to describe an interview conducted with a teacher of early childhood education and a teacher of the final grades of Middle School, in different schools. The objective of this study is to analyze the present relations in the daily school life in the present day in the view of the teachers. Understanding that the performance and achievement attained in the work environment comes from much of the relationships we establish in this context. We will see opinions, sometimes contradictions between the two interviewees, thus representing the different views found in the same environment. Reinforcing good relationships within the school environment contributes to personal well-being and, moreover, is a determining factor in student learning. The conclusions point to the need to establish a harmonious team that aims at the same objective to meet the goals of the school, as well that the classroom needs to be a friendly environment for both teacher and student.

KEY WORDS: Interpersonal relations; School environment; School daily.

¹⁷⁰ Graduanda de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras.

¹⁷¹ Doutora em Educação (UFRN). Professora do PROFLETRAS e da Unidade Acadêmica da Educação – UFCG/CFP. Coordenadora do projeto de pesquisa e extensão: Integração ensino-serviço na humanização do cuidado às crianças e adolescentes hospitalizados na UFCG/CFP.
marillacs@gmail.com



RELACIONES INTERPERSONALES EN LA ESCUELA

RESUMEN

El presente artículo pretende describir una entrevista realizada con una profesora de Educación infantil y un profesor de las series finales de la Enseñanza Fundamental II, en escuelas diferentes. Con el objetivo de analizar las relaciones presentes en el cotidiano escolar en los días actuales en la visión de los profesores. Entendiendo que el desempeño y logro alcanzado en el ambiente de trabajo viene buena parte, de las relaciones que establecemos en ese contexto. Veremos opiniones, algunas veces, contrarias entre los dos entrevistados, representando así las diferentes visiones encontradas en el mismo ambiente. Reforzando que las buenas relaciones dentro del ambiente escolar contribuyen con el bienestar personal y, además, es un factor determinante en el aprendizaje del alumno. Las conclusiones apuntan a la necesidad de establecer un equipo armonioso que apunte a un mismo objetivo para la atención de las metas de la escuela, como también es necesario que el aula sea un ambiente amistoso tanto para el profesor, como para el alumno.

PALABRAS CLAVE: Relaciones interpersonales; Ambiente escolar; Cotidiano escolar.

INTRODUÇÃO

O tema a ser abordado no decorrer deste trabalho será a importância das relações dentro do ambiente escolar, enfatizando a afetividade e o companheirismo como fatores determinantes no cotidiano escolar não só de professores, mas também de alunos e de toda a equipe. Tendo em vista que, as relações que estabelecemos em nosso ambiente de trabalho, interferem diretamente em nosso desempenho, principalmente quando não conseguimos “separar” ou entender como cada relação estabelecida deve ser vivida, nos diferentes ambientes em que nos encontramos.

A partir das apresentações das perguntas realizadas e das respostas obtidas, na pesquisa realiza, será possível notar os diferentes pensamentos e opiniões mediante o assunto, ou seja, representa não a divergência de opiniões, mas sim os diferentes pontos de vista, dos profissionais em um ambiente de trabalho “semelhantes”, porém com diferenças acentuadas. Essas diferenças estão principalmente, nas relações que cada uma estabeleceu e estabelece em seu cotidiano. Antes de darmos abertura a descrição da entrevista, deixaremos clara a escolha dos pseudônimos¹⁷² escolhidos pelos entrevistados, respeitando sua identidade pessoal e profissional.

¹⁷² Andreia (Profa. da Educ. Infantil) e Marcos (Prof. do Fund. I)



Relações Com O Ambiente De Trabalho

Para iniciarmos a pesquisa, levamos em consideração as relações que o profissional estabelecia com o seu ambiente de trabalho. Neste ponto, enfatizamos os sentimentos que ele tinha perante esse ambiente, bem como, como esse sentimento afeta o desempenho de seu trabalho.

Iniciamos nossa entrevista, perguntando como se sentem no ambiente escolar. Responderam o seguinte:

Andreia: Esse é um ambiente de extrema falsidade. Todos ao seu redor são falsos e é raramente ter honestidade e amizade de verdade.

Marcos: Me sinto muito bem acolhido por todos da equipe escolar.

Quando falamos em relações humanas dentro da escola, pensamos logo em gestão de pessoas, realizada pela gestão da escola, o que fica implícito é a responsabilidade de cada um, procurar manter um bom relacionamento com todos sem a intermediação da gestão, uma equipe só produz um trabalho eficaz quando trabalham coletivamente em busca de um mesmo objetivo.

Como afirmam, Davis, Silva e Espósito (1988, p. 52):

Quando se fala em interação social, desloca-se a ênfase das ações – físicas ou mentais – do sujeito, para se ressaltar a ação partilhada, ou seja, processos cognitivos realizados não por um único sujeito e sim por vários. Nesse sentido, interações sociais fazem-se necessárias sempre que não for possível se alcançar, em isolado, a solução para um dado problema.

Podemos perceber aqui, as diferenças entre o sentimento de pertença no ambiente em que ambos os entrevistados estão inseridos. Enquanto Marcos se sente acolhido e bem aceito no seu ambiente de trabalho, Andreia não tem o mesmo sentimento, vendo o mesmo como desagradável. Esse sentimento pode vir de vários fatores, tais como as relações estabelecidas nesse ambiente, como também a própria estrutura física da escola, que pode fazer com que o



profissional se desmotive a trabalhar. Contudo, sabemos o quanto a boa ou a má relação entre os professores e seu ambiente de trabalho interferem diretamente no seu rendimento e sentimento de realizações.

É o que Coutinho (2005) chama de “conforto ambiental”, ou seja, para que o professor consiga desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível, ele necessita de um ambiente, que lhe proporcione conforto. Esse conforto gira em torno das boas condições da estrutura física da escola e do bem-estar, individual e coletivo, do profissional. O ambiente também precisa ser “confortável” para os alunos e a comunidade escolar, em geral.

Relações Estabelecidas No Ambiente Escolar

A seguir, apresentaremos alguns pontos pertinentes às relações que se estabelecem com todos que compõem a escola. A relação que os profissionais estabelecem com seus colegas de trabalho, com a direção e com os seus alunos, reforçando a importância de que essas relações sejam positivas.

Logo em seguida solicitamos que comentassem a relação com os colegas de trabalho.

Andreia: A minha relação com os colegas de trabalho é um pouco complicada. Pois, na área da educação tem muita competitividade. Cada um quer ser melhor que o outro. E fazem de tudo para tomar o seu lugar. Aos poucos você vai se habituando a esse ambiente e passa a trabalhar com cautela e com desconfiança. Pois, você já não pode confiar em mais ninguém. Mas, tudo isso serve de experiência para os próximos trabalhos. Essa é a realidade das escolas, principalmente das particulares.

Marcos: Tenho uma boa relação com meus colegas. Sempre conseguimos entrar em acordos referentes às ações que serão desenvolvidas na escola. Como por exemplo, nos planejamentos e projetos.

Diante das respostas obtidas nesta indagação é possível notar que há diferenças entre as opiniões e estabelecimento das relações entre os entrevistados e seus colegas de trabalho. O fato de essas relações se estabelecerem de maneiras diferentes podem acontecer por diversos fatores, tais como a visão que o profissional tem da participação de seus colegas no convívio



diário, ou seja, se o professor ver ou não, importância no trabalho dos demais profissionais, respeitando-os. Essas relações entre colegas de trabalho, implicam diretamente no bom rendimento individual, bem como profissional.

Neste sentido, Freschi e Freschi (2013) discorrem:

Todas as relações dentro da escola são refletidas diretamente no rendimento do profissional. Ter boas relações com o grupo de trabalho, com a direção, funcionários e com os alunos é fundamental para que o trabalho seja completo e para que o ato de ensinar seja prazeroso. Se alguma dessas relações não estiver equilibrada, faltará motivação e o trabalho ficará prejudicado.

Dando continuidade a entrevista, foi perguntado como é a relação com a direção da escola. Comentaram que,

Andreia: A minha relação com a direção está boa. Tudo o que preciso falo diretamente com a direção e coordenação. Como também tenho uma relação de amizade com a diretora, e isso também ajuda no ambiente de trabalho.

Marcos: Conseguimos estabelecer uma boa relação com direção. Ela estar sempre disposta a nós (professores) ajudar no desenvolvimento do nosso trabalho.

Percebemos que ambos os professores, possuem uma relação boa com a direção da escola onde trabalham. No que diz respeito a sua relação com os colegas de trabalho e direção, disse manter um bom relacionamento com todos, buscando parceria, estabelecendo diálogo e também companheirismo, sabendo que essa boa relação lhe traz um melhor desempenho profissional e também contribui para uma melhor organização do trabalho escolar. É possível notar ainda que a entrevistada, a professora Andreia, afirma manter uma boa relação com a gestão, porém essa boa relação advém de outra relação estabelecida entre elas, a amizade, que parece estar em primeiro lugar.

Nessa perspectiva, Madalena Freire (1992, p.50), em seu livro *Paixão de Aprender*, cita Pichon-Rivière que afirma o seguinte, “pode-se falar em um grupo quando um conjunto



de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúne em torno de uma tarefa específica”. Ou seja, mesmo esses indivíduos possuindo a mesma finalidade, que os fazem tornar um grupo com um objetivo em comum, cada um possui sua especificidade e diante do outro mostra essa diferença, construindo a sua própria identidade. Pois, essa identidade “é um produto das relações com os outros”, já que estamos falando em grupo.

Posteriormente, indagamos sobre a relação com seus alunos.

Andreia: A relação com meus alunos é de extrema importante. Amo cada um deles. Sei da vida de cada um. Tenho convivência com eles dentro e fora do ambiente escolar. Ganho muitos presentes, carinhos e abraços.

Marcos: A relação com os alunos, é a que considero mais importante no processo educacional, por isso, estou sempre buscando estabelecer uma boa relação com eles.

A relação professor e aluno é vista aqui como uma relação de respeito mútuo e afetivo, a professora ressalta que se diverte em sala de aula, o que nos dá a entender que esta proporciona aos alunos um ambiente agradável tanto para ela como para os alunos o que contribui nitidamente para um melhor aprendizado.

Segundo Alves, C. M. et al. (2012, p.4), “um aspecto importante da auto-estima diz respeito às relações interpessoais. A maneira pela qual você se relaciona com as pessoas de seu convívio é diretamente afetada pela forma como você se sente a seu respeito.”

Vale salientar que o professor além de manter um bom relacionamento entre as pessoas do seu convívio profissional, necessita assumir uma postura ética que busca o respeito entre todos, principalmente entre seus alunos sabendo a proeminência do afeto na construção de valores e no vínculo de respeito entre estes.

Outro fator importante é a relação professor-aluno, um bom profissional que visa um trabalho eficiente que atenda a meta maior da escola, ou seja, o verdadeiro aprendizado do aluno precisa manter um bom relacionamento com os discentes procurando trabalhar em conjunto para que realmente haja aprendizado. Assim, “um professor que busca uma educação para a afetividade deve, antes de nada, desenvolver uma personalidade mais saudável, estabelecer melhores relações interpessoais.” Mosquera e Stobäus (2004, p. 106).



Relações Para Além Do Ambiente Escolar

O ponto a ser debatido a seguir é a questão da relação entre professor e pais, ou ainda da relação escola-família. Sabemos da importância da relação ativa-positiva entre os profissionais da escola e a família dos alunos, para o melhor desempenho do trabalho dos profissionais, como também para juntos auxiliarem no melhor desenvolvimento dos alunos.

Em seguida, questionamos a respeito da relação com os familiares dos alunos.

Andreia: A minha relação com os pais dos meus alunos é maravilhosa. Eles me tratam super bem. Ganho muito elogios, presentes. Me sinto da família. Algum aluno vem para a minha residência nos finais de semanas. Sei da vida de cada um. A minha relação é além da sala de aula. Criamos laços que nunca será desfeito. Amo a minha profissão.

Marcos: Como sabemos, nem todas as famílias buscam estar presente e acompanhar seus filhos no ambiente escolar. Porém, tenho uma boa relação com aqueles que vem para a escola e querem acompanhar o desenvolvimento de seus filhos.

Destacamos aqui a importância da participação da família na vida escolar de seus filhos. Como é abordado na fala do entrevistado, nem todas as famílias buscam participar deste processo, muitas vezes por não saber que precisam participar. Segundo Montandon e Perrenoud (1987: 7), “de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família”. Assim, a escola pode ser vista como extensão da família, segundo grupo de participação da criança.

A entrevistada, fala ainda da sua relação com as famílias de seus alunos, destacando que procura manter diálogo entre ambos, como forma de aproximá-los da escola, na tentativa de fazê-los mais presentes no processo de aprendizado e no acompanhamento do rendimento de seus filhos.

Ainda de acordo com, Alves, C. M. et al.,



A auto-estima é composta por dois sentimentos: de competência pessoal e de valor pessoal. Em outras palavras, é a soma da autoconfiança com o auto-respeito. Ela reflete nossa capacidade de lidar com os desafios da vida (entender e dominar os problemas) e o direito de ser feliz (respeitar e defender os próprios interesses e necessidades.)

Por último e não menos importante, foi perguntado como é a relação com os familiares a sua profissão.

Andreia: A relação com os meus familiares com relação a minha profissão, é ótima. No começo os meus pais não queriam que eu fosse professora. Mas, com o passar do tempo entenderam que era o que eu sempre quis. Então, me apoiaram e dão a maior força.

Marcos: Minha família sempre me apoiou na minha vida acadêmica. Algumas pessoas da minha família são formadas e exercem a profissão de professor, esses me incentivaram muito.

Ninguém melhor que nossa família para nos auxiliar e incentivar na vida profissional que “escolhemos”. Ela conhece nossas competências e capacidades. A família tem um papel fundamental no tocante ao incentivar seus filhos, por se tratar do primeiro grupo de convívio dos mesmos, a recusa ou aceitação, por parte dos pais, diante da profissão que o filho escolhe, diz muito do percurso profissional do mesmo.

Muitas vezes a família influencia na escola da profissão. Isso pode ser visto, tanto como positivo quanto negativo. Negativo, no sentido de família tirar a autonomia do indivíduo, e esse deixar de exercer algo que ele queria de verdade. Positivo, porque o indivíduo se espelha em pais, tios, tornando algo comum, sem colocar pressão na escola. E apesar de escola ser influenciada, se torna mais livre, pelo meio em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nítido que as boas relações dentro do ambiente escolar contribuem com nosso bem estar pessoal e, além disso, é fator determinante no bom aprendizado do aluno. É necessária



uma equipe harmoniosa que vise um mesmo objetivo para o atendimento das metas da escola, como também é preciso que a sala de aula seja um ambiente amistoso tanto para professor, como para aluno.

Segundo o que foi observado no decorrer da entrevista e após a conclusão da mesma, podemos salientar que os professores em questão preocupam-se com as relações em seu ambiente de trabalho por acreditar na influência destas no seu rendimento profissional.

Assim, concluímos que nós, enquanto educadores, devemos primar por relações positivas principalmente com nossos alunos, uma vez que somos responsáveis por sua formação humana.

Outrossim, destacamos a afetividade como fator preponderante nesta formação humana proporcionada pelas relações interpessoais, é preciso ver o outro como ele é, e se mostrar exatamente como somos para que assim haja verdadeiras relações de parceria dentro da escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. M.; *et al.* A auto-estima no trabalho. Revista Jurídica Online 2007 da Faculdade Atenas, v. 5, p. 15, 2012. Disponível em: <<http://faculdadeatenas.edu.br/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/RevistaCientifica/REVISTA%20CIENTIFICA%202007/1A%20AUTO-ESTIMA%20NO%20TRABALHO.pdf>>. Acesso em: 01/02/2018.
- COUTINHO, A. S. *Conforto e insalubridade térmica em ambiente de trabalho*. João Pessoa: Universitária; 2005.
- DAVIS, C; Silva, M e Espósito, Y. *Papel e valor das interações na sala de aula*. Cadernos de pesquisa, 71.1989. p. 49-54.
- FREIRE, Madalena. *O que é um grupo*. in: *paixão de aprender* [at al.: Esther Pillar Grossi, org, Petrópolis, RJ: vozes, 1992.
- FRESCHI, Elisandra Mottin; FRESCHI, M. *Relações interpessoais: a construção do espaço no ambiente escolar*. Interfaces Acadêmica, v. 8 - 2013.
- MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible*. Paris: Peter Lang, 1987.



MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. *O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade*. In: ENRICONE, D. (Org.). *Ser professor*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução a psicologia/ Maria Helena de Souza Patto – 4. Ed.* --- São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.



UMA ANÁLISE TRANSDISCIPLINAR DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Maria Thaís de Oliveira Batista - UFCG

Thayany de Oliveira Batista - UFCG

Rafaela Braga dos Santos - UFCG

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de relacionar os pressupostos da teoria do desenvolvimento infantil de Henri Wallon com a abordagem transdisciplinar de Nicolescu. A formação do sujeito integral de acordo com a teoria psicogenética walloniana e a possibilidade de um novo olhar sobre o desenvolvimento infantil, implica numa atitude transdisciplinar de se compreender essa formação, na medida em que se interioriza o entendimento de que razão, afeto, intuição, sensibilidade e corpo, precisam ser considerados enquanto interdependentes entre si e enquanto aspectos que se encontram em um movimento transdisciplinar, ao ponto que se compreende a complexidade do vivido. Desse modo, vemos a íntima relação da transdisciplinaridade com a teoria psicogenética walloniana, pois, na medida em que os professores em formação, bem como os profissionais que já atuam no âmbito educacional, compreendem o desenvolvimento humano de forma não fragmentada, estes passam a enxergar a possibilidade de desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil, é permeado por interações e multiplicidades que podem ser melhor compreendidos, através das lentes de uma prática transdisciplinar, o que tende a ser inviável se visto sob uma prática cartesiana.

PALAVRAS-CHAVE: Psicogênese da Pessoa Completa; Educação Infantil;. Transdisciplinaridade; Afetividade.

A TRANSDISCIPLINARY ANALYSIS OF CHILD DEVELOPMENT

ABSTRACT

The present work has the objective to relate the assumptions of the theory of the infantile development of Henri Wallon with the transdisciplinary approach of Nicolescu. The formation of the integral subject according to the Wallonian psychogenetic theory and the possibility of a new look at the child's development implies a transdisciplinary attitude of understanding this formation, insofar as it is internalized the understanding that reason, affection, intuition, sensibility and body, must be considered as interdependent with each other and as aspects that are in a transdisciplinary movement, to the point that one understands the complexity of the lived. In this way, we see the close relationship between transdisciplinarity and Wallonian psychogenetic theory, since, in the sense that the teachers in formation, as well as the professionals who already work in the educational field, understand human development in a non-fragmented way, they come to see the possibility of integral development. In this perspective, child development is permeated by interactions and multiplicities that can be better



understood through the lens of a transdisciplinary practice, which tends to be infeasible if seen under Cartesian practice.

KEYWORDS: Psychogenesis of the Complete Person; Child education;. Transdisciplinarity; Affectivity.

UN ANÁLISIS TRANSDISCIPLINAR DEL DESARROLLO INFANTIL RESUMEN

El presente trabajo tiene el objetivo de relacionar los presupuestos de la teoría del desarrollo infantil de Henri Wallon con el enfoque transdisciplinario de Nicolescu. La formación del sujeto integral de acuerdo con la teoría psicogenética walloniana y la posibilidad de una nueva mirada sobre el desarrollo infantil, implica una actitud transdisciplinaria de comprender esa formación, en la medida en que se interioriza el entendimiento de qué razón, afecto, intuición, sensibilidad y cuerpo, necesitan ser considerados como interdependientes entre sí y en cuanto aspectos que se encuentran en un movimiento transdisciplinario, al punto que se comprende la complejidad de lo vivido. De este modo, vemos la íntima relación de la transdisciplinaria con la teoría psicogenética walloniana, pues, en la medida en que los profesores en formación, así como los profesionales que ya actúan en el ámbito educativo, comprenden el desarrollo humano de forma no fragmentada, éstos pasan a ver la posibilidad de desarrollo integral. En esta perspectiva, el desarrollo infantil, está impregnado por interacciones y multiplicidades que pueden ser mejor comprendidas, a través de las lentes de una práctica transdisciplinaria, lo que tiende a ser inviable si se ve bajo una práctica cartesiana.

PALABRAS CLAVES: Psicogénesis de la Persona Completa; Educación Infantil; Transdisciplinario; La Afectividad

INTRODUÇÃO

Diferentes enfoques perpassam os estudos e pesquisas que recaem sobre o desenvolvimento da criança na educação infantil. Dentre esses, queremos destacar o desenvolvimento infantil visto sob uma análise psicogenética da teoria de Henri Wallon, conhecida como Psicogênese da Pessoa Completa, que considera a complexidade do sujeito, a

partir da integração de seus diferentes domínios¹⁷³ – afetivo, cognitivo e motor. Nessa abordagem, Wallon (1973) compreende o desenvolvimento da criança para além do aspecto cognitivo – principal domínio considerado e trabalhado dentro do âmago das instituições de ensino –, atrelando a este, a relevância de se trabalhar os aspectos que perpassam as relações afetivas e o desenvolvimento motor das crianças. Dando origem ao quarto domínio funcional da sua teoria, o qual chamou de Pessoa, que seria a integração efetiva de todos os domínios tocados anteriormente.

Essa concepção de desenvolvimento defendida pelo autor, nos traz subsídios para analisá-la sob à luz de uma perspectiva transdisciplinar de compreensão do desenvolvimento infantil, pois, considera que o sujeito não se desenvolve de forma fragmentada, mas sim a partir de uma integração dos diferentes domínios funcionais que o compõem, e que, desse modo, necessitam ser considerados como partes relevantes nesse processo. A transdisciplinaridade ao enfatizar a complexidade que perpassa todas as coisas, reflete, assim, nos pressupostos da teoria walloniana, de modo que ambas enxergam o que está para além do que é posto, considerando o que tende a ser excluído e/ou deixado em lugar de menos importância pelas pessoas e diferentes instâncias políticas e sociais.

Dentro dos estudos sobre o desenvolvimento infantil pautado numa abordagem psicogenética da teoria walloniana, podemos citar alguns dos mais significativos no Brasil para a sua maior disseminação. Autores como Almeida (2005), Almeida & Mahoney (2004), Prandini (2004), Sérgio Leite (2006), Dér (2004), Galvão (2008), dentre tantos outros, defendem a teoria walloniana como de extrema relevância a ser estudada nos cursos de formação de professores, devido a sua ênfase no desenvolvimento integral dos sujeitos. Desse modo, os estudos vêm despertando novos olhares em torno da formação humana do sujeito em fase de desenvolvimento, ao ponto que defendem a relevância da existência de boas relações estabelecidas no âmbito escolar, dando ênfase ao trabalho com as emoções dentro da sala de aula, como uma possível implicação em melhores resultados, no que diz respeito ao desenvolvimento pleno e integral dos sujeitos.

Alguns pressupostos sobre a psicogenética walloniana: a afetividade como terceiro termo incluído

¹⁷³Nos estudos sobre os aspectos afetivos, motores e cognitivos do desenvolvimento infantil, podemos encontrar o termo *domínios, campos* ou *conjuntos funcionais*.

Henri Wallon além de uma grande figura acadêmica, foi também um homem político, porém, sua participação na humanidade foi marcada mais por sua dedicação enquanto pesquisador. O teórico na busca incessante por compreender o psiquismo humano, encontrou nos estudos sobre a criança, uma forma de chegar a seus reais objetivos, pois, através de um estudo do desenvolvimento infantil, é possível ter acesso a gênese dos processos psíquicos dos sujeitos. Wallon (1941) focou sua análise numa perspectiva de desenvolvimento abrangente e global, que considera os diferentes domínios – afetivo, cognitivo e motor –, que dele são resultantes, pelo qual todos estes nas suas diferentes etapas, implicam com o todo do processo de desenvolvimento infantil – a construção da personalidade.

É possível afirmar que um grande número de pesquisas relacionadas à afetividade na perspectiva walloniana, tem sido determinantes na existência de uma maior visibilidade de discussões acerca da compreensão – por parte dos diferentes agentes educacionais envolvidos no dia-a-dia da criança na educação infantil – da constituição do sujeito em sua totalidade; da relevância da presença dessa discussão e de sua efetivação na relação professor-aluno dentro e fora dos ambientes escolares e, por fim, nas influências deste trabalho no processo de desenvolvimento das crianças.

É certo que desde muito cedo as crianças se comunicam com seu entorno por meio de choro, espasmos, gestos e sinais particulares, tornando-se assim sujeitos funcionais que precisam ser compreendidos pelos pais ou responsáveis, para um atendimento imediato das suas necessidades fisiológicas, psicológicas e afetivas. Com isso, o seu desenvolvimento ocorre por meio de uma inter-relação entre a sua condição orgânica e sua condição enquanto sujeito social inserido em uma determinada cultura, com costumes, valores e crenças particulares do seu grupo. Em meio a esta realidade, vê-se a necessidade de uma maior compreensão das concepções em torno da afetividade e sua epistemologia, o que requer, também, uma discussão dos demais conjuntos funcionais que compõe o que Wallon (1973) chama de pessoa integral.

Essa pessoa completa e integral na psicogenética walloniana, é possível através de dois tipos de integrações: integração organismo-meio e integração cognitiva-afetiva-motora. Desse modo,

[...] na criança, opõem-se e implicam-se mutuamente fatores de origem biológica e social [...]. O objetivo assim perseguido não é mais do que realização daquilo que o genótipo, ou gérmen do indivíduo, tinha em potência. O plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende, portanto, de disposições que ele tem desde o momento de sua primeira formação. A realização desse plano é necessariamente sucessiva, mas pode não ser total e, enfim, as circunstâncias modificam-na mais ou menos. Assim, distinguiu-se do genótipo, o fenótipo, que consiste nos aspectos em que o indivíduo se manifestou ao longo da vida. A história de um ser é dominada pelo seu genótipo e constituída pelo seu fenótipo¹⁷⁴ (WALLON, 1941, p. 49-50).

Vemos aqui uma das principais características da teoria psicogenética walloniana, que considera o caráter biológico e social do desenvolvimento infantil, na medida em que essa abordagem abarca um desenvolvimento não-fragmentado do sujeito, pelo qual tanto fatores biológicos quanto sociais, ou seja, internos e externos ao indivíduo, contribuem para esse processo de desenvolvimento contínuo.

Nessa perspectiva Prandini (2004) reforça o pensamento e nos diz que a teoria walloniana enfatiza que o processo de ensino-aprendizagem dos educandos se dá por meio de uma integração em duas direções. A primeira diz respeito às relações que o indivíduo estabelece com o meio, na qual o outro é sujeito indispensável no seu desenvolvimento. Esse processo é chamado de integração organismo-meio, na qual se integra o potencial genético dos sujeitos com as relações que o mesmo irá estabelecer com o meio em está inserido. Uma integração da criança com o meio em que vive, de modo a estabelecer uma íntima relação dos fatores orgânicos e socioculturais.

O desenvolvimento dos sujeitos se dá no contexto o qual estão inseridos desde o nascimento, implicando, assim, com os seus fatores biológicos e sociais. A criança nessa perspectiva é estudada de acordo com o meio em que vive, o qual influencia significativamente o seu contínuo desenvolvimento ao longo da vida. Meio esse que segundo Mahoney (2004), se dividem em três grandes categorias, que diferenciam os tipos de meios existentes. O primeiro diz respeito aos meios físico, químico, biológico e social. Seguido pelo segundo, o qual se refere à espécie humana, na qual o meio social se superpõe ao meio físico. E por último, também, se tratando da espécie humana, o meio físico e espacial, o qual se refere às representações simbólicas.

¹⁷⁴O genótipo diz respeito às características genéticas do sujeito, enquanto que o fenótipo é resultado da interação do genótipo com as condições do meio em que o indivíduo se encontra inserido.

Nessa perspectiva, Wallon (1973) enfatiza a necessidade de uma compreensão do funcionamento humano a partir de três conjuntos funcionais e indissociáveis entre si, e que é por meio da coesão do social com a dinâmica afetiva que a criança tem acesso ao pensamento, à linguagem. Aqui encontramos a outra forma de integração discutida pelo autor, a integração afetiva-cognitiva-motora, na qual ver a afetividade, a motricidade e a cognição como inseparáveis na constituição do quarto conjunto funcional que ele chamou de pessoa, – que se caracteriza pela integração de ambos no processo de desenvolvimento do sujeito. Assim, “Os domínios funcionais, portanto, são constructos de que se lança mão para analisar o homem como objeto de estudo, por meio do agrupamento de funções em categorias, de acordo com suas características predominantes” (PRANDINI, 2004, p.30).

Para Galvão (2008), essa existência do desenvolvimento humano a partir de conjuntos funcionais é o que torna essa divisão em uma categorização dos principais aspectos que constituem o sujeito integral. É desta forma que o conceito de pessoa na teoria walloniana deve ser compreendido.

Na teoria psicogenética walloniana, os três domínios funcionais – afetividade, cognição e motricidade – são interdependentes entre si, havendo um diálogo constante entre estes ao longo do processo de desenvolvimento da criança. Esse entendimento do teórico, ajuda-nos a compreender a necessária superação das práticas que visam a fragmentação e ruptura do saber – aquelas que são pautadas numa visão cartesiana de enxergar e perceber as coisas.

Para Wallon (1973) no que compete ao conjunto motor, este trata-se de uma combinação de todos os movimentos executados pelo corpo do sujeito, que o permite deslocar-se de acordo com o tempo e o espaço, de modo a expressar suas emoções e sentimentos, auxiliando, assim, o seu pleno equilíbrio. Já o conjunto cognitivo é o campo que transforma em conhecimento todas as ações exercidas pelos sujeitos, auxilia e organiza as representações do vivido. Enquanto que o conjunto afetivo envolve os componentes do ato motor e cognitivo, e é onde estão presentes as emoções, os sentimentos e a paixão.

O conjunto afetivo do desenvolvimento infantil foi detalhadamente discutido por Wallon ao longo da sua vida enquanto pesquisador. A autora Dér (2004), de acordo com a teoria walloniana, defende que a afetividade é uma forma do indivíduo estar no mundo, de ser afetado e de afetar as outras pessoas que estão a sua volta, a partir de sensações agradáveis e

desagradáveis. Esta forma de estar no mundo caminha, conjuntamente, com outros três elementos que se referem a um tipo de evolução da afetividade, as quais se caracterizam em emoção, sentimento e paixão e que para Wallon (1941) tem um papel imprescindível no desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, e na constituição do educando enquanto ser integral.

Desse modo, o indivíduo em meio à afetividade como facilitadora do seu processo de ensino-aprendizagem, acessa o seu próprio mundo simbólico e desenvolve as suas habilidades cognitivas. O que fica claro na elaboração dos estágios de desenvolvimento do ser humano ressaltados pelo autor, nos quais se vê a presença tanto do conjunto cognitivo quanto do afetivo no processo de desenvolvimento dos sujeitos, de forma a predominar com mais ênfase um dos dois em cada estágio.

Essa predominância ora do cognitivo, ora do afetivo, se dar de forma a no decorrer do desenvolvimento do sujeito, estar presente uma predominância alternada seja da afetividade, seja da cognição, sendo que em cada fase do desenvolvimento um desses conjuntos exercem um domínio maior sobre o sujeito, porém, sempre contando com a presença do outro conjunto. Desta forma, se pensarmos na afetividade como preponderante sobre a cognição em uma determinada fase, percebemos que o interesse do sujeito está voltado para o seu interior, ou seja, para a construção do seu eu¹⁷⁵, porém, quando pensamos o contrário, na cognição preponderando sob a afetividade, vemos que o interesse do sujeito está voltado para o seu exterior¹⁷⁶, para o conhecimento advindo do mundo, das experiências e das relações que estabelece com o outro.

A autora Prandini (2004, p. 43) de acordo com a teoria walloniana, discorre que é dever do professor “[...] reconhecer as condições de seus alunos, em especial seus afetos, seus desejos, a fim de procurar canalizá-los para que colaborem na produção do conhecimento”. Uma boa relação dos sujeitos que fazem parte do cenário educativo é imprescindível para transformar o ambiente escolar em um local agradável e que esteja favorável para o pleno desenvolvimento da aprendizagem dos educandos

Para Saltini (2008, p.98), o educador sensível é aquele que questiona suas ações baseando-se na abordagem que a criança faz da realidade, verbalizando uma realidade vista a

¹⁷⁵ O que Wallon (1973) chama de movimento centrípeta.

¹⁷⁶ O que Wallon (1973) chama de movimento centrífuga.



seu modo (criança), com as suas capacidades estruturais, funcionais e afetivas. Portanto, isso ganha maior significado ao pensarmos no ambiente da sala de aula, principalmente infantil, pelo qual percebemos que esse é um local em que estão centrados todos os tipos de emoções. Sujeitos que necessitam de afeto, que veem na escola uma alternativa para suprirem tais desejos e carências, que, muitas vezes, são condições do seu próprio ambiente familiar.

A TRANSDISCIPLINARIDADE E UMA NOVA FORMA DE ENXERGAR A FORMAÇÃO DO SUJEITO

As discussões sobre a transdisciplinaridade¹⁷⁷ nos trazem a possibilidade de refletirmos e compreendermos as bases da existência humana, de modo que venhamos a entender o mundo e o pensamento multifacetado que dele resulta, a partir das diversas relações que estabelecemos entre as nossas ações e os nossos pensamentos, os quais são e devem ser vistos enquanto totalidade mediante o espaço em que vivemos.

Desde meados do século XIV que o paradigma vigente na nossa sociedade é aquele apontado por René Descartes, em que considera que para se obter um real conhecimento sobre algo, é preciso dividirmos esse “algo”, ou seja, fragmentá-lo em partes distintas para podermos entendê-lo. Este paradigma tornou-se dominante e influenciou de forma determinante a concepção de educação formulada pelas instituições de ensino, de modo que a organização estruturante e inflexível dos currículos destas, em disciplinas, é resultado de tais influências.

Esse paradigma dominante segundo Santos (2010), trata-se de uma concepção newtoniana-cartesiana de compreensão do curso das coisas, pelo qual se tende a fragmentar e reduzir tudo, compartimentando as relações que deveriam ser consideradas, entre razão/emoção; corpo/alma; sujeito/objeto, dentre outros, e que se mostra cada vez menos eficaz para solucionar e atender os diversos problemas e crises enfrentadas em todos os lugares do mundo.

¹⁷⁷Segundo Nicolescu (2000), o prefixo trans de transdisciplinaridade indica o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através delas e além de qualquer uma delas, dando uma ideia de transcendência e de inter-relações no mundo e na vida. A transdisciplinaridade está relacionada ao mundo acadêmico, pois se preocupa com aquela parte do mundo real que trata do conhecimento, de sua organização em disciplinas, das superposições e espaços vazios entre elas.

A respeito do paradigma dominante, ainda segundo Santos (2010), é perceptível que a ciência em si já vai percebendo a ineficiência de aplicabilidade deste paradigma, no que compete aos diferentes campos da sociedade, de modo que ela própria tenta romper com a sua concepção de incompletude para uma outra de completude, que leve em conta as diferentes relações entre eventos, sujeitos e objetos presentes a todo o momento no mundo.

Em relação às influências desse paradigma na implementação dos currículos das instituições de ensino, Morin (2011, p.38) diz-nos que

[...] as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos).

Uma nova concepção de compreensão da realidade passou a ser analisada no que diz respeito ao modo como as disciplinas presentes nos currículos das instituições de ensino, eram compartimentadas e não estabeleciam nenhum tipo de relação complementar umas com as outras, de modo que ao mesmo tempo emergia cada vez mais a necessidade de uma maior articulação entre estas, ao ponto que isso resultou numa grande e significativa mudança de percepção em relação às ciências humanas e da natureza. O que pudemos ver na proposta da discussão do tópico anterior, em que Wallon (1941) propõe a compreensão de um desenvolvimento que não compartimentalize as dimensões humanas, mas sim estabeleçam relações entre estas.

Em meio a essas e tantas outras críticas, surge o paradigma emergente, que requer que saibamos que a necessidade de uma nova compreensão da organização das relações existentes no mundo e seus efeitos para com este, é condição do ser humano, ao ponto que somos resultado das interações decorrentes do espaço em que vivemos, e, portanto indissociável ao funcionamento deste. Com essas críticas e em meio aos avanços na área da Mecânica Quântica, segundo Santos e Sommerman (2009) os alicerces que asseguravam o pensamento cartesiano de um mundo uno e imutável dão lugar ao múltiplo e ao mutável - que propõe o

pensamento complexo das coisas -, de modo que trouxe consigo uma ruptura radical em relação a até então mecânica clássica que se tinha conhecimento.

Para Morin (2011), esse embate entre o paradigma dominante e o paradigma emergente é resultado das novas demandas da sociedade, que se fizeram através das mudanças e das relações estabelecidas do todo com o todo ao longo dos anos, dando início a uma crise de paradigmas. Em relação a essa discussão, Santos (2010) também acredita que estamos enfrentando uma crise de paradigmas, pela qual se encontra em momento de transição do dominante para o que emerge na sociedade, sendo que isto não é algo fácil de se conceber, na medida em que não se pode, nem mesmo, refletir acerca de uma possível ruptura que ascenda a existência desse paradigma emergente em todas as situações e espaços de forma rápida e instantânea, pois, requer primeiramente, uma mudança de percepção do sujeito mediante sua visão de mundo. Uma percepção que compreenda a necessidade de estabelecermos relações de tudo com tudo, ao ponto que a todo o momento e para qualquer lugar que olharmos, existem relações de interdependência entre sujeitos e objetos, e que estes estão interligados e interferindo no mundo de forma constante e recíproca.

Segundo Santos e Sommerman (2009), outra grande contribuição para a emergência da transdisciplinaridade, foi o Princípio da Complementaridade dos Opostos elaborado por Bohr e sua concepção de que um objeto pode ser ao mesmo tempo igual e diferente de si mesmo, – a partir de uma perspectiva de complementaridade mútua – o que contribuiu de forma direta para a formação dos três pilares da metodologia da Transdisciplinaridade, os quais são: 1. Diferentes níveis de realidade, 2. Terceiro Termo Incluído e 3. Complexidade.

Os respectivos pilares nos atentam para o fato de que todo e qualquer objeto ou fenômeno está suscetível à contrariedade, ao antagonismo, de maneira que ambos os pólos dessa complementaridade, encontram em algum momento um ponto de equilíbrio que os subsidiam na busca por uma coexistência dinâmica, formando, assim, um sistema aberto e sujeito a criação de outros níveis de realidade perante essa interação de pólos opostos.

A abordagem da transdisciplinaridade, não almeja diluir as disciplinas, mas sim mudar a forma que elas se relacionam entre si, de modo que seja possível compreender os diferentes níveis de realidade que perpassam um determinado sujeito ou objeto, ao ponto que a atual estrutura rígida disciplinar, não possibilita este feito. Para Nicolescu (2000, p.123)

O ponto de vista transdisciplinar nos permite considerar uma realidade multidimensional, estruturada em muitos níveis, substituindo a realidade do pensamento clássico de um único nível, unidimensional. As considerações que se seguem não dependem de esse número ser finito ou infinito. Em nome da clareza, suponhamos que esse número seja infinito.

Desse modo, pensar numa educação pautada numa abordagem transdisciplinar, requer que saibamos que isso acarretará em uma transformação do modo de se conceber as finalidades educacionais, o que implica uma mudança de atitude, ao ponto que resultará em um novo olhar sob os diferentes aspectos que são, muitas vezes, desconsiderados na lógica cartesiana do paradigma dominante. Aspectos como, por exemplo, a compreensão do desenvolvimento infantil de forma integrada – a partir da integração dos domínios cognitivo, motor e afetivo.

O DESAFIO TRANSDISCIPLINAR: COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DE UMA ABORDAGEM PSICOGENÉTICA DA TEORIA DE HENRI WALLON

Mediante as discussões anteriormente delineadas acerca da psicogenética walloniana, bem como do paradigma emergente que deu origem a uma maior visibilidade da transdisciplinaridade, notamos que é perceptível as relações existentes entre ambas as correntes, de modo que quaisquer atitudes transdisciplinar, requerem o reconhecimento da formação de um sujeito multifacetado, que afeta e é afetado pelo seu entorno de maneiras agradáveis e desagradáveis ao longo da vida.

A formação do sujeito integral de acordo com a teoria psicogenética walloniana e a possibilidade de um novo olhar sobre o desenvolvimento infantil, implica numa atitude transdisciplinar de se compreender essa formação, na medida em que se interioriza o entendimento de que razão, afeto, intuição, imaginação, sensibilidade e corpo, precisam ser considerados enquanto interdependentes entre si e enquanto aspectos que se encontram em um movimento transdisciplinar constante. Essa lógica transdisciplinar e que requer um pensamento complexo sobre as coisas, dar vazão cada vez mais a mudança de paradigmas que temos enfrentado desde algum tempo, pois, segundo Morin (2007), essa proposta desperta a necessidade de se obter um pensamento planetário e multifacetado do todo e das partes que o compõe.

Desse modo, vemos a íntima relação da transdisciplinaridade com a teoria psicogenética walloniana, pois, na medida em que os professores em formação, bem como os profissionais que já atuam no âmbito educacional, compreendem o desenvolvimento humano de forma não fragmentada, estes passam a enxergar a possibilidade de desenvolvimento integral do sujeito, que segundo Prandini é (2010, p.33) “[...] condição de vida para o organismo, e é a partir dela que o conceito de pessoa de Wallon como um domínio funcional que integra os outros três deve ser entendido”. É nessa perspectiva que Wallon (1941) foi um teórico transdisciplinar, considerando as relações que os conjuntos afetivo, cognitivo e motor estabelecem entre si e com o todo que os compõem – que nesse caso, seria a formação da personalidade infantil.

Em relação a essa discussão Santos e Sommerman (2009), nos trazem a ideia de unitas multiplex, um termo essencialmente contemporâneo que promove o pensar complexo e reafirma a noção de ser completo que pensa numa realidade universal e múltipla, ou seja, um pensar que vai além de uma visão reduzida e fragmentada. Para os autores, baseados em estudos de Edgar Morin, o sujeito é um ser paradoxo e múltiplo.

Se pensarmos no Terceiro Termo Incluído, desenvolvido por Nicolescu (2000), veremos que este trabalha como um instrumento que explica a completude dos pares dicotômicos e suas dinâmicas de interação. Isso só fica claro quando se observa os diferentes níveis de realidade – primeiro pilar da abordagem da transdisciplinaridade. Nessa perspectiva, neste artigo podemos considerar a afetividade como esse terceiro termo incluído, na medida em que ela vem a ser o que está para além do que é trabalhado e considerado dentro das instituições de ensino – que priorizam o desenvolvimento das potencialidades referentes ao campo da cognição.

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza do sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc) um sentido afetivo (PINO, s,d, p.130-131)

Essa proposta de um sujeito complexo visto pela transdisciplinaridade, que tende a desenvolver uma consciência planetária mediante as relações que estabelece com o todo e as

partes que o compõe, está intrinsecamente ligada ao sujeito afetivo – e com necessidades de interação –, visto por Wallon (1941), pois, a transdisciplinaridade toca na necessidade de educar um sujeito a partir do universo do sensível. Um sujeito que esteja preparado para viver em comunhão com o planeta e as pessoas que dele fazem parte, compreendendo, assim, de forma mais clara, a complexidade dos fenômenos que o rodeia.

Para Santos e Sommerman (2009), um dos maiores obstáculos para a efetivação de uma educação que paute o desenvolvimento do sujeito a partir de uma perspectiva transdisciplinar, é o próprio sistema educacional que está imerso em conceitos presentes na lógica clássica, pois, mesmo munidos de conhecimentos e certezas quanto ao efeito favorável de uma metodologia transdisciplinar, muitos profissionais recorrem ao vício de fragmentar e isolar áreas do conhecimento. Os autores acreditam que o desapego ao método tradicional pode acontecer através de uma junção entre o conceito de clausura e abertura mental, isso porque mesmo a clausura limitando a ação do sujeito ela também proporcionará uma garantia diante do novo.

Nessa perspectiva, vemos que o desenvolvimento infantil, bem como a dinâmica do mundo em geral, são permeados por interações e multiplicidades que podem ser melhor compreendidos e percebidos, através das lentes de uma prática transdisciplinar, o que tende a ser inviável se visto sob uma prática cartesiana. Sendo assim, a lógica transdisciplinar nos mostra que para se enxergar o todo é preciso entender toda a complexidade que o envolve, mediante os diferentes níveis de realidade que fazem parte deste. Portanto, como bem propõe a teoria psicogenética da pessoa completa de Henri Wallon, o desenvolvimento infantil, deve ser visto a partir de uma compreensão integrada dos aspectos que dele fazem parte – afetividade, cognição e motricidade como complementares a esse processo formativo.

CONCLUSÃO

Ao final dessa discussão, acreditamos que o objetivo inicial almejado, de relacionar os pressupostos da teoria do desenvolvimento de Henri Wallon com uma abordagem transdisciplinar de concepção do desenvolvimento infantil, foi alcançado, e a questão norteadora do delineamento do texto – Considerando ser a psicogenética walloniana uma teoria que aborda o desenvolvimento do sujeito a partir da integração dos seus diferentes

domínios – afetivo, cognitivo e motor -, em que aspectos essa teoria se aproxima de uma perspectiva transdisciplinar de se compreender o desenvolvimento infantil? – respondida, de modo que pudemos entrar em contato com aspectos da teoria psicogenética de Henri Wallon e com os pressupostos que norteiam a metodologia da transdisciplinaridade, pelo qual notamos os principais pontos de convergência dessas duas abordagens. Na medida em que ambas consideram a complexidade do real, a relação do todo com as partes que o compõe e a necessidade de se compreender a natureza do sensível nos processos formativos dos sujeitos desde a educação infantil.

Nessa perspectiva, é basilar refletirmos o que foi evidenciado ao longo da discussão proposta nesse texto. Que estamos em um longo processo de crise paradigmática, pelo qual a todo o momento somos bombardeados por uma série de informações de diferentes campos da sociedade, que centram o pensamento a partir de uma visão reducionista, fragmentada e mecanicista do mundo em que vivemos. No entanto, se optarmos por uma mudança nesse tipo de pensamento, necessitamos compreender que isso será possível, na medida em que pudermos perceber a necessidade de ver o mundo de forma global e transdisciplinar. O que requer uma ruptura na ideia de um pensar fragmentado, individualista e reducionista, para uma atitude que gere um pensamento complexo do vivido.

Desse modo, concordo com Santos (2010) quando diz que os anseios da sociedade atual requerem um novo tipo de paradigma, um paradigma que esteja condizente com a complexidade do vivido, que além de científico seja também social, de modo que se deve haver um diálogo constante e interdependente entre os diversos âmbitos que compõem a nossa sociedade, na medida em que estes estão interligados entre si, compondo, assim, o relógio transdisciplinar do mundo atual, que é resultado das mudanças decorrentes das relações políticas, econômicas, culturais e sociais da nova era, e que, portanto, almejam uma nova concepção de mundo e de funcionamento deste. Temos aqui uma significativa convergência com a teoria psicogenética walloniana, ao considerar o desenvolvimento infantil a partir de uma interdependência dos diferentes domínios que o constitui.

O professor que percebe a relevância de um olhar e escuta atenta mediante o pleno desenvolvimento das potencialidades e necessidades dos sujeitos, vai ao encontro do que é proposto e defendido pela psicogenética walloniana e pela metodologia da transdisciplinaridade, pois, a formação de sujeitos pautados numa ideia complexa e



integradora, tem como aspecto primordial a compreensão da necessidade de uma maior sensibilidade em relação as práticas educativas.

A perspectiva transdisciplinar, portanto, abre possibilidade para a criação de espaços que valorizam a natureza do sensível, do afetivo e do que é primordial para a formação de sujeitos plurais e conscientes do mundo em que vivem e dos cuidados que com ele devemos ter, de modo que isso requer uma mudança de postura mediante a forma de se compreender o mundo e os diferentes níveis de realidade que nele coexistem. Vemos assim ao final da discussão, as significativas contribuições que o presente trabalho acarreta para a prática vivenciada nos diferentes espaços educativos, bem como para a formação dos profissionais da educação, pois, possibilita um encontro com uma discussão atual e pautada em teóricos de grande relevância social.

REFERÊNCIAS

- DÉR, Leila. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda (Orgs). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 18 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MAHONEY, Abigail. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda. (orgs). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- NICOLESCU, Basarab. Um Novo Tipo de Conhecimento – Transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab (org). *Educação e Transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 2000.
- PINO, Angel. *Afetividade e vida de relação*. Campina, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, mimeo.
- PRANDINI, Regina. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda (orgs). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- SALTINI, Cláudio. *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.



SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (orgs). *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. – Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1941.

_____. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1973.



PERFIL DA PESQUISA CONTÁBIL NO BRASIL: ANÁLISE DE REVISTAS DE CONTABILIDADE COM QUALIS A E B NO PERÍODO DE 2010 À 2016

Rayanne Batista
Gianinni Martins Pereira Cirne
Islania Lira Delfino¹⁷⁸

RESUMO

A contabilidade começou seu desenvolvimento no Brasil por meio do surgimento dos centros de ensino especializados na área. Contudo, durante a graduação o estímulo e desenvolvimento a pesquisa científicas tem sido ampliada aos jovens para que se possam desenvolver novas ideias e novos resultados relevantes à Contabilidade, sendo a pesquisa acadêmica uma das principais formas de desenvolver o aluno ao conhecimento mais aprofundado da Ciência Contábil. Assim a presente pesquisa teve como objetivo principal averiguar o perfil da pesquisa contábil nos periódicos de contabilidade com Qualis Capes nível A e B do período de 2010 à 2016. Os dados foram retirados de 1292 artigos compreendidos entre 10 periódicos classificados para análise. O procedimento Utilizado para a coleta foi a Bibliometria, constituindo a identificação das grandes áreas da Contabilidade por meio do conteúdo contido nos títulos, palavras-chaves, resumos e corpo do texto, neste critério de ordem, sendo apresentados os resultados em tabelas individuais por revistas, anualmente, e por último uma tabela com o montante total consolidado das 10 revistas. Como resultado final pôde-se observar que as principais áreas de pesquisa contábil no Brasil estão voltadas a Educação, Ensino e Pesquisa e a Contabilidade Pública.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa em Contabilidade; Produção Científica; Bibliometria.

PROFILE OF ACCOUNTING RESEARCH IN BRAZIL: ANALYSIS OF ACCOUNTING MAGAZINES WITH QUALIS A AND B IN THE PERIOD FROM 2010 TO 2016

SUMMARY

Accounting began its development in Brazil through the emergence of specialized education centers in the area. However, during graduation, the stimulation and development of scientific research have been extended to young people so that new ideas and new results can be developed being relevant to Accounting, and academic research is one of the main ways to develop the student to a more in-depth knowledge of Accounting Science. Thus, the main objective of this research was to determine the profile of the accounting research in the accounting journals with Qualis Capes level A and B from the period from 2010 to 2016. The data were taken from 1292 articles included among 10 classified journals. The procedure used for the collection was Bibliometrics, constituting the identification of the large areas of Accounting through the content contained in the titles, keywords, summaries and body of the text, in this criterion of order, being presented the results in

¹⁷⁸ Universidade Federal de Campina Grande



individual tables by magazines, annually, and finally a table with the total consolidated amount of the 10 journals. As a final result, it can be observed that the main areas of accounting research in Brazil are focused on Education, Teaching and Research and Public Accounting.

KEYWORDS: Research in Accounting; Scientific production; Bibliometria.

PERFIL DE LA INVESTIGACIÓN CONTABLE EN BRASIL: ANÁLISIS DE REVISTAS DE CONTABILIDAD CON CUALES A B B EN EL PERÍODO DE 2010 A 2016

RESUMEN

La contabilidad comenzó su desarrollo en Brasil a través del surgimiento de los centros de enseñanza especializados en el área. Sin embargo, durante la graduación el estímulo y desarrollo la investigación científica ha sido ampliada a los jóvenes para que se puedan desarrollar nuevas ideas y nuevos resultados relevantes a la Contabilidad, siendo la investigación académica una de las principales formas de desarrollar al alumno al conocimiento más profundo de la Ciencia Contable. Así la presente investigación tuvo como objetivo principal averiguar el perfil de la investigación contable en las revistas de contabilidad con Qualis Capes nivel A y B del período de 2010 a 2016. Los datos fueron retirados de 1292 artículos comprendidos entre 10 periódicos clasificados para análisis. El procedimiento utilizado para la recolección fue la Bibliometría, constituyendo la identificación de las grandes áreas de la Contabilidad por medio del contenido contenido en los títulos, palabras claves, resúmenes y cuerpo del texto, en este criterio de orden, siendo presentados los resultados en tablas individuales por revistas anualmente, y por último una tabla con el importe total consolidado de las 10 revistas. Como resultado final se pudo observar que las principales áreas de investigación contable en Brasil están orientadas a Educación, Enseñanza e Investigación y la Contabilidad Pública.

PALABRAS CLAVE: Búsqueda en Contabilidad; Producción Científica; bibliometria.

INTRODUÇÃO

A produção científica faz parte de um ciclo de geração de idéias, o desenvolvimento da pesquisa e a comunicação, afirma Leite Filho (2008). Entretanto, Mendonça Neto, Riccio e Sakata (2009) evidenciam que a pesquisa em Contabilidade ainda não obteve a excelência já verificada em áreas afins, a exemplo de Finanças e Economia.

Segundo Cunha e Rausch e Cunha (2010), os periódicos são avaliados como publicações permanentes objetivando-se em um importante propagador de difusão de pesquisa. Nessa sequência Leite Filho e Siqueira (2007) acentuam que a divulgação dos

resultados pesquisados em periódicos, seja ele em campo nacional ou internacional, retrata desde o passado como o principal meio de comunicação científica e é parte essencial do indicador de potencial científico de um país.

Conforme ressalta Meli e Oliveira Neto (2011) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas e Nível Superior- CAPES (2012), o número de revistas em Contabilidade no país aumentou consideravelmente, o que contribuiu para a evolução da pesquisa científica na área. Sobressai que a Contabilidade brasileira tem sofrido diversas mudanças nos últimos tempos, o que também requer que pesquisas sejam feitas afim de estudar e propagar tais alterações.

O arcabouço da pesquisa científica a partir do incentivo da iniciação científica e os programas de pós-graduação favoreceram um aumento considerável no alcance das temáticas na área contábil. Visando essa perspectiva de produção científica, busca-se saber quais são os principais assuntos trabalhados e desenvolvidos da Ciência Contábil no decorrer dos últimos anos em revistas específicas de Contabilidade. Diante disso, a pesquisa teve como objetivo averiguar o perfil da pesquisa contábil nos periódicos de contabilidade com Qualis Capes Nível A e B no período de 2010 à 2016. Contudo, uma vez que nem todos os periódicos analisados haviam publicado seus artigos referente ao ano de 2017 durante o período de coleta de dados (realizado até o dia 31/12/2017), optou-se por analisar os artigos até o ano de 2016.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica primeiramente pela importância da realização de estudos bibliométricos para se fazer saber detalhes de um determinado campo de conhecimento, bem como enfatiza Vanti (2002). Além disso, destaca-se o significativo desenvolvimento de periódicos na área de Contabilidade, igualmente enfatizado por Meli e Oliveira Neto (2011). Estudos anteriores, utilizando-se da Bibliometria para se chegar a resultados semelhantes ou direcionados a tais problemas.

Mendonça Neto et al. (2004), analisaram através da Bibliometria, e identificaram temas pesquisados eram na área de Contabilidade de Custo e Gerencial ,Contabilidade mercados de Capitais , Contabilidade Pública e Contabilidade Tributária .Ribeiro (2013) utilizou-se da bibliometria para avaliar as publicações feitas na Revista Gestão & Regionalidade de 2005 a 2012, analisando 162 artigos, onde dois autores se destacaram: Maria Aparecida Gouvêa e Mauro Neves Garcia. Ainda neste aspecto, Avelar et al. (2015) analisaram os artigos publicados nos principais periódicos brasileiros de contabilidade no século XXI, essa pesquisa visou investigar as características dos artigos publicados nos



principais periódicos de contabilidade, sendo feito um levantamento com base na CAPES no período de 2001 à 2012.

REFERENCIAL TEÓRICO

A evolução das pesquisas em contabilidade é significativa para o seu progresso como campo científico. De acordo com Chow e Harrison (2002), há consonância na comunidade acadêmica sobre a contribuição considerável das pesquisas científicas para a literatura existente no campo científico e para o entendimento de um problema no mundo real. Nessa perspectiva, Inanga e Schneider (2005) declaram que a pesquisa é um ponto de vista relevante para o desenvolvimento tanto na educação quanto prática de um determinado ramo de conhecimento. No que se refere especificamente a contabilidade Schroeder, Clark e Cathey (2005) evidenciam a relevância e serventia da relação entre a pesquisa, a educação e a prática.

Apesar da relevância da contabilidade na sociedade contemporânea, a sua pesquisa no Brasil é muito escassa e sua discursão recente (LEITE FILHO, 2008; MENDONÇA NETO; RICCIO; SAKATA, 2009). Os cursos de pós-graduação ainda são insuficientes, mas basicamente são eles que contribuem para a evolução da pesquisa em contabilidade e procuram melhorar as discussões e publicações na área.

É importante destacar que a Contabilidade é uma ciência intrinsecamente social e que a pesquisa na área está envolta em uma série de importantes discussões que envolvem as Ciências Sociais como um todo. Tal acontecimento, em parte, explica o recente desenvolvimento da pesquisa na área e algumas discussões entre os pesquisadores.

Outra concepção geralmente complexa nas ciências sociais e que tem relações estreitas com os ideais da pesquisa é a escolha do (s) método (s) mais adequado (s) para o desencadeamento da sua pesquisa. Ressalta-se que, neste contexto, a definição de método está sendo utilizada em um sentido restrito, como uma técnica de coleta de dados, assim como destaca Alencar (2007). A decisão sobre qual método utilizar em uma pesquisa depende de fatores específicos, por exemplo a teoria que dá suporte ao estudo, o seu problema de pesquisa, assim como seus pressupostos epistemológicos. Há uma diversidade de classificações dos métodos em ciências sociais.

Periódicos Como Propagadores De Divulgação Das Pesquisas Em Contabilidade

Segundo Oliveira (2002), a comunicação científica, entendida como o conjunto de atividades relacionadas à propagação e ao uso da informação, é de imensa relevância para a inclusão ao conhecimento do que é fornecido cientificamente. Ainda em concordância com a referida autora, ela afirma que a comunicação é um elemento fundamental para o exercício científico, sendo que sem ela não existiria ciência e nem seria capaz de somar os esforços individuais dos integrantes das comunidades científicas.

Beuren e Souza (2006) afirmam, que a publicação em periódicos tem sido a forma mais usada para se realizar a comunicação científica. São publicações definitivas e têm um papel importante para incentivar a qualidade da pesquisa e corroborar para o conhecimento científico, representando uma parte significativa do fluxo de informações originado da atividade científica (OLIVEIRA, 2002).

Levando em conta a importância dos periódicos para a difusão da produção científica, Brunozi Jr. *et al.* (2011) ressaltam que há um cuidado evolutivo com a avaliação dos periódicos, de forma a examinar a qualidade das publicações. Para Beuren e Souza (2006), se o aumento na quantidade de periódicos pode ajudar no desenvolvimento da Contabilidade como ciência, é considerável que os periódicos sejam organizados de forma que possa possibilitar a identificação da qualidade da publicação. No Brasil, essa identificação é feita através do sistema Qualis da CAPES. Em conformidade com a CAPES (2017), o Qualis é um conjunto de procedimentos para segmentar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação no país. Segundo a mesma, tal segmentação da produção é feita de maneira indireta, ou seja, o Qualis avalia a qualidade dos artigos e de outros tipos de produções, a partir da avaliação da qualidade dos periódicos científicos.

A classificação dos periódicos da área emprega uma série de critérios que propiciam a avaliação qualitativa que mais se adequa a cada um dos periódicos nos quais os pesquisadores da área publicam, do qual cada periódico é segmentado em um dos seguintes estratos (segundo uma ordem crescente de qualidade): A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Estes critérios estão relacionados a número de edições, fator de impacto, indexadores definidos e fator de impacto (CAPES, 2015).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é classificada como descritiva pois foi feito um levantamento de informações nas revistas de Contabilidade buscando evidenciar as áreas mais publicadas, também caracterizada como quantitativa pois quantifica esses dados coletados respondendo o problema da pesquisa.

O estudo evidenciou os principais periódicos nacionais de Contabilidade, assim como mostra na pesquisa de Avelar *et al.* (2015), considerando também os seguintes critérios cumulativamente: (i) Classificação nos estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5, afim de cumprir com o objetivo proposto na pesquisa a classificação do estrato C foi retirada da amostra; (ii) Perspectiva predominante em Contabilidade; (iii) Publicações predominantemente em português; e (iv) Disponibilidade dos artigos na internet.

Inicialmente foram selecionados 34 periódicos, e filtrados conforme os critérios acima relacionados, e encontrou-se uma amostra de 10 periódicos. O período de análise foi de 2010 a 2016, ressalta-se que o ano de 2017 foi excluído da pesquisa pois quando foi feita a coleta de dados as revistas não tinha encerrado as suas publicações.

Quadro 1- Informações Gerais Referentes Aos Periódicos Analisados

ISSN	TÍTULO	SIGLA	ESTRATO
0103-734X	Contabilidade Vista & Revista	CV&R	A2
1519-7077	Revista Contabilidade & Finanças	RC&F	A2
1807-1821	Revista Contemporânea de Contabilidade	RCC-UFSC	A2
1809-3337	Revista Universo Contábil	RUC	A2
1984-3925	Contabilidade, Gestão e Governança	UNB -CGG	B1
1984-882X	Enfoque: Reflexão Contábil	ERC	B1

1519-0412	Pensar Contábil	PC	B2
1808-3781	Revista Catarinense da Ciência Contábil	RCAT	B2
2176-9036	Revista Ambiente Contábil	RAC	B3
1676-6016	Contexto (Ufrgs)	CONTEXTO	B4

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Depois da identificação dos periódicos, e selecionada a amostra, foi feito um banco de dados com as publicações, efetuando-se uma análise de conteúdo. A identificação dos assuntos abordados foram feitos através da leitura dos títulos, palavras-chaves e resumos identificando pontos de similaridade com as áreas do estudo. Os dados coletados foram organizados em tabelas individuais por revista, através de uma *software* de tabulação de dados, sendo segregados anualmente por abrangência, período/ano, frequência absoluta e frequência relativa. E ao final, foi elaborada também uma tabela com todos os dados consolidados possibilitando observar quais assuntos que foram mais abordados no período proposto, possibilitando a realização de um gráfico com o ranking dos assuntos com maior número de publicações.

As áreas que foram identificadas nas publicações analisadas podem ser observadas no Quadro 4, salienta-se que nem todas as revistas contemplaram todos os assuntos abordados.

Quadro 2- Assuntos Abordados nos Periódicos

Periódico	Assuntos Identificados	Tema
Análise e Demonstrações Contábeis financeiras	Contabilidade Internacional e Normas Contábeis	Contabilidade Financeira
Auditoria	Contabilidade Societária	Ética
Balanço Social	Contabilidade Tributária	Gestão
Contabilidade Agrária	Controladoria	Governança Corporativa

Contabilidade Ambiental	Perícia Contábil	Mercado de Capitais
Contabilidade Atuarial	Disclosure	Orçamento
Contabilidade Comportamental	Teoria da Contabilidade	Educação, Ensino e Pesquisa
Contabilidade Gerencial	Contabilidade Pública	Contabilidade de Custo

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Apresentação E Análise Dos Dados

O número de publicações analisados em cada revista na pesquisa é destacado na Tabela 1. Verifica-se um crescimento contínuo entre o período de 2010 a 2013, logo após tem-se uma diminuição, porém no ano de 2015 onde observa-se que houve mais publicações (204 artigos, no total) cresceu novamente mas voltou a cair em 2016. Salienta-se que apenas quatro periódicos estudados (RUC, RAC, ERC e RCC-UFSC) apresentam quase 50% da produção na Contabilidade dentre os periódicos analisados (617 artigos, no total). Com destaque para a RUC, que teve o maior índice de produções acadêmicas obtendo uma frequência de 15,79% em relação as demais revistas.

Tabela 4- Número de Artigos Analisados por Periódico

Revista	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Freq.Abs	Freq.Rela
RUC	27	29	30	33	30	33	22	204	15,79%
RUAC	8	15	29	21	16	29	24	142	10,99%
UNB-CGG	14	20	19	21	19	19	22	134	10,37%
ERC	17	16	15	24	21	22	22	137	10,60%
VC&R	23	22	19	18	15	14	13	124	9,60%
RE&F	11	14	16	12	15	17	15	100	7,74%
RCC-UFSC	15	16	15	13	22	23	21	135	10,45%
CONTEXTO	13	15	14	18	21	18	18	117	9,06%
PC	12	15	17	14	14	16	13	101	7,82%
RCAT	11	14	13	19	13	13	15	98	7,59%
Total	151	176	187	203	186	204	185	1292	100%

Fonte: dados da pesquisa 2018

Análise Dos Artigos Publicados

Na Tabela 2, demonstra os resultados de assuntos mais publicados em cada revista. Observa-se, com exceção da Revista de Contabilidade & Finanças, a predominância do assunto de Educação, Ensino e Pesquisa, com temas relacionados no geral a percepção dos alunos a determinadas disciplinas e ramos contábeis, a percepção de futuro com o curso de Ciências Contábeis, estudos bibliométricos, foram observados também as preocupações dos pesquisados em relação a métodos de ensino.

Tabela 5- Assuntos Destaques por Revista

REVISTAS	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES ANALISADAS	ASSUNTOS DESTAQUES DE PUBLICAÇÕES
Contabilidade Vista & Revista	124 publicações	Educação, Ensino e Pesquisa (14,52 %); Contabilidade Financeira (14,52%); Contabilidade de Custo (9,68%) e Contabilidade Gerencial (8,06%).
Contabilidade & Finanças	100 publicações	Contabilidade Financeira (17%); Contabilidade Gerencial (11%); Governança corporativa (11%) e Contabilidade Internacional e Normas Contábeis (10%).
Contemporânea de Contabilidade (UFSC)	135 publicações	Educação, Ensino e Pesquisa (12,59%); Governança Corporativa (10,37%); Contabilidade Gerencial (10,37%) e Contabilidade Internacional e Normas Contábeis (9,63%).
Universo Contábil	Foram analisados 204 publicações	Educação, Ensino e Pesquisa (17,16%); Disclosure (10,29%); Contabilidade Internacional e Normas Contábeis (8,33%) e Contabilidade Pública (7,84%).
Contabilidade, Gestão e Governança	134 publicações	Gestão (14,93%); Governança corporativa (13,43%); Contabilidade Pública (11,94%) e Educação, Ensino e Pesquisa (9,70%).
Enfoque: Reflexão Contábil	137 publicações	Educação, Ensino e Pesquisa (20,44%); Teoria da Contabilidade (8,76%); Disclosure (8,03%) e Contabilidade Ambiental (8,03%).
Pensar Contábil	101 publicações	Educação, Ensino e Pesquisa (17,82%); Contabilidade de Custo (12,87%); Contabilidade Pública (8,91%) e Disclosure (6,93%).
Catarinense da Ciência Contábil	98 publicações	Contabilidade Pública (16,33%); Educação, Ensino e Pesquisa (15,31%); Contabilidade Tributária (11,22%) e Contabilidade de Custo (8,16%).
Ambiente Contábil	142 publicações	Educação, Ensino e Pesquisa (16,90%); Contabilidade Pública (12,68%); Disclosure (10,56%); e Contabilidade Financeira, Contabilidade de Custos e Contabilidade Internacional e Normas Contábeis (8,45% cada).
CONTEXTO	117 publicações	Educação, Ensino e Pesquisa (19,66%); Contabilidade Pública (11,97%); Contabilidade de Custo (11,97%) e Disclosure (11,97%)



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

De maneira geral, observa-se que o assunto mais trabalhado e abordado nestes sete anos de pesquisas analisados foram a Educação, Ensino e Pesquisa com 200 artigos publicados, gerando uma frequência de 15,48%, a Contabilidade Pública com 116 artigos. Em seguida vem o *Disclosure* com 100 publicações, a Contabilidade de Custo com 94 e a Governança Corporativa com 89 publicações.

No resultado consolidado, conforme mostra a Tabela 3, foi confirmado a preferência dos autores em relação a assuntos de cunho educacional, público e *disclosure*. A Governança Corporativa se mostrou forte, assim como também a contabilidade Internacional e as normas de contabilidade que trouxe uma abordagem voltada para a adoção das IRFS.

Os assuntos menos trabalhados no decorrer do período analisado foram a Contabilidade Agrária com 10 publicações; em seguida a Perícia contábil com 6 publicações; em penúltimo lugar está a Contabilidade Atuarial com somente 5 publicações e em último está a Contabilidade Societária com apenas 2 publicações durante 7 anos.

Tabela 3 - Quantidade de Publicações por Assunto Abordado por todos os Periódicos

Abrangência	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Educação, Ensino e Pesquisa	24	33	30	37	24	30	22	200	15,50%
Contabilidade Pública	9	18	22	14	19	18	16	116	8,99%
Disclosure	6	14	12	20	16	19	13	100	7,75%
Contabilidade Custo	8	11	10	18	10	18	19	94	7,29%
Governança Corporativa	9	13	8	12	17	18	12	89	6,90%
Contabilidade Internacional e Normas Contábeis	6	8	11	15	20	16	10	86	6,67%
Contabilidade Financeira	10	9	12	8	13	12	15	79	6,12%
Contabilidade Gerencial	8	12	8	8	11	13	14	74	5,58%
Gestão	13	8	11	10	7	11	5	65	5,04%
Contabilidade Ambiental	9	11	12	12	8	6	4	62	4,81%
Auditoria	5	3	9	7	9	8	11	52	4,03%
Contabilidade Tributária	4	9	4	4	6	8	15	50	3,88%
Teoria Da Contabilidade	10	5	6	4	2	5	4	36	2,79%
Mercado De Capitais	5	2	6	9	2	4	7	35	2,71%
Análise e Demonstrações	5	4	5	7	5	5	3	34	2,64%
Contábeis Financeiras	4	5	5	5	5	4	3	31	2,40%
Controladoria	4	5	5	5	5	4	3	31	2,40%
Orçamento	3	3	4	5	3	5	4	27	2,09%
Ética	3	4	4	3	0	0	4	18	1,40%
Balanço Social	6	2	1	1	1	1	0	12	0,93%
Contabilidade Comportamental	0	1	3	2	2	1	2	11	0,85%
Contabilidade Agrária	1	0	2	1	4	1	1	10	0,78%
Perícia Contábil	0	0	2	1	2	0	1	6	0,47%
Contabilidade Atuarial	3	1	0	0	0	1	0	5	0,39%
Contabilidade Societária	0	1	1	0	0	0	0	2	0,16%
TOTAL	151	176	187	203	186	204	185	1292	100,00%

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Foi perceptivo que houve pouco entusiasmo na formulação de idéias em relação a Contabilidade Atuarial, alguns trabalhos em relação a seguros de vida, DPVAT e contabilização dos prêmios e percepção dos sinistros foram identificados, mas em pouquíssima escala. O mesmo ocorreu com uma área muito importante que é a Perícia, todos os 6 trabalhos analisados na área apresentaram percepções sobre os profissionais peritos, sobre a importância da perícia e a detecção dos erros contábeis.



Percebe-se uma necessidade de ampliação da visão dos jovens contadores e pesquisadores em relação a assuntos específicos e pouco evidenciados da Contabilidade, podendo ser trabalhado durante a vida acadêmica novas propostas de pesquisa nas diversas áreas. Com isso, poderemos atingir um equilíbrio e um ritmo de desenvolvimento de trabalhos científicos com o mesmo patamar em todas as áreas abrangentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar como anda o delineamento da pesquisa científica no Brasil, a partir de um levantamento de dados dos periódicos específicos em Contabilidade brasileira, classificados em nível A e B de Qualis, de acordo com as informações fornecidas pelo CAPES.

Os resultados puderam demonstrar que dentre os 34 periódicos contábeis, foram analisados 10, sendo 4 periódicos classificados com A2, 2 periódicos B1, 2 Classificados com Qualis B2, 1 periódico B3 e 1 classificado como B4. Tais Revistas analisadas foram a Contabilidade Vista & Revista, Revista Contabilidade & Finanças, Revista Contemporânea de Contabilidade (UFSC), Revista Universo Contábil, Contabilidade Gestão e Governança, Enfoque: Reflexão Contábil, Pensar Contábil, Revista Catarinense da Ciência Contábil, Revista Ambiente Contábil e Contexto (UFRGS).

Em sua totalidade os assuntos mais trabalhados e abordados dentre 2010 a 2016 foram a Educação, Ensino e Pesquisa, seguido da Contabilidade Pública. Em seguida vem a área de *Disclosure*, a Contabilidade de Custo e a Governança Corporativa. Em contrapartida os assuntos menos trabalhados no decorrer do período analisados foram a Contabilidade Agrária, seguida da Perícia Contábil e Ativos Intangíveis com 6 publicações cada; em penúltimo lugar encontra-se a Contabilidade Atuarial e Dividendos com somente 5 publicações cada e em último está a Contabilidade Societária com apenas 2 publicações.

Tais resultados mostram que há uma forte vertente a pesquisa na área Educacional, abordando muito questões sobre a percepção dos alunos sobre o futuro na contabilidade e também as ideologias dos docentes sobre o curso de contabilidade; estudos bibliométricos em relação ao desenvolvimento da pesquisa em diversas áreas de atuação da contabilidade e



também algumas avaliações dos principais temas apresentados em periódicos específicos e em grandes congressos da área de contabilidade.

Pode-se observar que assuntos também importantes poderiam ser mais evidenciados e trabalhados como a Perícia Contábil, tendo no cenário brasileiro, grandes escândalos de corrupção, seria uma ótima alternativa de pesquisa por algo que infelizmente está em alta no Brasil. A Reforma da Previdência também seria uma ótima alternativa para alavancar pesquisas nessa área, podendo esclarecer aos leitores as principais diferenças entre os modelos e regras antigas para as atuais por exemplo. A Contabilidade Atuarial, por seu nível de complexidade e técnica elevado, também apresentou resultados pouco satisfatórios em relação a produção acadêmica.

Apesar dos resultados finais demonstrarem uma convergência sobre 5 áreas contábeis, não se pode negar que houve a identificação de temas novos e inusitados como a evidenciação da contabilidade dos times de futebol, a história e desenvolvimento da contabilidade em Portugal e a análise da saúde dos profissionais contábeis de uma empresa, mostrando a grande variedade de opções e possibilidade de novas pesquisas científicas. É necessária uma migração maior às áreas com menos visibilidade detectadas, para que haja um melhor nivelamento de informações e desenvolvimento científico de maneira igualitária em todos os setores da contabilidade.

Como sugestão para pesquisas futuras, investigar as Revistas no Qualis A, B e englobando a classificação C, assim como poderia ser feito um levantamento por assunto com todas as Revistas, a fim de averiguar quais periódicos estão publicando determinados assuntos, ou até mesmo acompanhar o desenvolvimento dos assuntos durante os anos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. *Pesquisa em turismo*. Lavras: FAEPE, 2007.

AVELAR, Ewerton Alex et al. Análise dos Artigos Publicados nos Principais Periódicos Brasileiros de Contabilidade no Século XXI. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 63-79, set. 2015. Disponível em:



<<http://www.spell.org.br/documentos/ver/40254/analise-dos-artigos-publicados-nos-principais-periodicos-brasileiros-de-contabilidade-no-seculo-xxi>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BEUREN, I. M.; SOUZA, J. C. Em busca de um delineamento de proposta para classificação dos periódicos internacionais de contabilidade para o Qualis Capes. *Revista Contabilidade & Finanças*, São Paulo, v. 19, n. 46, p. 44-58, 2008. Bookman, 2006.

BRUNOZI JR, A. C.; EMMENDOERFER, M. L.; ABRANTES, L. A.; KLEIN, T. C. Revista Contabilidade & Finanças – USP: uma análise do perfil da produção científica de 1989 a 2009. *Revista Universo Contábil*, Blumenau, v. 7, n. 4, p. 39-59, 2011.

CHOW, C. W.; HARRISON, P. D. Identifying meaningful and significant topics for research and publication: a sharing of experiences and insights by ‘influential’ accounting authors. *Journal of Accounting Education*, [S.l.], v. 20, p. 183-203, 2002.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Comunicado nº 002/2012* – Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo – Atualização do Webqualis da Área.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Portaria no. 13, de 22.02.2007*. Altera a denominação da área de “Administração e Turismo” para “Administração, Ciências Contábeis e Turismo”. Publicada no DOU de 26.02.2007, Secai I, p. 14.

_____. CAPES. 2015 Relatório do processo de classificação de periódicos Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo Quadriênio 2013-2016 maio 2015. Disponível :<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/qualis/administracao_ciencias_contabeis_e_turismo.pdf>. Acessado em 02/12/2017

CUNHA, P. R.; MAGRO, C. B. D.; DIAS, D. R. Análise do problema de pesquisa dos artigos científicos publicados no 11º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. *Revista de Contabilidade e Organizações*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 15, p. 123-141, 2012.

CUNHA, P. R.; RAUSCH, R. B.; CUNHA, J. V. A. Contabilidade internacional: uma análise metodológica e técnica das pesquisas publicadas no Congresso USP de Controladoria e Contabilidade e na *Revista de Contabilidade & Finanças da USP*. *Contabilidade, Gestão e Governança*, v. 13, n. 3, p. 116-131, 2010.

INANGA, E. L.; SCHNEIDER, W. B. The failure of accounting research to improve accounting practice: a problem of theory and lack of communication. *Critical Perspectives on Accounting*, v. 16, p. 227–248, 2005.



LEITE FILHO, G. A. Padrões de Produtividade de Autores em Periódicos e Congressos na Área de Contabilidade no Brasil: Um Estudo Bibliométrico. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 533-554, 2008.

LEITE FILHO, G. A.; SIQUEIRA, R. L. Revista Contabilidade e Finanças USP: uma análise bibliométrica de 1999 a 2006. *Revista de Informação Contábil*, v. 1, n. 2, p. 102-119, 2007.

MELI, D. B.; OLIVEIRA NETO, J. D. O perfil da colaboração nos periódicos contábeis nacionais: muitos one-timers e poucos continuants. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, Florianópolis, v.8, n.15, p. 151-176, 2011.

MENDONÇA NETO, O. R. et al. Estudo sobre as publicações científicas em Contabilidade: uma análise de 1990 até 2003. In: *Encontro da Anpad*, 28, 2004. Anais... XXVIII Encontro da Anpad. Curitiba, 2004.

MENDONÇA NETO, O. R.; RICCIO, E. L.; SAKATA, M. C. G. Dez anos de pesquisa contábil no Brasil: análise dos trabalhos apresentados nos EnANPADs de 1996 a 2005. *RAE. Revista de Administração de Empresas*, v. 49, n. 1, 2009

OLIVEIRA, M. C. Análise dos periódicos brasileiros de Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, n. 29, p. 68-86, 2002.

OLIVEIRA, R. R.; CARVALHO, V. S. A Produção científica sobre auditoria: um estudo bibliométrico a partir do Caderno de Indicadores da CAPES no período de 2004 a 2006. *Pensar Contábil*, v. 10, n. 42, p. 12-21, 2008.

RICCIO, E. L.; CARASTAN, J. T.; SAKATA, M. G. Accounting Research at Brazilian Universities - 1962–1999. In: *Asian-Pacific Conference*, 11., 1999, Melbourne. *Anais...* Melbourne, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. 583

SCHROEDER, R. G.; CLARK, M.; CATHEY, J. M. *Financial accounting theory and analysis: text readings and cases*. 8 eds. Hoboken, NJ: Wiley, 2005.

VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162, 2002.



PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DE TEXTOS DE ADULTOS NÃO ESCOLARIZADOS

Ana Célia Nunes De Lima Araujo¹⁷⁹, Maria Nazareth Lima Arrais¹⁸⁰

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de aquisição da escrita em textos de adultos não escolarizados, a fim de entender como ocorre esse conhecimento da escrita alfabética ali presente. Para tanto, nos fundamentamos nos estudos sobre a alfabetização de Ferreiro (1985), que abrangem ideais e dados oriundos da psicogênese, amparada nos fundamentos teóricos da psicolinguística e da hipótese de aprendizagem. E também buscamos apoio na abordagem da proposta de alfabetização para Freire (2006), que está ligada à cultura e faz parte da realidade do sujeito. Levando-se em conta o processo metodológico, nossa pesquisa se caracterizou como sendo etnográfica, seguindo uma abordagem qualitativa. Levantamos um universo de nove textos, entre os quais foram selecionados sete como corpus para análise, com a contribuição de cinco sujeitos. Utilizamos como instrumentos de pesquisa um questionário contendo perguntas abertas e fechadas. Como categorias de análise, voltamo-nos para os métodos e níveis de alfabetização. Da análise, ficou evidente que os sujeitos, em seu processo de aquisição da escrita, usaram o método analítico, encontrando-se, no momento da pesquisa, nos níveis silábico alfabético e alfabético.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da escrita; Métodos analítico e sintético; Níveis de alfabetização.

PROCESSES OF WRITING ACQUISITION: AN ANALYSIS OF TEXTS FROM ADULTS WITH NO SCHOOLING

ABSTRACT

This research's main objective is to analyze the writing acquisition process on texts from adults with no schooling, aiming to understand how the knowledge of the alphabetical writing present on the texts occurs. For such, we use as basis the studies on literacy by Ferreiro (1985), which cover ideas and data deriving from psychogenesis, backed by the theoretical foundations of psycholinguistics and learning hypothesis. We based the research on the literacy proposal approach by Freire (2006), which is tied to

¹⁷⁹ Aluna da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras – ISEC e graduada do curso de Letras/Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores – UFCG, campus de Cajazeiras.

¹⁸⁰ Professora Adjunta do Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, PB.



culture and is part of the subject's reality. Regarding the methodological process, our research is ethnographic, following a qualitative approach. We collected a universe of nine texts and, among them, seven were selected as corpus for the analysis, contributed by five subjects. As research instrument, we used a survey form containing open and closed questions. For the analysis categories, we selected the methods and levels of literacy. From the analysis, it was evident that the subjects, in their process of writing acquisition, used the analytical method, being between the syllabic-alphabetic and alphabetic stages at the moment of the research.

KEYWORDS: Writing acquisition; Analytical and synthetic methods; Literacy levels.

PROCEDIMIENTOS DE ADQUISICIÓN DE LA ESCRITA: UN ANÁLISIS DE TEXTOS DE ADULTOS NO ESCOLARIZADOS.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general analizar el proceso de adquisición de la escritura en textos de adultos no escolarizados, a fin de entender cómo ocurre ese conocimiento de la escritura alfabética allí presente. Para ello, nos basamos en los estudios sobre la alfabetización de Ferreiro (1985), que abarcan ideales y datos oriundos de la psicogénesis, amparada en los fundamentos teóricos de la psicolingüística y de la hipótesis de aprendizaje. Y también buscamos apoyo en el abordaje de la propuesta de alfabetización para Freire (2006), que está ligada a la cultura y forma parte de la realidad del sujeto. Teniendo en cuenta el proceso metodológico, nuestra investigación se caracterizó como siendo etnográfica, siguiendo un abordaje cualitativo. Levantamos un universo de nueve textos, entre los cuales se seleccionaron siete como corpus para análisis, con la contribución de cinco sujetos. Utilizamos como instrumentos de investigación un cuestionario que contiene preguntas abiertas y cerradas. Como categorías de análisis, nos volvemos a los métodos y niveles de alfabetización. Del análisis, quedó evidente que los sujetos, en su proceso de adquisición de la escritura, usaron el método analítico, encontrándose, en el momento de la investigación, en los niveles silábico alfabético y alfabético.

PALABRAS CLAVES: Adquisición de la escritura; Métodos analíticos y sintéticos; Niveles de alfabetización.

INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da escrita em adultos não alfabetizados parte da ideia de que esses sujeitos despertaram o desejo de adquirir outras habilidades, que não apenas oral, para interagir melhor com o mundo que o rodeia. Nesse sentido, conhecer a reprodução desse



sistema de escrita e como ela se representa e a associação entre a grafia e a pauta sonora, tudo relacionado à cognição e à intuição do falante, é relevante no processo de educação do jovem e do adulto.

As concepções metodológicas no processo de alfabetização, formuladas por Ferreiro (1985), abrangem ideais e dados oriundos da psicogênese da escrita da criança e não de fatores puramente mecânicos. Amparada nos fundamentos teóricos da psicolinguística e da hipótese de aprendizagem em que a criança produz o seu conhecimento, edifica uma teoria psicogenética da aquisição, que parte de uma construção elaborada pelo próprio sujeito.

Outra abordagem é a proposta de alfabetização para Freire (2006), que está ligada à cultura e faz parte da realidade do sujeito, tornando-o participante, levando-se em conta o conhecimento prévio, instigando-o a ser criador, cuja alfabetização se dá pela conscientização. Tal processo parte de princípios norteadores que percorrem um caminho para se chegar à aprendizagem, tendo como primeira fase o universo vocabular, no qual o sujeito está inserido.

Com base nessas reflexões, elaboramos o seguinte questionamento de pesquisa: Como ocorre o processo de aquisição da escrita em adultos não escolarizados? Partimos do pressuposto de que a aquisição da escrita ocorre através da observação e do treinamento. O sujeito sente a necessidade de aprender a técnica e exercita de forma persistente, até encontrar a forma semelhante à escrita convencional. Durante o processo de alfabetização, esse sujeito construtor e histórico deve fazer parte de todo o contexto de produção e aprendizagem, pois o sujeito é quem se responsabiliza pelo próprio conhecimento, fundamentado na sua cultura, experiência e desejo, algo que está inserido no seu mundo, construindo um extenso bloco de significados.

Na intenção de responder aos questionamentos, traçamos como objetivo geral: analisar o processo de aquisição da escrita em textos de adultos não escolarizados, a fim de entender como ocorre esse conhecimento da escrita alfabética ali presente. E como objetivos específicos: discorrer sobre teorias do processo de aquisição da escrita; selecionar o *corpus* da pesquisa e descrever aspectos do processo de aquisição da escrita presentes em textos de adultos.

Nossa discussão, portanto, foi fundamentada nos processos de aquisição da escrita, largamente discutidos por Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (1993), Freire (1979) e Freire

(2006). Nesse direcionamento, discorreremos sobre os processos de alfabetização e aquisição da escrita numa perspectiva cognitiva e também social.

Metodologicamente, nossa pesquisa se caracterizou como sendo etnográfica, seguindo uma abordagem qualitativa. A pesquisa partiu da necessidade de estudar a construção da linguagem escrita pelo adulto não escolarizado, como também de sua capacidade de reconhecimento das letras, da formação das palavras e da produção de enunciados.

O artigo está dividido em três partes: na primeira, discorreremos sobre a escrita como um sistema e um produto cultural que resulta de uma atividade do sujeito no mundo, um ser consciente, reflexivo e construtivo. Na segunda, apresentamos a aquisição da escrita de acordo com os autores: Freire (1979) com uma sequência proposta de cinco fases metodológicas e Emília Ferreiro (1985) com os níveis de aprendizagem silábico, pré-silábico, silábico-alfabético e alfabético. E na terceira, apresentamos a análise empreendida na pesquisa.

A Concepção De Escrita

O sujeito é um ser de conhecimento adquirido em seu meio através das cores, dos objetos, da vida, do convívio familiar, das crenças, dos costumes, da linguagem, isto é, num contexto amplo que abarca toda sua existência. E, sendo assim, é um leitor em constante atuação. Assim, a leitura e, conseqüentemente, a escrita produzem pessoas conectadas a práticas vividas cotidianamente. Nessa direção,

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade[...] a aprendizagem da leitura e alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. (FREIRE, 2006, p. 8).

Significa dizer que alfabetizar-se é compreender tudo que nos rodeia. A leitura e a escrita expandem o conhecimento e expõem o sujeito a uma vasta aprendizagem que vai além de mera decodificação, tornando-o crítico, consciente e ativo na sociedade. O processo de alfabetização se agrega ao sujeito através de sua criatividade e de sua responsabilidade na construção dos discursos. A aprendizagem envolve o conhecimento daquilo que está a sua volta, fazendo-o refletir sobre o objeto estudado.



No campo da educação, a alfabetização deve oferecer ao indivíduo mudança na qualidade de vida e ajuda na construção de um cidadão crítico e independente para efetuar transformações mais amplas. Assim,

Alfabetizar é conscientizar. Um mínimo de palavras, com a máxima polivalência fonética é o ponto de partida para a conquista do universo vocabular. Essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfigurada pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo. (FREIRE, 2005, p. 9).

Sob esse ângulo, a representação gráfica se dá através de associações fonéticas, no qual o alfabetizando tem consciência da cultura de sua língua de que faz parte, recriando com aspecto desafiador suas palavras e também seu mundo. Freire (2005, p. 11) ressalta que “o que o homem fala e escreve e como fala e escreve, tudo é expressão objetiva de seu espírito.” O sujeito cria e recria seu pensamento, gerando um vocabulário escrito simples e insinuante, no qual se insere todo um histórico cultural em que se adentra a escrita.

Em consonância com perspectivas teóricas sobre a aquisição da escrita, consolidando com o pensamento de Freire, Ferreiro (1985 *apud* GOLBERT, 1988, p. 13) apresenta o sujeito como ser criador “o sujeito aprende a sua língua quando compreende ativamente a natureza da mesma, e assim cria a sua própria gramática”. Um sujeito com o poder de reescrever palavras de seu meio, para na chance propicia conhecer e controlar na oportunidade devida.

Assim, nesse processo de aprendizagem, despertar o tema sobre realidade e ação é induzir o sujeito a rever suas temáticas, fazendo com que apresente junto ao tema sua visão de mundo, tornando-se participante desse conhecimento como ser crítico e ativo. O sujeito é um ser que produz e transforma cultura, um ser que participa do meio e que o transforma. O sujeito tem acesso à linguagem, mas também necessita agir em seu modo de pensar e refletir sobre a língua e as suas variadas funções de uso.

O Processo De Alfabetização Para Emília Ferreiro

As concepções metodológicas no processo de alfabetização formuladas por Ferreiro (1985) abrangem ideais e dados oriundos da psicogênese da escrita da criança e não de fatores

puramente mecânicos. Amparada nos fundamentos teóricos da psicolinguística, ela intensificou o seu estudo sobre a aprendizagem da criança e de como ela produz o seu conhecimento e edifica uma teoria psicogenética da aquisição, na qual está envolvida.

A prática da alfabetização se referencia por métodos de dois tipos: o sintético, com enfoque entre a oralidade e a escrita, ou seja, a relação entre a grafia e o som, partindo de elementos menores que a palavra, fazendo com que o sujeito reconheça os sons e os associe a sinais gráficos, um método puramente mecânico no qual se utiliza a técnica para decifrar o texto; e o método analítico, com uma abrangência na leitura, que parte de um ato global e audiovisual, ou seja, a leitura é um ato visual, um reconhecendo palavras e orações, partindo de unidades de significação até alcançar unidades menores de decomposição.

Um estudo que apresenta o sujeito como construtor de seu próprio conhecimento é considerado um marco relevante da psicolinguística, trata-se de um caminho propício para os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985, p. 32) enfatizando que “todo enfoque teórico (e toda prática pedagógica) depende de uma concepção sobre a natureza do conhecimento, assim como de uma análise do objeto sobre o qual se realiza o conhecimento.” A partir daí, o método de aprendizagem brota da própria essência do indivíduo, e o estudo para tal teoria deve surgir a partir dessa origem de construção.

Para Ferreiro (1985), a compreensão da natureza da escrita e sua evolução partem de aspectos fundamentais que adentram a psicogenética, partem do ponto de vista construtivo para uma evolução como: distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, a construção de formas de diferenciação sobre os eixos qualitativos e quantitativos e a fonetização da escrita que vai do período silábico até o alfabético.

Segundo Ferreiro (1985), no primeiro nível Pré-silábico, as escritas surgem através de desenhos, rabiscos e letras, utilizando-as eventualmente, tendo como hipótese a função social da escrita que se diferencia de desenhos, como também a quantidade de letras de cada representação está relacionada ao tamanho do objeto. A autora continua mostrando que no segundo nível, o Silábico, o desenvolvimento da noção de relação entre fala e escrita e os aspectos gráficos e sonoros das palavras se apresentam através de letras para representar as palavras ou frases tendo enfoque qualitativo e quantitativo. No terceiro nível, segundo Ferreiro (1985), o Silábico Alfabético, a criança percebe a necessidade de considerar a sílaba não só como uma unidade, mas como algo que vá mais além. Surge nesse nível, o conflito



entre as formas gráficas e a leitura dessas formas: a identidade de som não garante a identidade de letras, nem vice-versa. No quarto nível, o Alfabético, a criança já é capaz de identificar o código, ou seja, compreende que cada caractere corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, ou seja, faz relações sonoras das palavras.

Ferreiro e Teberosky (1985) alertam que a leitura e a escrita têm sido tratadas por questões de métodos, e a procura por um método melhor e mais eficaz é preocupante. Além disso, certas discussões acerca de melhorias estabeleceram ênfase a muitos debates, fazendo referências tanto a aspectos metodológicos como a processos psicológicos. A concepção psicológica também se associa ao processo de aprendizagem, uma porta entre respostas sonoras e estímulos gráficos.

Devemos compreender a linguagem como um articulador do desenvolvimento cognitivo, pois promove perspectivas no indivíduo que agrega toda a sua capacidade de criação, superando todas as suas necessidades. Para Ferreiro (1993), o processo de aquisição da escrita no sistema alfabético tem sido considerado apenas como um processo de transcrição do som para a grafia, um modelo meramente tradicional associacionista. E os processos psicológicos eram tratados apenas como mera índole periférica. Mas essa visão tem sido reconsiderada, tendo em vista que o indivíduo propõe fatores para processos de leitura com antecipação significativa e conhecimento linguístico. A escrita assim atinge um novo significado sendo também valorizado o seu processo como um sistema de representação da linguagem e não apenas como códigos transcritos.

O Processo De Alfabetização Para Freire

No contexto entre linguagem e realidade, como dito antes, a alfabetização parte da ideia do próprio conhecimento do educando. Ele conhece o contexto e, através desse conhecimento, cria possibilidades para novas descobertas, tornando-se um ser crítico e criativo.

Essa é a abordagem como proposta de alfabetização para Freire (2006), algo ligado à cultura, que faz parte da realidade do sujeito, tornando-o participante, levando em conta seu conhecimento prévio, incentivando-o a ser criador no processo de escrita. Uma alfabetização pela conscientização que parte de princípios norteadores que percorrem um caminho para se

chegar à aprendizagem, uma proposta ligada à vida do trabalhador e não a meros signos gráficos.

Nesse sentido, para Freire (1979), a primeira fase é conhecer o universo vocabular em que o sujeito está inserido. O coordenador deve conhecer palavras e contextos que façam parte do cotidiano e da extensão das experiências do sujeito, despertando o interesse. A segunda fase é a seleção de palavras dentro do universo vocabular, devendo-se obter critérios para a escolha como: riqueza silábica, dificuldades fonéticas e palavras com conteúdos que envolvam fatos sociais, culturais e políticos etc., levando em consideração critérios semânticos e sintáticos que despertem o maior número de reações possíveis naqueles que tiverem contato. Na terceira fase, devem-se criar situações típicas existenciais, estímulos, ou seja, situações complicadas, para que sejam codificadas pelos participantes, criando um debate, fazendo com que os mesmos se conscientizem para alfabetizarem-se. Devem-se criar palavras geradoras, palavras essas que envolvam situações que englobem dificuldades locais e regionais e abram debates, podendo ser formadas apenas de um elemento ou de ocorrências complexas. E ainda, Segundo Freire (1979), na quarta e quinta fase, os coordenadores devem elaborar fichas que ajudem aos aprendentes nas discussões em seus exercícios e nas escolhas das palavras geradoras.

Terminando todas as fases de construção e aplicação da proposta, inicia-se o ativo exercício da alfabetização. Análises e discussões são apresentadas e debatidas, seguindo o processo de decodificação. A palavra geradora é apresentada, designando ligação semântica entre ela e o objeto a que está relacionada. Então, isola-se a palavra sem o objeto proporcional e revela ao aluno. Em seguida, separa as palavras em sílabas, sendo elas para o analfabeto apenas partes das famílias silábicas. A identificação das vogais é revelada logo em seguida, descansando sobre combinações fonéticas. O sujeito aceita esse mecanismo de maneira crítica e não pela memorização.

A palavra geradora é identificada, mediante a situação apresentada. Nos exercícios da leitura para a escrita, os discursos abrem leques de possibilidades, as palavras com significados são chamadas de palavras de pensamento e, as sem significação, de palavras mortas. Cada significado, ou seja, cada palavra de pensamento deve ser estudada mediante o círculo de cultura existente no momento da realidade presente, pois é através da conscientização que o sujeito se alfabetiza. Esse método de alfabetização apresentado por



Freire (1979) possibilita ao homem criar possibilidade e condição para abranger um caminho de

Nessa perspectiva, Freire (1996) explica que a alfabetização deve estar voltada para a escolarização, tanto quanto a formação da consciência, contemplando o ato de pensar, um sinônimo de reflexão e criticidade. De fato, nessa concepção:

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador (FREIRE, 1979, p. 52).

Como se vê, todo aprendizado ajuda o educando a refletir sobre o assunto proposto, e não apenas decodificá-lo através de repetição e palavras isoladas. As experiências do sujeito são um caminho para a ação em decorrência do aprendizado. Portanto, a aprendizagem em processo expõe conteúdos significativos que envolvem todo um sistema de formação de conhecimento em que o sujeito está envolvido.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza por ser etnográfica e qualitativa. Segundo Godoy (1995), na pesquisa etnográfica, o pesquisador deve ter uma experiência direta e intensa com a situação em estudo, ou seja, a relação do pesquisador com a pesquisa em si abrange o seu objetivo de aprendizagem, o conhecimento e a coleta de dados. E qualitativa porque interpretou dados.

Teve como colaboradores cinco sujeitos, denominados ficticiamente por Dora, Maria, José, Manuel e Joana. Todos casados e acima de 50 (cinquenta) anos. Manuel é pedreiro e José, aposentado. E todas as mulheres declaram que eram *do lar*. Dora e Joana declaram não terem renda e os demais declaram renda de um salário mínimo. Conforme a condição para participar da pesquisa, nenhum deles frequentaram a escola.

Os colaboradores escreveram 09 textos, entre os quais foram selecionados como *corpus* 07. Os critérios de seleção foram as temáticas presentes nos textos como: a



religiosidade, a família, o depoimento e a necessidade de escrita. A escrita de alguns textos se deu em encontros informais na frente da pesquisadora, outros já elaborados foram cedidos pelos colaboradores à pesquisadora.

Estabelecemos como critérios de análise os seguintes questionamentos: 1 - Qual o método de alfabetização utilizado para a escrita dos textos? 2 - Qual o nível/fase de alfabetização dos sujeitos colaboradores que os textos indicam?

Esses critérios adjuvaram na análise dos textos para a verificação das seguintes categorias: 1 - Método sintético e Método analítico de alfabetização; 2 - Níveis de alfabetização: nível pré-silábico; nível silábico; nível silábico alfabético; nível alfabético.

O Método De Alfabetização

Iniciamos a análise, respondendo à pergunta que se constituiu como primeiro critério de análise: *Qual o método de alfabetização utilizado para a escrita dos textos?* Mesmo sem o acompanhamento do processo inicial da grafia realizada pelos sujeitos, pudemos saber por meio da observação direta da escrita dos textos pelos colaboradores da pesquisa e da conversa com os colaboradores o método de alfabetização utilizado.

Ao questionarmos Dora sobre *Como aprendeu a escrever?* ela afirmou que ouvia através de outras pessoas a leitura que ela chamava de *livrinhos de anedotas* (a literatura de cordel). Dora cita as histórias de Cordel de *João acaba-Mundo*, como referência na sua época de aprendizagem. Ela diz “*eu sabia ler, mais não conhecia todas as letras*”. Começam os desafios enfrentados pelos sujeitos desejosos de praticar sua própria alfabetização.

Continuamos perguntando: *Qual a idade que tinha quando aprendeu a escrever?*, Dora responde que tinha vinte anos. Esta é uma idade em que podemos dizer que o processo de tomada de consciência das facilidades que a alfabetização nos possibilita acontece.

À pergunta *O que a levou a querer escrever?*, ela responde que foi o desejo de escrever cartas para a mãe. Percebemos que Dora significa social e culturalmente sua realidade. Entra nesse contexto o que lhe é muito claro, sua intimidade com a família. É esse sentir que ela almeja registrar, assim como propõe Emília Ferreiro (1985), quando indica que o sujeito se

baseia naquilo que quer escrever, formula a ideia como um todo e constrói, buscando cognitivamente o que poderia ser escrito, partindo de um todo para as partes de construção.

Entendemos que essa ideia de Ferreiro (1995) dialoga com a proposta de alfabetização de Freire (1979) quando diz que, a partir da ideia do próprio conhecimento do educando, é que vão surgindo as novas possibilidades de descobertas. Veja que, ao perguntarmos *Você acha que, se tivesse ido à escola, sua vida seria melhor? Porquê?*, ela afirmou que, por falta de estudo, perdeu muitas oportunidades de empregos e conclui: - *quem não sabe ler é cego*”.

Quando perguntamos a Maria *Qual a idade que ela aprendeu a escrever?*, ela informou que aos nove anos de idade. Para a pergunta *Como aprendeu a escrever?*, Maria afirmou que foi copiando as palavras de uma revista que o irmão dela lia com o tema de Tarzan, daí surgiu o seu interesse pela leitura e escrita. Como era ainda criança, foi natural o desejo ser desperto pela figura de um herói. Através das sílabas da palavra Tarzan, ela começou a montar outras palavras. E, assim como a Dora, o processo de aprendizagem da escrita por Maria seguiu o método analítico proposto por Ferreiro (1985).

Maria, interessada em registrar a palavra Tarzan, quem ela já nomeava, sentiu mais facilidade e, a partir de uma sílaba da palavra, com ajuda de um mediador, ela foi registrando outras como Zaza. Podemos afirmar que esse método coincide com a proposta de Freire (1979) em consonância com a segunda fase, a dos níveis de aplicação de alfabetização. Embora não estivesse num estudo institucionalizado, Ocorreu nesse fato uma preferência pela palavra, que estava presente no universo vocabular do sujeito, ou seja, palavra que ela já tinha conhecimento, uma palavra relacionada à sua realidade e que a levou a construir novos vocábulos.

Dando continuidade aos questionamentos, perguntamos a Maria, *O que a levou a querer escrever? Alguém ajudou?*, ela afirmou que *“foi a vontade de aprender a ler os nomes”*. Em seguida, perguntamos *Você acha que se tivesse ido à escola sua vida seria melhor? Por quê?*, e Maria respondeu que sim, porque o que realmente queria era *“aprender...aprender ...aprender”*.

Ao questionarmos José sobre *Como ele aprendeu a escrever?*, ele responde que a mãe contratou um professor para ensiná-lo em casa, mas José só aprendeu a assinar o nome. Então, questionamos sobre a aprendizagem para realização dos textos que ele nos forneceu como *corpus*, ele disse que a mãe o ajudou a praticar a escrita e a reconhecer as letras. E pelo seu

próprio conhecimento, ele tentou produzir palavras e depois textos, chegando ao conhecimento que tem hoje.

Assim, como aconteceu com Dora e Maria, José também começou a escrever movido pelo desejo e pelo conhecimento do universo vocabular. Esse acontecimento também está em consonância com o método analítico de alfabetização de Emília Ferreiro (1985) e com a proposta de Freire (1979) que afirma que o sujeito é o próprio autor de sua aprendizagem.

À perguntar *Qual a idade tinha quando aprendeu a escrever?*, José responde que começou com dez anos de idade. Ao perguntarmos: *Você acha que se tivesse ido à escola sua vida seria melhor? Por quê?*, ele afirmou que sim, dizendo “*porque hoje tinha vez pra resolver alguma coisa, possui emprego, também pensando em viajar, quem sabe lê, não se aperreia.*” José termina dizendo que “*uma pessoa analfabeto de tudo é feio e hoje pior, naquele tempo já era feio, e já hoje não existe mais, analfabeto hoje não tem valor pra nada!*” Vemos aqui o receio de ser considerado feio e sem valor, estigma socialmente construído ao pobre e que não conhece a técnica da escrita.

A história de Manuel parece aparentemente diferente, mas o que o motiva é também o desejo e a necessidade. Quando perguntamos a Manuel *Como aprendeu a escrever?* ele responde que seu aprendizado se deu pelo acompanhamento da leitura através de textos, aprendendo as sílabas para formar palavras. O seu conhecimento se deu de forma processual e que o poder de raciocínio formulou esse conhecimento. Essa absorção deriva de uma aprendizagem de aparato cognitivo como nos demais, em que durante o processo de construção da escrita, o sujeito age através da formulação de hipóteses.

Nesse sentido, podemos perceber o método analítico de Emília Ferreiro (1985), na escrita realizada pelo sujeito: “*Apocalipies 22 v e 12 es que sedu venho i u meu garladão esta comigo para da a cada um segundo as suas obra*”. Ao escrever esse texto, o sujeito construiu cognitivamente o contexto, repetindo cada palavra escrita para a construção da ideia central.

Para a pergunta *Qual a idade tinha quando aprendeu a escrever?*, ele afirma que tinha vinte e oito anos, À perguntar *O que o levou a querer escrever? Alguém o ajudou?*, ele responde que foi a vontade de ler a Bíblia e que só teve a ajuda de Deus. Perguntamos, *Você acha que se estivesse ido à escola sua vida seria melhor? Por quê?*, ele respondeu “*não, porque emprego não é pra todo mundo, nem com leitura, nem sem leitura, sempre tem alguém sobrando*”.

Joana, diz que aprendeu a escrever ouvindo a leitura da Bíblia, reconhecendo as palavras e as letras. Então perguntamos: *Qual a idade que tinha quando aprendeu a escrever?* e ela revelou que mais ou menos quarenta anos de idade, idade que destoa das demais. Quando perguntamos *O que a levou a escrever? Alguém ajudou?*, ela disse que passou a ser feliz quando aprendeu a ler a palavra de Deus na Bíblia e a acompanhá-la, e que não teve ajuda de ninguém, aprendeu sozinha e concluiu dizendo: *“a pessoa que não sabe ler não é feliz, porque o homem é errado por natureza e aquele que não tem sabedoria, peça a Deus que ele dá, foi assim que eu consegui a minha”*.

Nos textos, cedidos pelos colaboradores, escritos no momento da entrevista, observamos que Manuel precisou de certo tempo para construir sua ideia e transcrevê-la, perguntando se poderia copiar de outro texto o que gostaria de apresentar.

Joana, na hora da produção, pediu para deixá-la se concentrar, pois sentiu dificuldade em construir a ideia por causa do barulho a sua volta e solicitou silêncio para terminar o seu texto. José, na hora da entrevista, escreveu a palavra “amor”. No decorrer da escrita, ele repetiu a palavra três vezes em voz alta, tentando se apropriar do som para construí-la. Ao escrevê-la, ele silabava “amore”, sugerindo uma relação ora com o latim “amare”, ora com o italiano “amore”, perguntando logo em seguida se estava correta. Constatamos então, que seu conhecimento partiu do método analítico de Ferreiro (1985), em que se pensou na palavra para executá-la na escrita, se utilizando de um todo, para poder concretizá-la através do som.

Atendendo ao segundo critério *Qual o nível/fase de alfabetização dos sujeitos colaboradores que os textos indicam?*, responderemos à questão a partir do registro dos textos que foram levantados. As marcas gráficas nos orientarão no sentido de identificar em que nível do processo de alfabetização os sujeitos pesquisados se encontram.

Um fragmento de texto cedido por Dora. Trata-se de um texto instrucional, uma receita de bolo de milho. Ela descreveu passo a passo como prepara esse tipo de alimento, sua estrutura apresenta os ingredientes e o modo de preparo.

O texto expressa a capacidade criadora de um sujeito que conhece a estrutura do código escrito (grafia) e demonstra uma ampla percepção dos sons da fala. A experiência com o código escrito é reconhecida ao mesmo tempo em que se apodera do som e cria a palavra, arriscando-se a apresentar suas ideias.

A escrita no nível alfabético é evidenciado nas seguintes representações, em que o sujeito apresenta dificuldades nas mesmas grafias que correspondem a vários valores sonoros: *reseita* (receita), *bolu* (bolo) e escreve sem deixar espaços entre as palavras como em: *maszomeno* (mais ou menos), *sifosi* (se fosse). No entanto, dentro do texto também podemos observar escritas do nível silábico alfabético. O reconhecimento é evidenciado, uma vez que observamos uma escrita marcada por partes sonoras da fala em *muim* (moinho), por exemplo.

No texto que foi escrito por Maria a autora começa relatando como foi que aprendeu a ler e escrever sem ter ido à escola. A temática aqui retratada é a necessidade da escrita e história de vida, ela descreve em detalhes como a alfabetização aconteceu. Durante todo o texto, podemos perceber o esforço cognitivo e a vontade própria de se apoderar de algo tão valioso.

Os níveis de aprendizagem presentes na produção caracterizam-se tanto pelo nível silábico alfabético quanto pelo alfabético defendidos por Ferreiro (1985). No que se refere ao nível silábico alfabético, temos no meio da produção escrita na qual a colaboradora reproduz em expressão numérica “1” em lugar do artigo “um” denunciando a dificuldade (confusão) que a colaboradora tem na grafia durante a produção, tendo uma ideia apenas de quantidade não sabendo diferenciar o numeral do artigo. Outro exemplo da construção silábica alfabética é quando escreve “omo” para a palavra (anos), *tin* (tinha), em que a vogal “n” representa a sílaba “nha”. Na escrita alfabética, em que se concentra o maior volume de produção escrita, temos as diferentes grafias que correspondem ao mesmo valor sonoro, como: *aprendi* (aprende), *pesebia* (percebia), *disi* (disse), *espliou* (explicou).

Na produção escrita de José, o conteúdo do texto nos remete a um bilhete pela extensão, mas o conteúdo nos permite dizer que, na verdade, a intenção era escrever uma carta. Trata-se, na verdade, de um embrião de carta. E isso é explicável, talvez, por ser de uma pessoa com um nível de escrita voltado apenas para as comunicações mais diárias e pessoais. Também podemos perceber características estruturais evidentes da linguagem informal, mensagem simples, presença de emissor e receptor, como também data e assinatura do emissor, o que remete ao autor um conhecimento de construção necessária para realizar tal ação. A temática do texto está relacionada à família, uma vez que o autor expõe a época do Natal, por se tratar de um momento de confraternização familiar, deseja a proteção divina, e termina o texto com mais um fator característico do gênero tanto do bilhete como da carta.

Ao representar suas ideias, o autor, através da escrita, põe em prática a necessidade de comunicação, embora no mesmo universo de discurso (familiar), isso o torna um ser ativo e reflexivo tanto retratado por Freire (2006) quanto pela proposta do método analítico de Ferreira (1985).

Nessas produções encontramos características específicas tanto do nível alfabético quanto do nível silábico alfabético. No nível da escrita silábico alfabético, podemos citar a palavra: *felis* (feliz), *esperu* (espero), *di*(de), *acina* (assina).

Manuel, assim como Dora, apresenta um texto que expressa uma temática voltada para religiosidade. O sujeito descreve uma passagem Bíblica que está contida no livro de Apocalipse (22 versículo 12) do Novo Testamento. Nessa construção de escrita está característico o nível de escrita alfabética, mas, em seu contexto, encontramos a palavra *ve* (versículo), que se levasse em consideração a quantidade de letras para a escrita da palavra, poderíamos dizer que era característico da escrita silábica alfabética. No entanto, presenciando o processo de escrita, entendemos que foi uma abreviação. Já para a escrita alfabética, podemos ver no geral que o texto apresenta transcrições fonéticas entre grafia e som no caso das letras: *i* (e); *di* (de); *sedo* (cedo).

Outro texto com a mesma temática da religiosidade é o de Joana. O texto de Joana descreve uma passagem bíblica. Podemos perceber, no texto, que as convenções de escrita não são totalmente seguidas, típico de que o processo de escrita está em andamento. Mas, mesmo com todas essas lacunas, observamos que os objetivos de comunicação foram alcançados, ou seja, a intenção comunicativa foi repassada.

O texto, assim como os de Dora, Maria José e Manuel, denuncia a vitória sobre a barreira de apresentação do código escrito, com apenas uma falha e confusão entre grafia e sons de algumas palavras, como também presentes no texto de Joana: *disce* (disse); *di* (de); *nacer* (nascer).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição da escrita é um processo através do qual o sujeito age para concretizar suas intenções comunicativas. Esse processo, que se caracteriza como alfabetização, é o



caminho para vencer desafios de atuação social. Os adultos não escolarizados, quando usam a técnica da escrita, o fazem despertados pelo desejo de adquirir outras habilidades, que não apenas a oral, para interagir melhor com o mundo que os rodeia.

Nesse contexto, ouvimos pessoas adultas não escolarizadas, mas que são alfabetizadas, e constatamos, com base no primeiro olhar sobre os dados levantados a partir das entrevistas, que o processo de aquisição da escrita deles esteve em consonância com o método analítico de Ferreiro (1985), em que se pensou na palavra para executá-la na escrita, se utilizando de um todo, para poder concretizá-la através do som. Assim, em todos os textos, o nível de alfabetização predominante foi o nível alfabético, No entanto, dentro dos textos, também encontramos vestígios do nível silábico alfabético que podemos confirmar nas palavras encontradas como: *tijou* (tijolo), em que a vogal “u” representa a sílaba “ lo”, ou seja, uma letra representando uma sílaba.

Nos textos analisados, o domínio da língua tem relação com a possibilidade de plena participação social, pois, é através dela, que o homem se comunica, tem obtenção à informação, divide ou constrói visões de mundo, construindo conhecimento.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

_____, Emília. *Alfabetização em processo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____, *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler: Os três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006



GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. Rio Claro, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun.1995. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 17 jul.2017.

GOLBERT, Clarissa S. *A Evolução psicolinguística e suas implicações na Alfabetização: teoria - avaliação – reflexões*. Porto Alegre: Artes médicas, 1988.



POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Maria Girleny Roberto da Silva

José Amiraldo Alves da Silva¹⁸¹

RESUMO

O trabalho analisou as políticas de formação continuada para professores do Ensino Fundamental I com o propósito de ampliar o conhecimento sobre este tema, uma vez que a discussão acerca da literatura permitiu refletir sobre a necessidade de ampliação da formação continuada de professores no Brasil como garantia de mudanças na prática pedagógica desenvolvida pelo professor enquanto profissional da docência. Para isso, realizou-se um levantamento de textos publicados entre 1996 e 2018, em livros, biblioteca virtual, artigos em pdf, e Banco de artigos da Scientific Electronic Library (SciELO). Dos 100 trabalhos encontrados, apenas 4 foram selecionados e analisados de forma qualitativa. Para tanto, foram incluídos os livros, artigos, dissertações e teses relacionados ao tema proposto e publicados no Brasil, disponibilizados como texto completo e excluídos os arquivos coincidentes. Os resultados evidenciaram a necessidade de implantação de uma política global para formação de professores que atenda a realidade educacional em que os professores estão inseridos, e que corroborem com a formação destes profissionais. Destaca-se que o conhecimento está em movimento contínuo, assim como os desafios e a necessidade de reformulação e elaboração de novas políticas públicas de formação continuada para professores que atendam aos desafios impostos pelo momento histórico em que se encontram os sujeitos da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Professor, Formação Continuada, Prática Pedagógica.

PUBLIC POLICIES FOR CONTINUED TRAINING OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The study analyzed the policies of continuing education for elementary school teachers with the purpose of increasing knowledge about this topic, since the discussion about the literature allowed to reflect on the need to expand the continuing education of teachers in Brazil as a guarantee of changes in the pedagogical practice developed by the teacher as a teaching professional. For that, a survey of texts published between 1996 and 2018 was carried out in books, virtual library, articles in pdf, and Bank of articles of Scientific Electronic Library (SciELO). Of the 100 papers found, only 4 were selected and analyzed in a qualitative way. For that, the books, articles, dissertations and theses related to the proposed theme and published in Brazil, made available as full text and excluded the duplicated files. The results evidenced the need to implement a global policy for teacher training that meets the

¹⁸¹ Universidade Federal de Campina Grande - UFCG



educational reality in which teachers are inserted, and which corroborate with the training of these professionals. It should be noted that knowledge is in continuous movement, as well as the challenges and the need to reformulate and elaborate new public policies for continuing education for teachers that meet the challenges imposed by the historical moment in which the subjects of education are.

KEYWORDS: Teacher, Continuing Education, Pedagogical Practice

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL I

RESUMEN

El trabajo analizó las políticas de formación continuada para profesores de la Enseñanza Fundamental I con el propósito de ampliar el conocimiento sobre este tema, una vez que la discusión acerca de la literatura permitió reflexionar sobre la necesidad de ampliación de la formación continuada de profesores en Brasil como garantía de cambios en la práctica pedagógica desarrollada por el profesor como profesional de la docencia. Para ello, se realizó un levantamiento de textos publicados entre 1996 y 2018, en libros, biblioteca virtual, artículos en pdf, y Banco de artículos de la Scientific Electronic Library (SciELO). De los 100 trabajos encontrados, sólo 4 fueron seleccionados y analizados de forma cualitativa. Para ello, se incluyeron los libros, artículos, disertaciones y tesis relacionados al tema propuesto y publicados en Brasil, disponibles como texto completo y excluidos los archivos coincidentes. Los resultados evidenciaron la necesidad de implantación de una política global para la formación de profesores que atienda la realidad educativa en que los profesores están insertados y que corroboren con la formación de estos profesionales. Se destaca que el conocimiento está en movimiento continuo, así como los desafíos y la necesidad de reformulación y elaboración de nuevas políticas públicas de formación continuada para profesores que atiendan a los desafíos impuestos por el momento histórico en que se encuentran los sujetos de la educación.

PALABRAS CLAVE: Profesor, Formación continua, Práctica pedagógica

INTRODUÇÃO

A pesquisa investigou a formação continuada do professor, considerando este profissional da educação como sujeito de direito em uma política educacional que deve garantir a formação continuada preconizada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96). Para tanto, a finalidade do estudo foi analisar a formação continuada e seus reflexos na formação

do professor enquanto pesquisador, além do processo que envolve a influência dessa formação na prática docente.

Para realização do estudo, buscaram-se fundamentos nas contribuições teóricas de autores como Brzezinski (2009), Nóvoa (2002), Brasil (1996 - 2018), entre outros que refletiram acerca da formação continuada, além de tecerem considerações que corroboram com os estudos no âmbito da formação e prática.

O interesse pelo tema desenvolvido surgiu de leituras de textos sobre formação continuada de professores, refletindo sobre uma política educacional para garantia de uma formação necessária exigida conforme LDB n. 9394/1996.

A partir destas considerações, o presente artigo propõe discutir sobre a formação continuada do professor garantida conforme política educacional, formação essa que objetiva levar docente a atuar como sujeito pesquisador de sua prática e sua formação, permitindo a este refletir de forma crítica e reflexiva sobre a sua atuação docente e as possibilidades de uma política global para formação de professores que atenda a realidade educacional que os professores estão inseridos.

As políticas públicas para formação continuada têm sido fomentadas com base na LDB/96 atual, no se retrata a formação continuada:

Art. 63, § III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis;

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público;

§ II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

A referida Lei vem garantindo que as políticas públicas para formação de professores dos anos iniciais sejam pensadas e efetivadas para garantia da formação da demanda de professores que estão em sala de aula nos anos iniciais e não tem a formação necessária exigida pela LDB. Na mesma perspectiva o governo garante a formação como direito do docente e valorização profissional ao assegurar no plano de cargos e carreiras com amparo na legislação para a sua formação continuada.



Vale ressaltar que o governo cumprindo com a LDB disponibiliza aos professores através de políticas públicas programas para formação continuadas de professores, disponíveis para acesso na página oficial do portal do Ministério da Educação (MEC). Atendendo a esse contexto, as políticas do MEC têm sido fomentadas para continuidade dos programas de formação continuada, sendo estes:

Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores. Ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização;

PROINFANTIL - é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal;

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR - O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;

PROINFO INTEGRADO - é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC;

E-PROINFO - é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem;

PRÓ-LETRAMENTO - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.;

GESTAR II - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas;

REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a

melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. (BRASIL, 2014).

Refletindo como está sendo fomentados os programas de formação continuada, faz-se necessário compreendermos a necessidade de discussões sobre como foram pensadas e estão sendo efetivadas as políticas para formação de professores como programas de formação continuada e os reais interesses dessas políticas educacionais governamentais, uma vez que existem demandas de profissionais que atuam na sala de aula sem formação específica.

É necessário enfatizar que os programas que atendem essas reais necessidades existem, mas não estão deixando a desejar ao refletirmos que ainda encontramos professores atuando sem a formação mínima para os anos exigida pela LDB.

O contexto histórico atual nos permite refletir que os programas para formação inicial e continuada são pensados e efetivados pelo governo, mas no que se refere a condições de trabalho, carreira e a valorização dos professores são heranças do processo histórico que continua a ser realidade nos dias atuais.

A formação continuada enquanto espaço de reflexão, crítica da prática pedagógica, se constitui numa práxis pedagógica que oportuniza o professor a construir sua identidade de forma contínua através da prática-reflexão-prática do fazer pedagógico em um processo educacional em que a formação é contínua e progressiva onde o educador constrói sua identidade enquanto profissional docente. Contudo, a formação continuada deve ser centrada na investigação, pois “[...] a profissionalidade e o profissionalismo constituem uma unidade dialética da profissionalização” (BRZEZINSKI, 2008).

A formação de sujeitos críticos/reflexivos possibilita aos professores resignificarem sua identidade profissional, enfatizando a pesquisa e o agir docente enquanto prática reflexiva, mediada pela práxis política de desenvolvimento profissional do docente. Nesse processo constata-se que profissionalidade e profissionalismo se relacionam em um processo dialético da profissionalização considerando a importância do domínio dos conceitos e práticas na formação da identidade docente.

DISCUSSÃO

A formação continuada tem sido discutida e se tornado uma questão fundamental ao ser fomentada nas políticas educacionais no Brasil, objetivando garantir que os profissionais tenham a formação exigida pela LDB n. 9394/1996, objetivando qualidade na oferta educacional no país ao oferecer formação necessária aos professores.

Nesse contexto, observa-se a importância do cumprimento da LDB 9.394/96, no que se refere a formação continuada:

A LDB 9.394/96 nos Artigos 63 e 67 garante que as políticas públicas para formação continuada sejam sempre pensadas para garantia de atendimento educacional qualificado, na mesma perspectiva o governo garante a formação como direito do docente e valorização profissional ao assegurar no plano de cargos e carreiras com amparo da lei para a sua formação continuada.

Faz-se necessário enfatizar que o governo cumprindo com a LDB 9.394/96 disponibiliza aos professores atualmente através de políticas públicas programas para formação continuada de professores, programas esses disponíveis para acesso na página oficial do portal do MEC

No que se refere a formação continuada, faz-se necessário considerar o pensamento de Nóvoa (2002, p.57) ao refletir sobre formação continua:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nesse contexto, Nóvoa (2002) destaca a importância da formação continuada enquanto espaço de reflexão, crítica da prática pedagógica, uma práxis pedagógica que oportuniza o professor a construir sua identidade de forma continua através da prática-reflexão-prática do fazer pedagógico em um processo educacional em que a formação é continua e progressiva onde o educador constrói sua identidade pessoal.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Brasília: MEC, 2010.

_____. MEC - *MINISTERIO DA EDUCAÇÃO*. Disponível em: <WWW.mec.gov.br> Acesso em 10 de agosto de 2018.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2018.

BRZEZINSKI, Iria. *Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental*. *Educ. Soc.*[online]. 2008, vol.29, n.105, pp. 1139-1166. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>> Acesso em 15 de janeiro de 2014.

_____. *Dilemas e Desafios nas Políticas de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica*. São Paulo, 2009.

_____. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. São Paulo: Papirus. 1996.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002. (Educa. Fora de coleção).



ANÁLISE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PCN'S: NOVAS PERSPECTIVAS NA CONTEMPORANEIDADE.

Pamela Diniz Lopes¹⁸²

RESUMO

Este artigo propõe-se analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais- temas transversais, destinado aos alunos do quinto ao nono ano do ensino fundamental, com ênfase na discussão de gênero e sexualidade por ele apresentado, buscando observar os conceitos e propostas colocados no material em questão, tendo em vista que ambos se constroem culturalmente. Para isso, trago uma nova proposta para essa discussão: “identidade de gênero”. Para Louro (2008, p. 18): “não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente”. Desse modo, pude notar que a discussão sobre gênero e sexualidade, apresenta-se de modo excludente, prevalecendo uma visão conservadora que veta a multiplicidade e particularidade dos indivíduos presentes dentro e fora da sala de aula, de modo que, para a construção de uma escola e sociedade livres de discriminação e desigualdade de gênero, faz-se necessário a atualização do PCN com estudos recentes, melhor preparação dos professores sobre o tema, uso de novos estudos, debates e reflexões frequentes, bem como, a disponibilização de materiais para os professores.

PALAVRAS-CHAVE: PCN; gênero e sexualidade; identidade de gênero.

ANALYSIS ABOUT GENDER AND SEXUALITY IN THE PCN'S: NEW PERSPECTIVES IN CONTEMPORARY TIMES.

ABSTRACT

This article proposes to analyze the National Curricular Parameters (PCN)- cross-cutting issues, for students from the fifth to the ninth year of education, with emphasis on the discussion of gender and sexuality presented by it, seeking to observe the concepts and proposals placed on the material in question, considering that both are built culturally. To do this, bring a new proposal for this discussion: “gender identity”. For Louro (2008, p. 18): “it is not the moment of birth and the appointment of a body as male or as female who makes this a subject male or female. The construction of gender and sexuality takes place throughout life, continuously, endlessly”. That way, I could see that the discussion about the gender and sexuality presents itself in an exclusive mode, prevailing a conservative vision that vetoes the multiplicity and particularly of individuals present inside and outside the classroom, so that, for the construction of a school and society free of discrimination and gender inequality, it is necessary to upgrade the PCN with recent studies, the preparation of teachers

¹⁸² aluna do curso de Letras- Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, campus CFP, Cajazeiras.



on the topic; use of new studies, frequent debates and reflections, as well as, the availability of materials for teachers.

KEYWORDS: PCN; gender and sexuality; gender identity.

ANÁLISIS SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN EL PCN: NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA CONTEMPORANEIDAD.

RESUMEN

Este artículo se propone analizar los Parámetros Curriculares Nacionales- temas transversales, destinado a los estudiantes del quinto al noveno año de la enseñanza fundamental, con énfasis en la discusión de género y sexualidad por él presentado, buscando observar los conceptos y propuestas colocados en el material en cuestión, con el fin de que ambos se construyen culturalmente. Para ello, traigo una nueva propuesta para esa discusión: "identidad de género". Para Louro (2008, p. 18): "no es el momento del nacimiento y de la designación de un cuerpo como hombre o como mujer que hace de éste un sujeto masculino o femenino. La construcción del género y de la sexualidad si da a lo largo de toda la vida, continuamente, infrecuentemente ". De ese modo, pude notar que la discusión sobre género y sexualidad, si presenta de modo excluyente, prevaleciendo una visión conservadora que veta la multiplicidad y particularidad de los individuos presentes dentro y fuera del aula, de modo que, para la construcción de una visión escuela y sociedad libres de discriminación y desigualdad de género, se hace necesaria la actualización del PCN con estudios recientes, la preparación de los profesores sobre el tema; el uso de nuevos estudios, debates y reflexiones frecuentes, así como la disponibilidad de materiales para los profesores.

PALABRAS CLAVES: PNC; género y sexualidad; identidad de género.

INTRODUÇÃO

O PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais servem para orientar o trabalho corrente de professores e outros profissionais que se aprofundam em educação no Brasil, com o intuito de “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (PCN, BRASÍLIA, 2001, p.6), mais que isso, o PCN visa o respeito pelas diversidades, sejam elas: regionais, culturais e políticas presente no país, de modo que, o processo educativo seja

unificado para todas as regiões, sendo utilizados pelos educadores para os auxiliarem tanto na sua formação acadêmica quanto na sua atuação em sala de aula, para diferentes temáticas, abrangendo a todas as disciplinas da grade curricular das escolas.

Assim, o PCN, mais precisamente “os temas transversais”, ao qual irei me deter, englobam assuntos, como: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, temas que devem ser do conhecimento dos professores das diferentes áreas de ensino básico: Língua Portuguesa, Língua estrangeira (inglês e/ou espanhol), Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Neste artigo, tratarei mais especificamente do tema intitulado como “orientação sexual”, sem me dirigir apenas a minha área de graduação Letras- Língua Portuguesa, já que, proponho-me aqui a analisar este material tendo em vista, que todos os professores devem estar a par da temática em questão , já que a utilizará em sala de aula. Para isto, aprofundei-me no tema utilizando especialistas no assunto como aporte teórico, sendo elas: Guacira Lopes Louro e Judith Butler.

O interesse pela pesquisa se deu a partir de diversas indagações e incômodos quanto à falta de diálogo nas escolas – um dos primeiros ambientes em que se tem o convívio social, sendo um espaço de acolhimento, esclarecimento e construção do indivíduo – assim como, a forte predominância do conservadorismo nos discursos sobre o tema, regidos por ideais religiosos e tradicionais da majoritária parte das famílias brasileiras, juntamente com a indignação provida pela aprovação de leis municipais que proíbem o debate sobre as questões de gênero nas escolas de educação básica em determinados municípios em estados diferentes do país.

Advindo dessas inquietações pessoais, sociais e culturais, surge o desejo de analisar minuciosamente como o tema “gênero e sexualidade” é abordado no PCN: o entendimento de “gênero” utilizado limita-se a ideia de masculino e feminino ou abrange a concepção de identidade de gênero? A que se refere o tema transversal “orientação sexual”? Quais são as propostas sugeridas aos professores para desenvolver o assunto em sala de aula? Entre outros questionamentos.

Contudo, apesar dos diversos estudos que possuímos atualmente, a desigualdade entre os gêneros masculino e feminino, sendo: cis ou trans e a orientação sexual: homossexual, bissexual ou heterossexual, quando diferente da “normalidade” imposta culturalmente na

nossa sociedade: homem ou mulher cis heterossexual, é motivo de intolerância e violência. Nas escolas, muitos foram os casos de alunos que sofreram bullying e agressão (física, verbal ou psicológica) e ainda sofrem, decorrente de sua identidade e/ou orientação sexual, tornando o período escolar uma experiência para muitos, dolorosa e até mesmo traumatizante em que, o aluno ainda em muitos casos, não recebe da escola o ensinamento sobre essas questões.

Assim, com este trabalho busco refletir sobre a importância e necessidade de se discutir sobre gênero nas escolas, de modo que os alunos possam compreender melhor questões como orientação sexual e identidade de gênero, a fim de fazer da escola um ambiente inclusivo para todos os alunos, auxiliando conseqüentemente no convívio social externo à escola e a construção individual de cada aluno e dos professores, construindo juntamente saberes e reflexões a cerca do tema, com o intuito de prevalecer o respeito entre todos, ao invés do preconceito e intolerância devido à particularidade de cada indivíduo.

Análise Do Tema Transversal “Orientação Sexual” No PCN

O PCN traz a sexualidade como algo essencial a vida e a saúde, ao qual é dado ao indivíduo o direito do prazer e o exercício responsável da sexualidade, assim como, a importância da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, propondo-se ainda a contribuir na superação de tabus e preconceitos presentes no nosso país. O material em questão divide-se em duas partes: a primeira, justifica a importância de incluir a orientação sexual como tema transversal e a segunda, contém orientações para o trabalho da temática em espaços específicos.

É visível que o termo orientação sexual se prende a apenas informar, ao invés de, esclarecer novos conceitos ou novas formas de se relacionar, por exemplo. Um dos ideais levantados pelo PCN seria a contribuição nas superações de preconceitos arraigados na nossa nação. Assim, na primeira parte (dedicada do primeiro ao quinto ano), em sua justificativa, apenas motivos relacionados à saúde são apresentados, como o vírus da AIDS ou uma gravidez indesejada na adolescência, tendo como meta, esclarecer e informar sobre questões relacionadas à sexualidade, que por sua vez, se mostram de forma limitada: a de como nós devemos nos comportar sexualmente e de entender o que é um órgão genital masculino ou



feminino, restringindo o termo “orientação sexual” a prevenção e orientação quanto ao ato sexual.

Com a proposta de desenvolver o respeito a si e ao próximo, os objetivos gerais dessas orientações são listados, e um em específico chama a minha atenção: “reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e feminino posicionando-se contra as discriminações a eles associadas” (PCN, BRASÍLIA, 2001, p.311), em que apresenta gênero como a capacidade de reconhecer o que é o ser feminino e masculino e como ambos os sexos se comportam em diversas culturas. Em seguida, fala-se em considerar todas as dimensões da sexualidade, desde a biológica, a sociocultural e suas implicações políticas.

A segunda parte está direcionada para as séries a partir do sexto ano do ensino fundamental, em que se observam maiores questionamentos da problemática, como: masturbação, prostituição, erotismo, homossexualidade, desempenho sexual, aborto, gravidez e tratamento de doenças sexualmente transmissíveis, mais especificamente a AIDS, voltando-se mais uma vez para o campo da saúde. Para a organização dos debates, formam-se três blocos: As dimensões do corpo, relações de gênero e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.

As dimensões do corpo focam-se principalmente em distinguir os conceitos de organismo e corpo e suas transformações. Nota-se que no eixo do Tratamento de Doenças Sexualmente Transmissíveis o enfoque está em desvincular a imagem de que a sexualidade, doença ou morte estejam relacionadas, para isso, busca-se a explicação de todo o quadro da doença. Ambas apresentam como o assunto deve ser tratado em algumas das áreas convencionais, porém há pouca exploração de outros meios, principalmente no que dizem respeito as modificações do corpo humano.

Dando um foco maior ao ponto chamado “Relações de Gênero”, observa-se que o gênero apresenta-se como um conjunto de representações culturais e sociais a partir da diferença biológica. Se o sexo diz respeito à anatomia, dentro das questões de gênero voltam-se as noções de masculino e feminino. Assim, os estudos das relações de gênero se fazem necessárias para quebrar a rigidez dos padrões e combater relações autoritárias entre homens e mulheres, a igualdade entre os sexos e o questionamento dos estereótipos. Gênero, limitadamente, não inclui em seu debate temas como transexualidade, bissexualidade,

cisgênero, pansexual, intersexual e identidade não-binária, termos esses, utilizados na contemporaneidade e que devem ser discutidos e apresentados em sala. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais precisamente o tema gênero e sexualidade, abordados no setor de Temas Transversais, representam uma visão conservadora e ainda limitada, mas, crescentemente, com a contribuição de estudos realizados a cerca do gênero, as oportunidades para renovar o material e rever atos impostos culturalmente, estão ganhando espaço, voz e conquistas de direitos.

UM NOVO OLHAR SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Muitos são os conceitos para gênero e sexualidade e formas de abordar esse assunto, porém a mais comum destina-se a reconhecer gênero identificando como feminino ou masculino tal como, a sexualidade como questões ligadas ao corpo e ao ato sexual. Paulatinamente esses conceitos são questionados, segundo (GOHN, 1995 apud BEZERRA, et al., 2013, p. 40), por não serem aceitos por grupos organizados que compõem a sociedade, outros grupos são estabelecidos com o intuito de protestar, lutar e reivindicar direitos em busca de mudanças em prol do respeito e igualdade entre gêneros.

Essa luta ganhou força através de diversos movimentos sociais, partindo do movimento Feminista, marcado pelo movimento sufragista no final do século XIX na Inglaterra, aliado com os movimentos da comunidade LGBT, iniciados segundo Ferrari (2003), também na Europa, visando “a não criminalização da homossexualidade e a luta pelo total reconhecimento dos direitos civis dos homossexuais”(BEZERRA, et. al, 2013, p. 316).

A luta no terreno cultural define-se como uma luta por ressignificação, atribuídos inicialmente através das relações de poder. Esse combate se torna totalmente complexo, pois está inserido em um meio de constantes mudanças. No campo dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio é a aceitação dos demais, quanto as mudanças e multiplicidades, sendo inviável a eficácia dessas lutas a partir do sistema binário (masculino/feminino ou heterossexual/homossexual), afinal, como aponta Louro (2004): “Talvez o grande desafio seja aceitar que as fronteiras das questões de gênero e sexualidade estejam sendo atravessadas, ou

ainda mais complicado a de que sujeitos vivem nessa barreira, sendo essa fronteira um lugar escolhido por eles.”

Focamos então na definição de gênero e sexualidade, como algo conjunto que anda de mãos dadas e se formam culturalmente:

Aproximamos, portanto, gênero e sexualidade à medida que assumimos que ambos são construídos culturalmente e, assim sendo, carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas. Aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a expressar nossos desejos através de determinados comportamentos, gestos, etc., em muitas instâncias – na família, na escola, através do cinema, da televisão, das revistas, da internet, através das pregações religiosas ou da pregação da mídia ou ainda da medicina.” (Louro, 1999, p. 64).

Da mesma forma, por meio de uma percepção pós-estruturalista dos estudos culturais – principalmente em questão do gênero, têm-se o conceito de performance de Judith Butler (2003), que enfatiza que nós não nos tornamos e nem nascemos homem e mulher, mas nós nos construímos continuamente homens e mulheres, quando nos vestimos de uma certa maneira, quando andamos ou falamos de certa forma, sempre referenciados a uma norma hegemônica de gênero, ao qual Judith atribui a isso a ideia de performance, aonde se cria a ilusão de uma essência do masculino e feminino, ou de qualquer outro gênero. A consciência dessa dimensão performática é fundamental para a desconstrução de essencialismos biológicos ou culturais, que limitam a compreensão e a ação de preconceitos e tabus.

Entender as diferenças do outro em relação a si mesmo e suas escolhas se tornam também imprescindível nessa busca para um novo olhar sobre os conceitos de gênero e sexualidade. Devemos esquecer o “diferente” apenas como um dado que preexiste nos sujeitos e devemos passar a enxergar que a diferença está presente no interior de uma cultura, sempre determinada através de uma posição que se torna um referente. Na sociedade brasileira ao longo do tempo formou-se esse referente, de modo subentendido, como homem, branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã. Portanto, qualquer pessoa não se encaixe nesse padrão é automaticamente considerado divergente, como: as mulheres, negros, homossexuais e pobres. Se invertermos as situações esse grupo deixa de ser “os outros” e o



até então referencial perde o seu poder. Deste modo, essencialmente ninguém é diferente. A diferença se dá a partir de certo lugar que se toma como centro. (LOURO, 2011).

Com o uso do conceito de gênero e sexualidade unificados e sendo trabalhado nas escolas, abrem-se inúmeras possibilidades. Uma delas, a de que o aluno possa ver com mais naturalidade todas essas questões e assim quebrar preconceitos e crescer livre de tabus, dando-o a autonomia de repensar e se questionar quanto aos preconceitos existentes culturalmente em nossa sociedade, possibilitando-o de se desconstruir e deixar de lado a falsa necessidade de pertencer a um determinado padrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, conseguimos identificar que a definição utilizada para gênero no PCN volta-se para a divisão entre o homem e a mulher, do mesmo modo, a se tratar de sexualidade, volta-se para as questões do corpo, orientação e prevenção para o ato sexual, citando minimamente, a relação homoafetiva. Dentre as propostas levantadas pelo material de abordagem em sala de aula, encontra-se a indicação de que haja uma:

[...] construção permanente de uma metodologia participativa, que envolve o lidar com dinâmicas grupais, aplicação de técnicas de sensibilização e facilitação dos debates, a utilização de materiais didáticos que problematizem em vez de “fechar” a questão, possibilitando as discussões dos valores (sociais e particulares) associados a cada temática da sexualidade. A montagem de um acervo de materiais da escola – como textos e livros paradidáticos, vídeos, jogos, exercícios e propostas de dramatização -, é importante para a concretização do trabalho.” PCN (BRASÍLIA, 2001, p. 331)

As propostas por ele levantadas tendem a se tornar utópicas na maioria dos âmbitos escolares, já que, para concretização destas ideias faz-se necessário outros fatores, como: a preparação durante a formação dos professores, os orientando para diversas situações advindas do contexto social encontrado em sala de aula; a utilização de estudos recentes para o professor se fundamentar e propôr o debate com os alunos; a discussão entre alunos e professores partindo do objetivo de informar o aluno e ele por sua vez, buscará refletir e

formar sua opinião a partir dos estudos científicos apresentados, além da resistência de determinados professores com visões conservadoras de abordar essa temática em sala. Uma pesquisa realizada pela UNESCO em 2004, no Rio de Janeiro “apontava para um alto índice de imagens homofóbicas e de intolerância quanto à homossexualidade entre professores e estudantes”. A pesquisa revela que “25% dos alunos entrevistados afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais” e que “esse percentual cai muito entre professores, mas há ainda um grande número de educadores que rejeitam a ideia de ter um aluno homossexual”.

Percebe-se através da leitura do material, o quanto, apesar da maior proliferação da discussão na sociedade atualmente, o preconceito enraizado ainda predomina sobre as regras de comportamento e ideias sobre o tema. O conceito de gênero baseia-se que: “quem nasce mulher é, por consequência, feminina. (...) Está se esperando dela os atributos que a sociedade tem como “femininos” (NICHOLSON, 2000; RAGO, 2004)”, assim como, há toda a caracterização de como um menino deve se portar, por ser do sexo masculino. O conceito de gênero aqui apresentado visa o respeito da identificação de cada indivíduo, sendo ou não, o mesmo sexo de nascimento, se desvinculando da existência apenas de dois gêneros e do modo heteroafetivo de se relacionar.

Com isso, esperamos que os estudos comparativos aqui realizados, a análise do PCN, os novos conceitos encontrados, aliado com os fatos recentes, como a proibição do uso dos termos “orientação sexual” e “gênero” em algumas escolas, possam servir para a reflexão e reconhecimento da necessidade de discussão em sala, contribuindo não só para o aluno, visando um melhor entendimento sobre a sua identificação sexual e a de seus colegas, como também, para as demais pessoas que usufruem desse meio, favorecendo o estudo e discussão coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 2001.



BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

LOURO, G. L. *Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BEZERRA, A. et al. *Movimento lgbt: breve contexto histórico e o movimento na região do Cariri*. In: IV Seminário CETROS, Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social, Fortaleza, p. 313-324, 29 a 31 de maio de 2013.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. Revista Espaço Acadêmico, n. 123, p. 27-37. Mensal. Agosto de 2011.

LOURO, Guacira. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p.17-23, maio/ago, 2008. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/publicacoes/periodicos/pro-posicoes>. Acesso em: 20 maio. 2018.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 7-179

LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PALMA, Y. et. al. Parâmetros Curriculares Nacionais: Um estudo sobre Orientação Sexual, Gênero e Escola no Brasil. *Temas em Psicologia*, v. 23, n, 3, p. 727-738, 2015.



INTEGRAÇÃO E SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A NOVA SEÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO

Marcia Oliveira da Silva Gonçalves - CMRJ¹⁸³

RESUMO

O presente artigo buscou refletir acerca de ações implementadas com o intuito de identificar um processo de aprendizagem mais ampliado para alunos com dificuldades educacionais e transtornos funcionais (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, déficit de atenção, hiperatividade, entre outros). Utilizou-se como objeto de análise o trabalho realizado pelo Colégio Militar do Rio de Janeiro – CMRJ, através da Nova Seção de Apoio Pedagógico – NSAP. Tendo como objetivos destacar suas ações inclusivas no cotidiano escolar do Colégio Militar do Rio de Janeiro; levantar o perfil do aluno assistido pela NSAP; analisar as demandas e especificidades do alunado mencionado e identificar alternativas na relação ensino-aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem. Cabe apontar ainda que se empregou a metodologia de pesquisa de campo com a observação e coleta de fontes do nosso objeto de análise, que é a experiência organizada pelo CMRJ, a Nova Seção de Apoio Pedagógico – NSAP. Assinala-se também que foi utilizado o aporte teórico pertinente ao tema em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente; Salas de Apoio Pedagógico; Dificuldades de Aprendizagem.

INTEGRATION AND OVERCOMING LEARNING DIFFICULTIES: THE NEW SECTION OF PEDAGOGICAL SUPPORT

ABSTRACT

The present article sought to reflect on actions implemented with the aim of identifying a wider learning process for students with educational difficulties and functional disorders (dyslexia, dysortography, dysgraphia, dyscalculia, attention deficit, hyperactivity, among others). The work carried out by the Military College of Rio de Janeiro - CMRJ, through the New Section of Pedagogical Support - NSAP was used as the object of analysis. Having as objectives to highlight their inclusive actions in the school daily life of the Military College of Rio de Janeiro; raise student profile assisted by NSAP; analyze the demands and specificities of the student mentioned and identify alternatives in the teaching-learning relationship of students with learning difficulties. It should also be pointed out that the methodology of field research was used with the observation and collection of sources of our object of analysis, which is the experience organized by the CMRJ, the New Pedagogical Support Section - NSAP. It is also pointed out that the theoretical contribution pertinent to the subject in question was used.

¹⁸³ Colégio Militar do Rio de Janeiro - CMRJ



KEYWORDS: Teaching Work; Pedagogical Support Rooms; Learning difficulties.

INTEGRAÇÃO Y SUPERACIÓN DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: LA NUEVA SECCIÓN DE APOYO PEDAGÓGICO

RESUMEN

El presente artículo buscó reflexionar acerca de acciones implementadas con el intuito de identificar un proceso de aprendizaje más ampliado para alumnos con dificultades educativas y trastornos funcionales (dislexia, disortografía, disgrafía, discalculia, déficit de atención, hiperactividad, entre otros). Se utilizó como objeto de análisis el trabajo realizado por el Colegio Militar de Río de Janeiro - CMRJ, a través de la Nueva Sección de Apoyo pedagógico - NSAP. Teniendo como objetivos destacar sus acciones inclusivas en el cotidiano escolar del Colegio Militar de Río de Janeiro; levantar el perfil del alumno asistido por la NSAP; analizar las demandas y especificidades del alumnado mencionado e identificar alternativas en la relación enseñanza-aprendizaje de alumnos con dificultades de aprendizaje. Cabe señalar que se empleó la metodología de investigación de campo con la observación y recolección de fuentes de nuestro objeto de análisis, que es la experiencia organizada por el CMRJ, la Nueva Sección de Apoyo pedagógico - NSAP. Se señala también que se utilizó el aporte teórico pertinente al tema en cuestión.

PALABRAS CLAVES Trabajo Docente; Salas de Apoyo Pedagógico; Dificultades de Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

O artigo em tela pretendeu refletir acerca de ações implementadas com o intuito de identificar um processo de aprendizagem mais ampliado para alunos com dificuldades educacionais e transtornos funcionais (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, déficit de atenção, hiperatividade, entre outros).

Nesta direção, utilizou-se como objeto de análise o trabalho realizado pelo Colégio Militar do Rio de Janeiro – CMRJ, através da Nova Seção de Apoio Pedagógico – NSAP, que buscou assumir um perfil inclusivo e de apoio no seu perfil pedagógico.

Nesta perspectiva, cabe apontar que tal busca se inicia com a criação da Nova Seção de Apoio Pedagógico – NSAP, que objetiva dar suporte pedagógico aos alunos com dificuldades educacionais ou que apresentem transtornos funcionais. Desta forma, entende-se que tipificar os tipos de dificuldades/transtornos não é o mais importante, busca-se, para além de nomenclaturas, a investigação das razões das situações que se apresentaram e, que posteriormente, culminou na criação da NSAP.

Assim, através da formação de um grupo interdisciplinar, composto por psicopedagogos, psicólogos, professores e a participação efetiva das famílias; se iniciou uma atuação mais eficaz, encontrando, além de fatores patológicos, elementos de ordem social, cultural e econômica.

A NSAP é um espaço que conta com uma equipe exclusiva, materiais adequados e ambiente estimulador. Os professores são alocados de acordo com identificação de perfis escolhidos através de um perfil compatível com processos de aprendizagem diferenciados. Vale destacar ainda que, as turmas contam com um número reduzido de alunos, com monitores voluntários e estagiários.

Logo, o desafio maior é reduzir a quantidade de alunos reprovados e jubilados, identificando, individualmente, não apenas o que eles não aprendem, mas por que não aprendem. A partir daí a implantação de novas estratégias pedagógicas tem sido fator diferencial. Tais medidas, implementadas no início do ano letivo de 2016, levaram à taxa de aprovação para 95,7%, o que nos motivou a buscar ainda mais recursos para alcançar um melhor índice.

Portanto, no presente artigo busca-se refletir sobre as ações da Nova Seção de Apoio Pedagógico – NSAP, destacando assim, suas ações inclusivas no cotidiano escolar do Colégio Militar do Rio de Janeiro; levantar o perfil do aluno assistido pela NSAP; analisar as demandas e especificidades do alunado mencionado e identificar alternativas na relação ensino-aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Cabe apontar ainda que, utilizou-se a metodologia de pesquisa de campo com a observação e coleta de fontes do nosso objeto de análise, que é a experiência organizada pelo CMRJ, a Nova Seção de Apoio Pedagógico – NSAP. Assinala-se ainda que foi consultado os teóricos pertinentes ao tema em questão.



A Nova Seção De Apoio Pedagógico – NSAP

Nos últimos anos, reformulações curriculares e novas propostas pedagógicas se fazem presentes nos meios escolares, e os responsáveis pelo ensino têm se mostrado sensíveis a elas. Mas sua aplicação encontra várias dificuldades, além das habituais resistências à mudança. Neste contexto se insere o ensino da matemática (Micotti, 1999, p. 12).

Como informa o site do Colégio Militar do Rio de Janeiro, a Nova Seção de Apoio Pedagógico – NSAP tem

[...] o intuito de reduzir os déficits de aprendizagem e a falta de pré-requisitos, proporcionando, desse modo, a equalização do rendimento escolar dos segmentos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Há uma clara diferença entre as ações pedagógicas de recuperação – simplesmente o auxílio para a aquisição pontual de conteúdos não aprendidos no trimestre – e as ações pedagógicas para o ensino-aprendizagem de resgate de estruturas cognitivas prejudicadas ao longo de toda uma trajetória escolar inicial. Assim, chegou-se à necessária expansão do conceito de Apoio Pedagógico, isto é, de uma dimensão clínica (pontual, localizada e restrita) para uma dimensão conceptual (geral, abrangente e sistêmica): combater o fracasso escolar, que é missão de todo e de cada Colégio Militar, de tal maneira que os agentes envolvidos no Ensino repensem suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o ensino-aprendizagem por habilidades e competências confronta os problemas curriculares, didáticos e de avaliação indo ao encontro do combate ao fracasso escolar. Haverá um planejamento específico e distinto do Ensino Regular e das atividades de Recuperação concernentes ao ano de ensino, ou seja, a Recuperação não será ministrada pela NSAP, esta ficará a cargo das Coordenações de cada ano de ensino. (CMRJ, 2017)

Nesta direção, é necessário apontar que a ênfase do trabalho não reside no resultado das avaliações, mas sim na possibilidade de dar atenção diferenciada ao alunado, ou seja, um maior apoio, com atendimento, muitas vezes, individualizado.

Alunos¹⁸⁴ que muitas vezes não se expressam, por vergonha ou outras razões, nas atividades realizadas no contra turno conseguem verbalizar melhor os entraves em seu

¹⁸⁴ Vivemos na era dos nativos digitais e nossos alunos, indivíduos da “*geração z*”, nos ensinam que precisam de professores hábeis nas tecnologias de informação. São jovens criativos, competitivos e habitantes de um mundo

aprendizado. Pode-se assim levar o aluno a esclarecer suas dúvidas e até mesmo compreender o conteúdo que havia se perdido durante a aula no turno regular. Assim essa seção foi criada para atender alunos com dificuldade de aprendizagem com o propósito de ajudar os alunos a caminhar junto aos seus colegas da sua turma de origem no turno regular. Vale salientar que alguns alunos têm diagnóstico de TDHA, e, que inclusive há um aluno com transtorno mental.

Nesta perspectiva, Roskamp (2013) afirma que:

O problema na alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Brasil tem merecido atenção de vários estudiosos, já que um número considerável de estudantes identificados pela escola como em situação de fracasso, nela permanece, mas sem corresponder às expectativas curriculares de aprendizagem. Assim sendo, esses estudantes – em seus processos de escolarização – são submetidos à forma estanque dos mecanismos correntemente conhecidos como reprovação e repetência (p. 28).

Destaca-se ainda que a equipe de professores do Colégio Militar do Rio de Janeiro possui excelente formação acadêmica e destacada experiência, são profissionais selecionados através de rigorosos concursos públicos, com alto grau de dificuldade.

Desta forma, a Nova Seção de Apoio Pedagógico – NSAP – se comprometeu a apoiar os alunos que vão “ficando pelo caminho” ao longo do ano letivo, por dificuldades de aprendizagem, falta de conhecimentos fundamentais nas disciplinas ou por serem desestimulados. Logo, a criação da NSAP que oferece um atendimento diferenciado para os alunos que, na perspectiva da escola, não aprendem. Entende-se que a responsabilidade deste cenário deve ser dividida entre a família e a instituição escolar.

Nesta perspectiva, acredita-se que as dificuldades de aprendizagem são decorrentes de várias

[...] causas biopsicossociais, educativas e culturais, sendo estas responsáveis pela baixa produtividade de algumas crianças que, mesmo não apresentando características que as identifiquem como pessoas com deficiência, somam

compartilhado virtualmente. Ser professor nos dias atuais é ser, antes de tudo, um cidadão do mundo, que precisa estar disposto a aprender a lidar com esses jovens. Pessoas da Geração Z, em sua maioria, nunca conceberam o planeta sem a tecnologia, sua maneira de pensar foi influenciada desde cedo pelo mundo complexo e veloz que a tecnologia engendrou. Outra característica essencial dessa geração é o conceito de mundo que possui, desapegado das fronteiras geográficas (TAPSCOTT, 2010).



repetências, não se alfabetizam ou apresentam ‘comportamento hiperativo’” (BRASIL, 1994, p. 05).

Neste entendimento, para vislumbrar a materialidade do trabalho realizado no contexto de qualquer programa educacional, cabe a consideração da distância e das possíveis dissonâncias que encerra, entre o prescrito e o real, já que a relação entre a legislação e o seu cumprimento na escola não se dá de forma mecânica; implica antes, que está faça adaptações às determinações da realidade presente e crie, inclusive, regulamentos próprios, internos (ROSSKAMP, 2013).

Atualmente não existe mais espaço para aulas totalmente expositivas, onde o professor é detentor do saber, autoritário e temido. Agora os jovens preferem aulas interativas, desejam aprender de formas mais ágeis e dinâmicas, diferentemente das formas que grande parte dos professores que lecionam hoje é capaz de ensinar. Torna-se condição fundamental conhecer os jovens de hoje e aprender como motivá-los e ensiná-los.

Assim, o desafio da Nova Seção de Apoio Pedagógico é reduzir a quantidade de alunos que fracassam nas avaliações formais e apoiar os que costumam-se denominar de “alunos com falta de base”. Identificar as razões do fracasso de cada aluno prescinde descobrir, continuamente, não apenas o que ele não aprende, mas por que ele não aprende, buscando novas estratégias para fazê-lo aprender.

Nesta direção, cabe mencionar as características da Nova Seção de Apoio Pedagógico, constantes no projeto elaborado pela equipe de professores e colaboradores atuantes¹⁸⁵:

Os alunos serão atendidos no contraturno. Cada professor deverá formar turmas de, no máximo, quinze alunos. As turmas contarão com a presença de monitores e de estagiários, que auxiliarão os professores no atendimento aos alunos, além de professores que serão do quadro fixo da seção. Funcionando durante as tardes, atendendo aos alunos do ensino fundamental (NSAP, p. 3, 2016).

E ainda:

¹⁸⁵ Alunos graduados do Colégio, que, voluntariamente, auxiliam atendendo aos colegas.

[...] a seção funcionará em novo espaço, mais amplo, mais integrador, de modo que tudo esteja próximo. Teremos as salas da coordenação e do apoio técnico, próximas à sala temática, onde acontecerão as atividades lúdicas, complementares aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, por meio da intermediação da plataforma educacional “Ludz-Tamboro”, que desenvolve games de conteúdo educativo para Matemática e Língua Portuguesa. O mesmo pavilhão também conta com salas de aula especiais para as nossas aulas.

Nossa primeira organização foi respectivamente: SALA DA COORDENAÇÃO: 4 mesas, impressora, geladeira, ar condicionado, 8 cadeiras, duas estantes. SALA DO PESSOAL DE APOIO: duas mesas, cada uma com um computador, impressora, geladeira, fotocopadora, ar condicionado, 4 cadeiras e duas estantes, com prateleiras. SALA TEMÁTICA (Matemática): monitor de parede ou Datashow, 36 conjuntos de mesas com cadeiras, ar-condicionado, títulos de vídeo aula, títulos de games educativos. PESSOAL: dois professores de Matemática, 1 monitor e 1 professor de Língua Portuguesa.

Foi realizado também a aquisição de Material Permanente em 2016: Climatização das salas; 3 estantes; 1 impressora laser; 24 computadores; 10 mesas para computador; 30 cadeiras; 1 monitor TV 55; 1 Projetor multimídia; 2 sofás, entre outros itens.

É necessário ainda destacar dois pontos relevantes dos princípios pedagógicos do NSAP, um deles se refere a atuação e integração dos professores regentes das turmas e da responsabilidade da própria instituição escolar com o desempenho dos seus alunos:

Para termos êxito na missão, é necessário que todos os envolvidos com o processo educacional dos alunos se empenhem. Por exemplo, se um aluno do sexto ano está fracassando em Português, isso é da responsabilidade do seu professor de Língua Portuguesa, do coordenador da disciplina na série, do coordenador geral da disciplina, da equipe da NSAP, dos responsáveis pelo aluno e do próprio aluno. Todos deveremos nos unir no objetivo de vencer as dificuldades e prosperar no estudo da língua (NSAP, p. 3, 2016).

E, também:

O aluno que fracassa é aluno do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Não é aluno de uma determinada turma ou aluno da NSAP. A interação entre o professor titular da turma e os professores da NSAP deverá ser ininterrupta e precisará se dar de modo que, para além de pertencer a um grupo, esse aluno



se sinta parte integrante e de fundamental importância do Colégio (NSAP, p. 3, 2016).

Portanto, acredita-se que um projeto como esse somente terá êxito com a integração dos professores regentes de turmas e da equipe do NSAP, o apoio constante da instituição, inclusive com materiais e espaços adequados e da equipe direcionada para as atividades cotidianas no NSP.

INTEGRAÇÃO E SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A realidade do aluno com dificuldades de aprendizagem provoca reflexões e críticas na ação dos docentes, principalmente no sentido de tratá-los de maneira igualitária, permitindo assim o seu desenvolvimento pleno como os demais alunos.

Nesta direção, questiona-se: como pode-se desenvolver com os alunos os conceitos matemáticos de maneira adequada, nas atuais condições de ensino? Tal questionamento perpassa a presente proposta de reflexão, pois, olhar a realidade do aluno, vivenciar suas dificuldades e questionar as diversas maneiras de aprendizagem faz parte do estudo que pretendeu-se realizar.

Ao percorrer um caminho que de um lado impõe a difícil realidade educacional brasileira e de outro evidencia a necessidade de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos, dispõe-se a *sentir* a realidade de um determinado grupo de alunos, grupo esse que representa uma grande parcela de alunos das escolas brasileiras. *Sentir* essa realidade significa uma tentativa de melhor conhecê-los, mas também uma possibilidade de viver as dificuldades e anseios. (GARCIA, 1998)

É neste contexto que se insere o presente artigo, pois ele é fruto dos anseios e questionamentos em relação às possibilidades que se pode oferecer aos professores no seu cotidiano em sala de aula.

Sob a ótica do professor, é importante envolver-se e também envolver o aluno para que participe desse processo, além de observar as dificuldades e descobrir como elas são desencadeadas, identificando as causas e possíveis soluções (PACHECO, 2001).

Vale apontar que, embora o aluno com alguma dificuldade tenha especificidades como, por exemplo, ter a necessidade de um mediador, ele, no entanto, também está inserido como sujeito da sua própria avaliação, ou seja, cabe aos professores, possibilitar ao aluno condições de refletir sobre como o avaliar e quais os aspectos que se considera mais importantes neste processo de aprendizado.

A partir das considerações tecidas acima, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de pesquisa, na qual tenciona-se questões relativas ao processo de aprendizagem da matemática de alunos com dificuldades e que tenham apresentado laudo médico com TDH, TDHA ou TDA.

Cabe apontar que se considera como elementos fundamentais: o aluno, o professor, o conteúdo ensinado, o contexto social e o próprio processo educativo, ou seja, o cenário educacional que abrange a construção do conhecimento matemático do alunado em especial.

O ensaio dessa proposta deu-se observando uma experiência de avaliação em matemática, realizada com os alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro que apresentaram laudo médico.

Assim, aponta-se que o artigo em tela pretendeu assinalar, com base na revisão da literatura e na pesquisa com grupos de alunos/professores, que a avaliação em matemática deve considerar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de aprendizagem e levá-lo a compreender que os conteúdos programáticos dessa disciplina são importantes para a sua vida, e não somente para fazer uma determinada avaliação (FLORIANI, 2000).

Vale indicar ainda que, se soma a este cenário a abordagem pedagógica dos conteúdos, que quase sempre fogem da área de interesse dos alunos e muitas dificuldades se contrapõem a quem deseja promover situações de aprendizagem com um significado efetivo, a fim de reforçar conteúdos não devidamente assimilados, ou para desenvolver um ambiente propício ao surgimento de relações afetivas e sociais, tanto entre professores e alunos quanto entre os próprios alunos (TOGNI e SOARES, 2007).

Em um primeiro momento realizou-se o levantamento de referenciais bibliográficos, o que permitiu delinear reflexões sobre a importância da valorização de práticas diversificadas, que acompanhem o aluno em seus progressos e dificuldades e forneçam indicadores para aprimoramento do trabalho pedagógico, na perspectiva de inclusão e emancipação de alunos.

A partir daí, emergiu a necessidade de refletir acerca das práticas educacionais mais direcionadas para esses alunos, pensando em ir além da aferição do que foi “transmitido”. Visa-se assim a construção de propostas que promovam o desenvolvimento do aluno como ser social. Nesse sentido, apesar da pesquisa buscar novos caminhos para a transformação social do aluno, mais especificamente daquele que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, que é a própria LDB (9394/96) que determina que a avaliação na educação básica seja contínua e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos, e que os resultados que o aluno obtém ao longo do ano escolar, devem ser mais valorizados do que uma nota de final de bimestre (período), pois não há uma avaliação produtiva se ela não trazer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem.

Pode-se observar que a ausência de uma estrutura física, de número suficiente de professores e profissionais de apoio, de materiais didáticos e condições de segurança influencia diretamente a aprendizagem dos alunos. Assim, realizar o estudo permite analisar de maneira mais aprofundada as condições do ensino e a nossa atuação como docente da área da matemática. Permitiu ainda, refletir acerca do próprio estatuto da profissão docente e das questões que perpassam o processo de aprendizagem (FACION, 2013).

É necessário apontar que o Brasil é signatário de documentos internacionais que definem a inserção incondicional de pessoas com deficiência na sociedade - a chamada inclusão. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases em 1996, refere-se sobre estar "preferencialmente" incluída, mas também haverá quando necessários serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas do aluno não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular (TEIXEIRA, 2015).

Com a Resolução n.2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, na educação brasileira com a seguinte recomendação: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos (YUS, 2002).

Nesse contexto escolar, encontra-se também a dificuldade do ponto de vista econômico, principalmente nos pequenos municípios, que analisam o custo benefício da acessibilidade, como, adaptar os ônibus, com custo elevado para o número insignificante de pessoas com deficiência (MONTANO, 1997).

É necessário salientar que em toda sala de aula existem alunos com diferentes dificuldades, independentemente do nível de complexidade dos conteúdos ou da metodologia. A esses alunos têm-se atribuído vários conceitos como: crianças-problema, indisciplinadas, alunos com distúrbios de aprendizagem, déficit de atenção, etc. Podem ser rotulados como “burros” pelos colegas, os quais costumam isolá-los nos trabalhos de grupo e nas interações em geral. Nos últimos anos aumentou o número de alunos que apresentam características diversificadas, associadas às dificuldades de aprendizagem e, muitas das vezes, não são compreendidos pelos pais e professores, até porque, um percentual desses educadores não está preparado para trabalhar com tais problemas, consistindo assim, num aumento dessas dificuldades.

O professor é a chave na observação do comportamento de uma criança em fase escolar, já que é ele que tem o contato direto e as melhores oportunidades de observar as condições de seus alunos, e, contudo, tomar providências junto aos pais e aos órgãos de atendimento para a solução dessas dificuldades. A observação da criança na escola, feita pelo professor não pode ser vaga ou incompleta. É necessário que seja feita em função da faixa etária em que o aluno se encontra; é de grande importância também observar a sociedade em que ele vive e suas condições social e familiar, porque certos problemas encontrados fora da escola, poderão gerar impossibilidades dentro dela em consequência dos estados físicos, mentais e psicológicos do aluno (COSTA, 2017).

Atualmente a educação escolar, além de direito, é condição necessária para a formação do cidadão. Não basta que o aluno passe pela escola, é preciso que ele aprenda. Preparar para a vida cidadã e para o trabalho só pode ser corretamente entendido como parte integrante de um processo de formação, isto é, de um processo educativo que apela para a inteligência, para a criatividade e para a responsabilidade social. Um processo educativo que deve e precisa preparar todos para aprender a aprender.

Ao aluno rotulado “incapaz” de aprender, geralmente lhe são atribuídas qualificações como: mau aluno, indisciplinado, agitado, agressivo, disperso, rebelde, apático, distraído,

lento, doente, hiperativo, desinteressado, com problemas de memória, com desajuste social e, muitos outros adjetivos. Normalmente estas são as expressões usadas em alunos que apresentam dificuldades em aprender.

As crianças em desvantagem social e educacional também consideram mais difícil juntar recursos necessários para superarem as deficiências. Os alunos com dificuldades de aprendizagem normalmente usam as áreas em que são mais fortes para compensarem a área de fraqueza, mas aqueles que não tiverem níveis adequados de estímulo e apoio em casa, têm bem menos área de recurso para recorrer (CORREA, 2001).

Observar, educar seu olhar na perspectiva do outro, adotar a escrita como meio de conhecer mais o seu aluno, refletir sobre sua *práxis*, buscar em pesquisas e em outros profissionais a resposta para suas questões, resgatar o seu aluno, conduzindo-o ao prazer de conhecer e aprender. Estas são ações que poderão ser implementadas pelos professores.

Na interação com o aluno, o professor poderá observar se há alguma alteração visual, auditiva, motora que modificariam a forma de perceber as coisas. Através de uma relação dialógica, é possível entender como se estrutura o pensamento do sujeito que está aprendendo ou não, bem como quais as suas habilidades, interesses, valores e vínculos; que medos, conflitos, defesas, ansiedade está vivenciando, como se relaciona com o saber anterior e o novo e qual o seu modelo de aprendizagem, seu método. O significado, a razão de aprender para ele e para sua família, como cada um valoriza a escola e que expectativas tem em relação ao trabalho desenvolvido na instituição, também são dados que o professor poderia obter para organizar seu trabalho visando a favorecer a aprendizagem (SMITH, 2001).

A escola acolhe no seu interior, diariamente, uma diversidade enorme de relações, além de ter que interagir com situações externas, culturais, políticas, educacionais, etc. que podem intervir no seu movimento positiva ou negativamente. Todas estas relações contribuem para a complexidade da escola que, em muitos casos, não conseguem administrá-las, gerando confusões de papéis e funções, provocando sintomas de desorganização, de dificuldades, de comunicação e de execução.

Entender que a dificuldade de aprendizagem é responsabilidade exclusiva do aluno, ou da família, ou somente da escola é, no mínimo, uma atitude ingênua perante a complexidade do aprender. Para que a inclusão seja uma realidade, será necessário rever uma série de barreiras, além da política e práticas pedagógicas e dos processos de avaliação. É necessário



conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta como se dá este processo para cada aluno.

A escola inclusiva não se trata apenas de admitir a matrícula, o que significa realmente é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa (MILLS, 1999).

A inclusão é um processo cheio de imprevistos. Do ponto de vista burocrático cabe ao corpo diretivo buscar orientação e suporte das associações de assistência e das autoridades médicas e educacionais sempre que a matrícula de um deficiente é solicitada e do ponto de vista pedagógico, a construção desse modelo implica transformar a escola no que diz respeito ao currículo à avaliação e principalmente, às atitudes.

Representa um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento das pessoas com a sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular (WERNECK, 1997).

Deve-se utilizar novas tecnologias e investir em capacitação, atualização, sensibilização, envolvendo toda comunidade escolar. Focar na formação profissional do professor, que é relevante para aprofundar as discussões teóricas práticas, proporcionando subsídios com vistas à melhoria do processo ensino aprendizagem. Assessorar o professor para resolução de problemas no cotidiano na sala de aula, criando alternativas que possam beneficiar todos os alunos. Utilizar currículos e metodologias flexíveis, levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para novas situações. Investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos. Avaliar de forma continuada e permanente, dando ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação (TEIXEIRA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação é um movimento de humanização, de socialização, de subjetivação; é cultura como entrada em universos simbólicos, como acesso a uma cultura específica, como movimento de construção de si mesmo; é



direito ao sentido, às raízes, a um futuro; é direito ao universal, à diferença cultural, à originalidade pessoal. (Charlot, 2005, p. 145).

A escola verdadeiramente cidadã e de qualidade não se restringe apenas a ofertar um número suficiente de matrículas, significa oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade e em sintonia com o seu cotidiano. Olhar nessa direção permitiu que se construísse a presente reflexão, com o intuito de indagar que escola é vivenciada pelos alunos brasileiros, optando por analisar as relações estabelecidas por seus alunos e a aprendizagem no cotidiano.

Portanto, as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige esforço de todos para possibilitar que a escola possa ser vista como um ambiente construtor de conhecimento. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão.

Nesta perspectiva, a Nova Seção de Apoio Pedagógico – NSAP surge da necessidade de apoiar os alunos e dar suporte as diferentes formas de aprender. Destacando que devemos considerar a aprendizagem um processo individual que, embora necessite de mediadores, ela se faz de maneira distinta para cada indivíduo.

Conclui-se assim que para o processo de inclusão escolar é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que vem beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações.

REFERÊNCIAS

AINSCONW, M. *Caminhos para escolas inclusivas*. São Paulo: Memnon, 1997.

BARBOSA, L. M. S.: *A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar*. Curitiba: Expoente, 2001.



BERTOLINI, Regiane Dias. *Percepção de Professores Sobre a Sala de Apoio Pedagógico*. Guarulhos, 2011, 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo.

BRASIL. *Colégio Militar do Rio de Janeiro*. Disponível em: <http://www.cmrj.eb.mil.br/novo-apoio-pedagogico>. Acesso em 01 de maio de 2018.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Justiça - *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, 1997.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 1996.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COQUETEL, Patrick R. S. *Neuropsicologia*. Curitiba: InterSaber, 2013.

CORRÊA, Rosa Maria: *Dificuldades no Aprender – um outro modo de olhar*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

COSTA, Rosa Maria Carneiro. *Dificuldade de Aprendizagem*. Guarulhos, 2017, 52 f. Monografia. UCAM, Rio de Janeiro.

ESCABORA, Carina. *Sala de Apoio Pedagógico: sentidos e significados construídos o município de Bauer, SP, 2006, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FACION, José Raimundo. *Transtornos do Desenvolvimento e do Comportamento*. Curitiba: InterSaber, 2013.

FLORIANI, José Valdir. *Professor e Pesquisador (exemplificação apoiada na matemática)*. 2.ed. Blumenau: FURB, 2000.



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

GARCÍA, J.N. *Manual de Dificuldades de Aprendizagem. Linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *O ensino e as propostas pedagógicas*. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.) *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1999.

MONTOAN, Maria Tereza Eglér. *Integração de pessoas com deficiência*- Editora Memnon edições científicas Ltda, 1997.

PACHECO, José. *Teoria curricular crítica: as contradições (e dilemas) dos educadores críticos*. Revista Portuguesa de Educação, v. 13, n.3, p. 49-71, 2001.

ROSSKAMP, Solange. Dias. Trabalho docente e salas de apoio pedagógico, “o coração da escola”. Guarulhos, 2013, 163 f. *Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e Adolescência)*. Universidade Federal de São Paulo.

SMITH, Corine: *Dificuldades de A a Z – um guia completo para pais e educadores*, Porto Alegre: Artmed, 2001.

TEIXEIRA, Gustavo. *Desatentos e Hiperativos: manual para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2015.

TOGNI, Ana Cecília & SOARES, Marie Jane. *A Escola Noturna de Ensino Médio no Brasil*. Revista Ibero-americana de Educação, n. 44, p. 61 – 76, 2007.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

YUS, Rafael - *Educação Especial Uma Educação Holística para o século XXI*, Tradução. Daisy Vaz de Moraes - Porto Alegre, ARTIMED, 2002.



RENDIMENTO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE CONCEITUAL

LIMA, Rosimery Alves de Almeida¹⁸⁶

LIMA, Amanda da Costa¹⁸⁷

RESUMO

A expansão do ensino superior no Brasil tem como base os princípios da democratização e da inclusão, onde as instituições devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos estudantes, no que se refere à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida. Nestes termos, o presente trabalho consiste em uma análise conceitual do discurso de expansão do ensino superior no Brasil, a partir de revisão de literatura, buscando descobrir as principais informações e debates acerca da temática. Os principais trabalhos que tratam da temática apontam, de certa forma, para uma melhora no ensino superior no Brasil, sobretudo, decorrente da qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, como também pelo aumento dos investimentos, embora não seja ainda o esperado, em infraestrutura e incentivo à pesquisa. Assim, fazem-se necessárias melhores políticas públicas de incentivo a pesquisa, ensino e extensão, bem como voltadas para a qualificação dos docentes, entre outros aspectos, que sejam capazes, também, de conectar o discente ao verdadeiro espírito protagonista, capaz de elevar os resultados não só quantitativamente, mas também qualitativamente.

PALAVRAS-CHAVE: Administração, Ensino superior, Qualidade do ensino

ACADEMIC PERFORMANCE IN HIGHER EDUCATION: A CONCEPTUAL ANALYSIS

ABSTRACT

The expansion of higher education in Brazil is based on the principles of democratization and inclusion, where institutions should collaborate intensively in the democratization of students' access

186 Administradora. Pós graduando em docência no ensino superior pela UFCG. Mestranda em Recursos Naturais pela UFCG. E-mail: rosy.alves@bol.com.br

187 Administradora. Especialista em Gestão da Qualidade e Produtividade. Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: amdclimaa@gmail.com



and living conditions appropriate to the socioeconomic, ethnic-racial, gender, cultural and accessibility, in order to implement the right to meaningful learning, ensuring greater integration of citizens and professionals throughout life. In these terms, the present work consists of a conceptual analysis of the discourse of expansion of higher education in Brazil, based on literature review, seeking to discover the main information and debates about the theme. The main works that deal with this issue point, to a certain extent, to an improvement in higher education in Brazil, mainly due to the qualification of the professionals involved in this process, as well as the increase in investments, although not yet expected, in infrastructure and incentive to research. Thus, better public policies are needed to encourage research, teaching and extension, as well as aimed at the qualification of teachers, among other aspects, which are also capable of connecting the student to the true protagonist spirit, capable of raising the not only quantitatively, but also qualitatively.

KEYWORDS: Administration, Higher education, Quality of teaching

RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UN ANÁLISIS CONCEPTUAL

RESUMEN

La expansión de la enseñanza superior en Brasil tiene como base los principios de la democratización y de la inclusión, donde las instituciones deben colaborar intensamente en la democratización del acceso y de las condiciones de permanencia adecuadas a los estudiantes, en lo que se refiere a la diversidad socioeconómica, étnico-racial, género, cultural y de accesibilidad, a fin de hacer efectiva el derecho a un aprendizaje significativo, garantizando una mayor inserción ciudadana y profesional a lo largo de la vida. En estos términos, el presente trabajo consiste en un análisis conceptual del discurso de expansión de la enseñanza superior en Brasil, a partir de la revisión de literatura, buscando descubrir las principales informaciones y debates acerca de la temática. Los principales trabajos que tratan de la temática apuntan, en cierta forma, a una mejora en la enseñanza superior en Brasil, sobre todo, derivada de la calificación de los profesionales involucrados en este proceso, así como por el aumento de las inversiones, aunque no es aún lo esperado, en infraestructura y incentivo a la investigación. Así, se hacen necesarias mejores políticas públicas de incentivo a la investigación, enseñanza y extensión, así como dirigidas a la cualificación de los docentes, entre otros aspectos, que sean capaces, también, de conectar el discente al verdadero espíritu protagonista, capaz de elevar resultados no sólo cuantitativamente, sino también cualitativamente.

PALABRAS CLAVES: Administração, Ensino superior, Qualidade do ensino.



INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura econômica e social, onde o mercado depara-se com constantes mudanças, indivíduos que possuem uma melhor qualificação podem abrir vantagem sobre aqueles que não as tem e apresentar uma maior capacidade para enfrentar os desafios frente à modernização (SIMÕES, 2013).

Nesse sentido, uma pesquisa publicada em 2013 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que em 2011, 8,5% dos funcionários das empresas brasileiras possuíam nível superior e a diferença salarial, comparado com os que não possuíam a graduação, chega a 219,4% (REVISTA VEJA/ECONOMIA, 2013).

O ensino superior é, por sua vez, um dos motores que movem o desenvolvimento econômico, principalmente. Todavia, é visto a importância transformadora que a universidade exerce, também, no desenvolvimento socioambiental da região onde atua. A universidade é considerada, pois, um dos principais fatores que transmitem a experiência cultural e científica à sociedade (Ferreira, 2009), na qual possibilita a colaboração, o diálogo e integração, como sua verdadeira missão e, ainda, busca a verdade e o bem da pessoa humana (WEBER, 2003).

Entre 2002 e 2015 o número de IES federais aumentou mais de 100%, passando de 2.047 para 4.867 (PORTAL BRASIL, 2015). Essa expansão faz parte, também, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) do Ministério da Educação. Tal programa foi criado com o intuito de oferecer condições de ampliação do acesso e permanência na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos das universidades federais (BRASIL, 2015).

A expansão do ensino superior no país tem como base os princípios da democratização e da inclusão, que segundo a Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010, defende que as instituições devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos estudantes, no que se refere à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida (CONAE, 2010).

As Instituições de Ensino Superior (IES) ofertam a cada ano milhares de vagas para diversos cursos em todos os cantos do país. O Censo da Educação Superior de 2014 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), contabilizando as instituições públicas e privadas, aponta que 3.110.840 estudantes ingressaram em cursos de graduação, sendo que, 2.562.306 na rede privada e 548.542 na pública. O Censo mostrou ainda, que na rede federal, 114.000 vagas não foram ocupadas (INEP, 2016).

Ainda segundo o Censo, 39,42% das matrículas efetivadas nas IES públicas e privadas em todo país são nas áreas de ciências sociais, negócios e direito, representando 3.086.000 de um total de 7.828.013 matrículas (INEP, 2016). Os cursos relacionados à administração apontam como preferidos não só entre as áreas citadas, como também, lideram o número de matrículas em todo o país com 1.348.616 vagas ocupadas nas IES o que representa 17,22% da escolha dos novos universitários, deixando para trás cursos relacionados à saúde e engenharias, por exemplo (INEP, 2016).

O grande número de vagas oferecidas nas IES não é um indicativo de que as universidades estão verdadeiramente preparadas para transmitir o conhecimento necessário aos discentes. Vale ressaltar que com o aumento no número de cursos de graduação em todo país, impulsionado em grande parte pela iniciativa privada, é importante examinarmos a qualidade do ensino nessas instituições.

Em 2009, uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e a ONG Ação Educativa, pesquisa essa que resulta no Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), mostra que 38% dos estudantes de IES não conseguem dominar a leitura e a escrita (REVISTA EXAME, 2012), essa é a herança do ensino médio no país, onde o Estado se preocupa mais com quantidade em detrimento da qualidade.

Os problemas decorrentes da educação básica prejudicam os alunos ingressantes na universidade, tendo em vista que a aprendizagem se dará através da compreensão da carga de conteúdos e rotina de estudos necessários à graduação, sendo verificada por meio de diversas avaliações ao decorrer do curso.

As avaliações não se restringem apenas à aprovação ou reprovação dos discentes, são utilizados para mensurar o nível de aprendizado adquirido. Segundo Struyven *et al.* (2005), a avaliação serve para influenciar o aprofundamento dos alunos frente aos conteúdos abordados. Há estudos que apontam uma melhor aprendizagem e motivação do aluno, quando se faz uso



de outros métodos avaliativos diferentes dos exames tradicionais (TANG *et al.*, 1999; SEGERS *et al.*, 2008).

O nível de aprendizado dos discentes pode ser observado através do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) que condensa os resultados obtidos por meio das avaliações e mostra em um número o desempenho do aluno no período da graduação. Nesta perspectiva, o presente trabalho consiste em uma análise conceitual do discurso de expansão do ensino superior no Brasil.

DESIGN DA PESQUISA

Metodologicamente, trata-se de revisão de literatura. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa encontra-se respaldada em três pontos: no contexto histórico do ensino superior no país, em virtude da grande expansão alavancada pela influência que as várias fases vivenciadas pela economia exerceram na formação de diversos profissionais de nível superior ao longo dos anos; na qualidade do ensino nas IES do Brasil, pela função que a universidade exerce na sociedade e o comprometimento com a qualificação profissional.

Na revisão de literatura, fez-se a busca considerando algumas palavras-chaves, com variação entre os seguintes termos: desempenho acadêmico, qualidade no ensino, avaliação acadêmica, história das universidades, ensino nas universidades e qualificação profissional.

Após a conclusão dessa busca nas bases de dados disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sendo: Scielo, Biblioteca digital de teses e dissertações – BDTD e Portal para periódicos de livre acesso na internet. Selecionou-se os trabalhos excluindo os repetidos. Em seguida, analisou-se o quanto os títulos estavam alinhados ao objetivo deste estudo.

Feito isso, submeteu-se os mesmos à análise do alinhamento do resumo e palavras-chave em relação ao objetivo deste estudo, novamente. Restou-se, então, quarenta e três trabalhos com títulos, resumos e palavras-chave alinhados. Estes trabalhos foram publicados nos últimos vinte anos e estão disponíveis de forma gratuita nessas bases. Ressalta-se que essa revisão da literatura e a organização dos recortes bibliográficos foram realizadas no primeiro semestre de 2018, no entanto, abrangeu-se estudos dos anos 1983 até o ano de 2012,



considerando que isso contribuiria com uma discussão mais abrangente e relevante para este trabalho.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior no Brasil não teve seu início nas universidades, como é comum observar em outros países. Surgiu em faculdades isoladas, onde a prioridade era o ensino profissionalizante. Com a chegada da Coroa portuguesa ao Brasil, em 1808, foram criadas três escolas de formação profissional: as Escolas de Cirurgia e Anatomia da Bahia e do Rio de Janeiro (hoje Faculdades de Medicina das Universidades da Bahia e do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda da Marinha, com o intuito de suprir as demandas da corte. Iniciou-se assim, de certa forma, o ensino superior no país, porém, sem uma formalização (SILVA, 2007).

Ainda de acordo com o autor, por medo que a colônia se tornasse independente, o rei Dom João VI não quis implantar no Brasil o ensino superior já existente em Portugal, contudo, também não aceitou que seus oficiais médicos e engenheiros fossem formados com base no ensino médio existente na colônia à época. Em 14 de dezembro de 1810 por meio de Carta Lei, foi criada a Academia Real Militar, com o propósito de formar oficiais especializados para o exército e atender as reais necessidades do Brasil. Sua criação, instalação e estatuto foram delineados por D. João VI, tornando-se, juridicamente, a primeira faculdade do país. Posteriormente, em 1927, foram fundadas as faculdades de Direito de São Paulo e Olinda.

O ensino superior brasileiro passou por mudanças significativas durante a década de 1930 devido à reforma da Universidade do Rio de Janeiro, a elaboração do Estatuto das Universidades, criado em 1933, e pela fundação das Universidades de São Paulo, em 1934, e a do Distrito Federal, em 1935, que impulsionaram a produção intelectual, o ensino da ciência e o trabalho científico no país (BELEI et al., 2006).

Na década de 1960, frente à necessidade de mão de obra mais especializada para atender às atividades demandadas das novas empresas privadas e públicas, além de corporações multinacionais, fez com que o governo militar, atuante na época, implantasse em 1968 a Reforma Universitária (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). A reforma implantada pelo

Estado também buscava expandir o sistema de ensino, porém, o que ocorreu apenas um aumento das matrículas dos cursos tradicionais já existentes (DURHAM, 2013, p. 15).

No entanto, o processo de desenvolvimento de pesquisa nas universidades deixava a desejar por falta de pessoal qualificado. Por tal motivo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnologia (CNPq), financiaram a criação e expansão de Pós-graduação através de bolsas, para que houvesse a formação de mestres e doutores nas universidades (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Na década de 70, ocorreu no Brasil um grande desenvolvimento econômico, conhecido como o “milagre brasileiro”, onde a classe média foi diretamente beneficiada. O aumento da população de classe média proporcionou uma grande procura por cursos de formação superior. “O aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 5).

A grande demanda da população pela formação superior não pôde ser absorvida por completo pelo Estado por falta de estrutura, com isso, segundo Santos e Cerqueira (2009), as instituições privadas aproveitaram a oportunidade, e com a oferta de cursos de baixo custo e exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como na formação, conseguiram atrair um grande número de pessoas.

Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001), na década de 80 o governo submeteu às IES privadas a processos de avaliações sequenciais, que gerou novas exigências para a adequação administrativa dos cursos. Os resultados dessas avaliações serviram de subsídio para a implantação de mudanças estruturais e de gestão, como também, uma ferramenta para o governo garantir melhorias na qualidade do serviço ofertado pelo setor.

Ainda de acordo com Santos e Cerqueira (2009), em dezembro de 1996, no então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso(FHC), foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que deixou claro os tipos de IES. Como por exemplo, universidade entende-se como a instituição onde são articulados o ensino e a pesquisa. Ainda segundo os autores, a Lei obrigou o credenciamento das IES privadas mediante avaliação prévia, o Exame Nacional dos Cursos, conhecido “Provão”, cujo objetivo era avaliar os cursos comparativamente e classifica-los de acordo com a média obtida pelos estudantes -

substituído pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 - como também, estabeleceu a necessidade de renovação periódica para credenciamento dos cursos.

O Exame não foi visto com bons olhos pelas instituições particulares, pois os resultados poderiam interferir negativamente na visão do público em relação à qualidade de ensino da universidade, já que nos primeiros resultados, os cursos das IES públicas ficaram bem melhor classificados. Além de ser duramente criticado por conta da divulgação desses resultados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que para as IES particulares, promovia os cursos das universidades públicas, pois atingiam médias superiores.

Segundo Cunha (2003) o governo de FHC ao longo dos seus oito anos, teve como principais medidas relacionadas ao ensino superior: a normatização fragmentada, que é um conjunto de leis que regulam os mecanismos de avaliação; a criação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), ampliou o poder docente na gestão universitária; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação; gestão de um sistema de avaliação do ensino superior e estabeleceu padrões de referência para a organização acadêmica das IES. No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, uma das primeiras medidas relacionadas ao ensino superior foi executado através do Decreto de 20 de outubro de 2003, que “institui Grupo de Trabalho Interministerial – GT encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (Brasil, 2003), devendo o plano apresentar, principalmente, medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES (Brasil, 2003).

No momento vivido pelo país a época, muito se refletiu acerca da iniciativa de criação do GT e “a forma como iniciaram as discussões sobre o ensino superior foi atabalhoada, conflituosa e incoerente com as relações históricas do presidente Lula com os movimentos sociais, associações científicas, sindicatos e centrais sindicais” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 8). Quanto à Reforma Universitária, um dos aspectos mais debatidos é a democratização do acesso. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como meta o aumento no número de matrículas nas IES, passando de 12% para 30% de jovens com idades entre 18 e 24 anos, e que 40% dessas matrículas fosse efetuadas no ensino público (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

De acordo com o Grupo Interinstitucional (p. 5, 2003), “para atingir os 40% de universitários matriculados no setor público determinados pelo PNE, seria preciso chegar a 2,4 milhões de vagas no sistema público, dos quais a metade no subsistema federal”.

As metas previstas pelo PNE eram desafiadoras para o governo. As duras críticas relacionadas aos trabalhos exercidos pelo GT, como também a desconfiança quanto à qualidade do plano de ação para a “Reforma Universitária”, fizeram com que houvesse um receio por parte do governo quanto a implementação da estratégia de reestruturação do ensino superior.

Na tentativa de implantar a reforma, o MEC, então dirigido pelo ministro Tarso Fernando Herz Genro, tentou conduzi-la por meio de pacotes, porém, não obteve êxito. O ministro conseguiu alguns avanços para o ensino superior brasileiro. Como a aprovação da Lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a apresentação ao Congresso nacional do projeto de Lei que instituiu a política de reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, negros e indígenas nas IES públicas e a criação, por Medida Provisória, do Programa Universidade Para Todos (Prouni), que tem como objetivo oferecer bolsas de estudo em universidade privadas. Com a saída deste, o ministro Tarso Genro do MEC, assumiu o cargo, priorizando: a alfabetização com inclusão; a reforma do ensino superior; a reorganização do ensino técnico; e a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, FUNDEB (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Qualidade Do Ensino Nas Ies Do Brasil

O ensino superior no Brasil se modificou de maneira marcante após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Essas modificações inferiram diretamente na expansão e diversificação do ensino superior e introduziram as IES no ambiente de mercado (REAL, 2007)

A nova configuração tratada pela LDB possibilita a criação e expansão de universidades, faculdades, institutos ou escolas superiores ou qualquer instituição que não se afaste do propósito educacional presente nas universidades, baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão (CUNHA, 2004). Com tais alterações, os centros universitários se equipararam as

universidades no que se refere à autonomia de organização, criação e extinção de novos cursos, além de outros pontos definidos pelo Conselho Nacional de Educação.

As alterações na regulamentação impostas às IES propiciaram uma expansão do ensino superior, diretamente influenciada pela iniciativa privada, que explicitou o declínio no número de candidatos por vagas em instituições públicas, em grande parte devido à relação das instituições particulares que passaram a competir pelo alunado (REAL, 2007).

O MEC, na observância dessa expansão e preocupado com o que era oferecido em termos de qualidade de ensino, criou em 14 de abril de 2004, pela Lei 10.861, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Segundo o INEP (2016), o SINAES avalia os aspectos em torno do ensino, pesquisa e extensão, com a ajuda de alguns instrumentos que geram informações. Tais informações serão utilizadas tanto pelas IES, para a sua orientação institucional e efetividade acadêmica e social, quanto pelos órgãos do governo que orientam políticas públicas, como também, pelo público em geral para orientar suas decisões quanto à realidade do curso e da instituição.

“A lei assegura que do processo de avaliação resultem medidas objetivas de melhoria de qualidade mediante o que chama, no artigo 10º, de Protocolo de Compromisso” (GUVEIA et al, 2005, p. 121). Tal Protocolo será assinado entre o MEC e a instituição que obteve resultados insatisfatórios no decorrer do processo de avaliação, cabendo-lhe punição em caso de descumprimento dos compromissos firmados. É assegurado às instituições a sua ampla defesa.

Uma das ferramentas utilizadas pelo SINAES é o ENADE, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que é uma avaliação realizada por alunos ingressantes e concluintes do curso e serve para verificar seu desempenho em relação aos conteúdos previstos nas grades curriculares dos cursos, como também, as habilidades competentes a sua formação.

Toda essa fiscalização direcionada a qualidade do ensino superior no Brasil, se faz necessária tendo em vista o grande número de instituições, principalmente privadas, que segundo o Censo da Educação Superior de 2014, realizado pelo INEP, supera e muito o de instituições públicas, chegando ao quantitativo de 2.070 e 298, respectivamente, e com um total de matrículas efetivadas de 5.867.011 para o setor privado, e apenas 1.961.002 no setor público (INEP, 2016).



Diante do exposto, entende-se que a qualidade do ensino superior no Brasil ainda parece está muito distante do que seria o ideal. Professores com salários defasados e sem plano de carreira pré-estabelecido, universidades sem dinheiro para manter um nível adequado de prestação de serviço, são problemas atuais das IES públicas. Seria necessário mais investimento por parte do governo para reverter o quadro vivenciado hoje nas instituições públicas. Investimento que deve ser efetuado desde o ensino de base nas escolas públicas, até o nível superior, para que assim o país possa desenvolver uma conduta de crescimento ligado ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino superior a busca constante pela qualidade nas universidades precisa acontecer, de fato, mostrando-se, pois, essencial para a produção de conhecimento, conhecimentos estes que ajudam e permitem novas estratégias para elevar cada vez mais a qualidade total no conhecimento, processo pelo qual agiu-se como facilitador para se chegar as metas no sistema educacional com eficácia e competência.

Os principais trabalhos que tratam da temática apontam, de certa forma, para uma melhora no ensino superior no Brasil, sobretudo, decorrente da qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, como também pelo aumento dos investimentos, embora não seja ainda o esperado, em infraestrutura e incentivo à pesquisa.

Assim, fazem-se necessárias melhores políticas públicas de incentivo a pesquisa, ensino e extensão, bem como voltadas para a qualificação dos docentes, entre outros aspectos, que sejam capazes, também, de conectar o discente ao verdadeiro espírito protagonista, capaz de elevar os resultados não só quantitativamente, mas também qualitativamente.

REFERÊNCIAS

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; NERY, A. C. B. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.



BRASIL. *90% das obras de expansão das universidades foram concluídas*, diz CGU. 28 de abr. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/90-das-obras-de-expansao-das-universidades-foram-concluidas-diz-cgu>>. Acesso em: 27 de mar. 2018.

_____. *Decreto de 20 de outubro de 2003*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/Dnn9998.htm>. Acesso em: 01 de abr. 2018.

_____. GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira*. 15 de dez. 2003. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/reformas/universitaria/GT-Interministerial.htm>. Acesso em: 28 de mar. 2018.

CUNHA, L. A. *O Ensino Superior no octênio FHC*. Campinas. Educação e Sociedade. v. 24, n. 82, abr, 2003.

ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS (EBAPE). *Quem somos*. 29 de out. 2015. Disponível em: <<http://ebape.fgv.br/quem-somos/historia>>. Acesso em: 27 de mar.. 2018.

FEI – FUNDAÇÃO EDUCACIONAL INACIANA. Disponível em: <http://portal.fei.edu.br/pt-br/fei/mantenedora/jesuitas/paginas/padre_saboia.aspx>. Acesso em: 28 de mar. 2018.

FERREIRA, M. *Determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior*. *Revista Internacional d'Humanitats*, São Paulo/Barcelona, [s.p.], jan./abr., 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior de 2014*, 02 de fev. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/divulgados-sinopse-e-microdados-do-censo-de-2014?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f> e <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 26 de mar. 2018.



_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SINAES – *Sistema de Nacional de Avaliação do Ensino Superior*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 26 de mar. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados ENADE*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/resultados>>. Acesso em: 26 de mar. 2018.

IPM – Instituto Paulo Montenegro. Inaf 2011/2012 - *Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década*. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinabrazil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 26 de mar. 2018.

REAL, G. C. M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. (Tese de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

REVISTA VEJA / ECONOMIA. *IBGE: diploma de nível superior eleva salário em 219,4%*, 24 de set. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/economia/ibge-diploma-de-nivel-superior-eleva-salario-em-219-4>>. Acesso em: 26 de mar. 2018.

REVISTA EXAME. *Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior*, 17 de jul. 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/pesquisa-revela-baixa-qualidade-do-ensino-superior>>. Acesso em: 26 de mar. 2018.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. DE. *ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes*. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, nov. 2009.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013.



SEGERS, M.; GIJBELS, D.; M. THURLINGS. “The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning”, em *Educational Studies*, vol. 34, núm. 1, Londres, Routledge, pp. 35-44, 2008.

SERVA, M. Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, 24(2), p. 10-21, fev/abr., 1990.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. *Novas fases da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, N. M. N. P. *De missão à jornada: o caminho da educação*. Andirá: Ed. Godoy, 2007.

SILVA, N. N. de. *Amostragem Probabilística: Um Curso Introdutório*. 2 ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

TANG, C., LAI, P.; D. ARTHUR; LEUNG, S. “*How do students prepare for traditional and portfolio assessment in a problem-based learning curriculum?*”, em J. Conway e A. Williams (eds.), *Themes and Variations in pbl: refereed proceedings of the 1999 Bi-ennial pbl Conference*, vol. 1, Australia, Australia Problem -Based Learning, Network (problarc), pp. 206-217, 1999.

WEBER, S. *Crise da Universidade: algumas perspectivas*. In: *Universidade em questão*. Brasília: Editora universidade de Brasília, 2003.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO SUPERIOR

Adriana Sidralle Rolim-Moura - UFCG

RESUMO

Nos cursos de licenciatura ofertados pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, no Centro de Formação de Professores - CFP, são ministradas as disciplinas Língua Portuguesa ou Leitura e Produção de Texto, a depender da graduação. Nestes cursos, ministro essas disciplinas, com o intuito de contribuir para formação de leitores. Para tanto, adoto uma metodologia de acompanhamento às produções textuais, com orientação e revisão, e discussão de leituras orientadas. Assim, neste trabalho relato minha experiência em dez anos ministrando essas disciplinas, algumas implicações, limites e contribuições para os graduandos.

PALAVRAS-CHAVE: formação de leitores 1; ensino de leitura e produção de texto 2.

EXPERIENCE REPORT: CONTRIBUTING TO FORMATION OF READERS IN HIGHER EDUCATION

SUMMARY

In the undergraduate courses offered by the Federal University Of Campina Grande - UFCG, in the center for the training of teachers - CFP, the subjects are taught Portuguese language or reading and text production, depending on the degree. In these courses, minister these disciplines, with the intention of contributing to the formation of readers. To do so, I adopt a methodology to follow the textual productions, with orientation and revision, and discussion of guided reading. Thus, in this work I report my experience in ten years ministering these disciplines, some implications, limits and contributions for undergraduates.

KEY WORDS: Formation Of Readers; Teaching Reading And Text Production.

RELATO DE EXPERIENCIA: CONTRIBUYENDO PARA FORMACIÓN DE LECTORES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

RESUMEN

En los programas de formación del profesorado que imparte la Universidad Federal de Campina Grande - UFCG en el Centro de Formación de Profesores - PPC, los sujetos se les enseña lengua portuguesa o de lectura y producción de textos, dependiendo del grado. En estos cursos, ministro esas



disciplinas, con el propósito de contribuir a la formación de lectores. Para ello, adopto una metodología de acompañamiento a las producciones textuales, con orientación y revisión, y discusión de lecturas orientadas. Así, en este trabajo relato mi experiencia en diez años ministrando esas disciplinas, algunas implicaciones, límites y contribuciones para los graduandos.

PALABRAS CLAVE: formación de lectores; enseñanza de lectura y producción de texto.

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura ministrados pelo Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), têm em suas matrizes curriculares a disciplina de Língua Portuguesa. Com exceção do curso de licenciatura em Pedagogia, que a disciplina, com ementa semelhante, é denominada Leitura e Produção Textual.

Nessas disciplinas, cujas ementas são semelhantes, trabalho com objetivos também assemelhados, que, resumidamente, visa formar leitores para leitura de estudo no universo acadêmico. Pois que o foco da referida disciplina no ensino superior, é, justamente, contribuir para a inserção dos leitores no universo da produção acadêmica.

Os objetivos deste trabalho são: relatar a experiência de ministração da disciplina Língua Portuguesa/Leitura e Produção de Texto em cursos de licenciatura; apresentar a importância da leitura de estudo para o graduando; apresentar sugestões de como trabalhar a formação de leitores no ensino superior.

Objetivos que serão atingidos como forma de responder a seguinte questão problematizadora: como, dentro da única disciplina de Língua Portuguesa/Leitura e Produção de Texto das licenciaturas, que não do curso de Letras, ofertados pelo CFP, é possível contribuir para formação de leitores no universo acadêmico, a partir da prática da leitura de estudo?

Assim, ao longo do relato, eis que se pretende responder essa questão que norteia a produção.

Formação De Leitores No Ensino Superior

Nos cursos de graduação, de algum modo, é esperado que o discente chegue a esse nível de ensino como um leitor funcional, ou seja, um leitor que leia e compreenda o que lê e ainda possa interpretar. No entanto, geralmente, mesmo tendo sido selecionados por um vestibular ou pela seleção do exame nacional de ensino médio, o ENEM, os estudantes mesmo já considerados leitores e produtores de texto, sentem dificuldade no universo acadêmico, pois os textos de cunho científico são gêneros não utilizados, habitualmente, até o ensino médio. De modo que, como coloca Castello-Pereira (2003, p. 17), no universo em que estão ingressando:

Tanto os conteúdos discutidos na Universidade, como os gêneros de discursos utilizados, assim como as formas de abordar esses textos são diferentes dos estudados e usados até então. A pouca convivência, a pouca familiaridade e o pouco trânsito por todos os referenciais culturais que supõem a leitura de um texto teórico são fatores que interferem na compreensão.

Assim, é que a necessidade do aprender a estudar nesse nível de ensino implica a necessidade dessa aprendizagem. “Aprender a estudar um texto não é apenas uma questão de aprender uma técnica, implica aprender a operar com referenciais culturais, sociais e políticos, pouco presentes no cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental e Médio” (CASTELLO-PEREIRA, 2003, p. 17).

Ponto que merece atenção, pois o próprio curso de graduação exige do estudante a leitura de estudo, a prática do estudar, que, como afirma Freire (2001, p.10), requer disciplina intelectual e postura crítica.

Desse modo, dentro da disciplina Língua Portuguesa/Leitura e Produção de Texto é evidenciada a dificuldade de realizar a leitura de estudo. Pois que ela se constitui em interlocução com o texto (CASTELLO-PEREIRA, 2003).

Segundo Freire (2001), estudar implica em colocar-se como sujeito da leitura, indagando-se diante do texto e da realidade, realizando leituras correlacionadas, em diálogo com quem escreveu o texto, em atitude de reconhecimento da necessidade de reler o texto para construir a compreensão do mesmo.

Sobre isso, Martins (1994) coloca que a releitura é a chave da compreensão, pois cada leitor constrói a capacidade de dar o pulo do gato, ao desenvolver seu jeito próprio de ler e compreender o

que lê. Nesse sentido, aprender a realizar a leitura de estudo é uma necessidade na vida acadêmica, para que se torne possível formar-se leitor e produtor de texto, haja vista que a produção dos gêneros acadêmicos está relacionada a uma significativa implicação do tornar-se leitor.

Ainda mais, a formação do leitor é uma construção a ser desenvolvida em toda vida escolar, como afirma Carvalho (2002), pois que há uma evidente preocupação com a formação do leitor durante toda a vida da escola, e, de algum modo, isso é uma questão complexa. Pois é sabido que a escola têm dificuldades em formar leitores funcionais ainda hoje, mesmo que isso seja uma constatação já dada (PERINI, 1988).

Considerando essas questões da necessidade de aprender a realizar a leitura de estudo para leitura e produção dos gêneros acadêmicos e a dificuldade da escola de formar leitores funcionais, eis que na disciplina Língua Portuguesa/Leitura e Produção de Texto trabalhada a partir da ementa: estudos sobre concepções de leitura e produção textual. Textualidade: coesão e coerência. Gêneros acadêmicos. O programa é ministrado de um modo dinâmico, envolvendo os estudantes, requerendo deles modos ativos de cursar a disciplina, implicando comprometimento de todos. De modo que os conteúdos que compõem a disciplina são: . concepções de leitura e produção textual; . leitura: concepções e níveis; . polissemia da noção de leitura; . objetivos e expectativas da leitura; . ideia principal: como encontrar; produção textual; liberação de ideias; organização das ideias; . mecanismos de textualidade: coesão; coerência; . gêneros acadêmicos: esquema; resumo informativo, resumo crítico, fichamento, debate.

Assim, esses conteúdos são trabalhados com o empenho dos estudantes, de modo que sob minha orientação, é realizada revisão e reelaboração das produções, e, desse modo, a formação dos leitores vai se construindo, considerando o objetivo principal de desenvolver a leitura como compreensão e interpretação dos textos lidos.

Leitura De Estudo No Universo Acadêmico

Ao ingressar no ensino superior, o estudante selecionado por exame, que inclui uma produção textual, denominada de redação, nesse exame, é submetido a uma etapa limite entre o ensino médio e o ensino superior. Sendo aprovado e matriculado, já recebe a denominação de



universitário e associada a essa nova identidade, dele/a é esperado determinado nível de competência leitora e escritora.

Nesse contexto, é possível observar que os estudantes já tendo demonstrado competência para ler e escrever, não implica necessariamente que já sabem realizar a leitura de estudo, tão significativa para a formação no meio acadêmico e na atuação profissional (CASTELLO-PEREIRA, 2003).

A leitura de estudo, entre diferentes formas de leitura, é a leitura que, geralmente, não é ensinada na escola e é necessária por toda vida escolar. Essa leitura é a leitura que exige do leitor envolvimento com o objeto lido, no sentido de requerer atenção, diálogo, questionamento, criticidade. Para tanto, essa leitura precisa ser ensinada dentro da disciplina de língua Portuguesa/Leitura e Produção de Texto.

No entanto, nem sempre é verificado nos estudantes um nível de desenvolvimento linguístico esperado para esse nível. Portanto, tornando-se ponto de partida para o desenvolvimento de toda a disciplina. Com base nessa dificuldade, algumas reflexões docentes vão ocorrendo em meio ao desenvolvimento da própria disciplina. Reflexões baseadas nos seguintes raciocínios: . como o docente universitário pode contribuir para formação de licenciados competentes e comprometidos socialmente, com uma prática baseada em criticidade, valorização e respeito ao humano, com capacidade de reflexão? Como contribuir para inserção no mercado de trabalho da área da docência, compreendendo que a própria atuação também contribuirá para formação de outros sujeitos?

Questões dessa natureza vão sendo alimentadas no planejamento das aulas, organização das atividades da disciplina e acompanhamento das produções dos estudantes, de modo que cada atividade produzida é dialogada, é discutida como situação de aprendizagem. Nesse contexto, esse processo não é simples, mas como processo, exige paciência tanto no próprio ensino de leitura e produção de texto, como na compreensão do processo de aprender e suas várias interfaces, que vão desde o empenho pessoal de cada estudante, seu desejo de aprender, incluindo as limitações individuais, as dificuldades de frequentar com assiduidade as aulas, pouca valorização dos conteúdos estudados, entre outros fatores.

Leitores Em Formação E A Realidade Circundante

Considerar que os estudantes estão em processo de formação, implica compreender, que não apenas enquanto leitores, mas enquanto sujeitos sociais, a formação é sempre processual. Ainda mais, pensar na formação em processo é reconhecer que, como estamos inseridos em práticas de letramento, essas práticas também mudam as pessoas e, dialeticamente, as práticas de letramento são modificadas. Tendo em vista estarmos inseridos em uma cultura, em uma sociedade contemporânea, em que há novas exigências para formação do profissional, visando sua atuação profissional. (BARTON & HAMILTON, 2000).

Outro ponto bastante significativo nesse contexto, é considerar a realidade que rodeia e que exige diferentes capacidades do profissional para sua atuação profissional. Uma entre várias, é a capacidade de se sensibilizar com o outro, para quem todas as profissões se voltam. O ser humano, que carece de ser respeitado nas suas individualidades e necessidades.

Aqui, especialmente, o olhar do leitor/profissional precisa ser sensível às necessidades, pois que, independente do campo de atuação, há a necessidade do “olhar” humanizado, que implica a consideração de que o outro é um de nós. Portanto, alguém com limites e potencialidades, que devem ser consideradas para que seja possível respeitar suas necessidades.

Desse modo, surge um questionamento: como, numa disciplina da área de linguagem, articular a formação do leitor e sua prática, considerando questões sociais e humanas que circundam?

Durante a ministração da disciplina sempre há a exigência de, pelo menos, um livro a ser lido. E a escolha do livro já tem propósitos estabelecidos, que são, geralmente, além do próprio exercício de leitura, da leitura de estudo, objetivos relacionados às temáticas que discutem questões humanas e sociais, como: preconceito e suas diversas faces e implicações, a exemplo disso, a leitura de livros como Preconceito linguístico: o que é, como se faz, da autoria de Marcos Bagno; Irmão Negro, da autoria de Walcyr Carrasco; variações linguísticas, conseqüências e imbricações no ensino e na sociedade, a exemplo disso, a leitura de A língua de Eulália, da autoria de Marcos Bagno; violência contra a mulher e formas de enfrentamento/superação da violência, como exemplo, a leitura do livro, Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã, da autoria de Malala Yousafzai e Christina Lamb. Exemplos de títulos lidos além da obra O que é leitura, da autora Maria Helena Martins. Assim, a partir de leituras como essas, são discutidas questões ligadas às relações sociais, às práticas sociais sejam na instituição

escolar, seja em diversos outros espaços da vida em sociedade. Por fim, acreditamos que, com base em leituras como as apresentadas anteriormente, é possível trazer para o espaço da sala, espaço de formação, discussões propícias para a construção do sujeito leitor, em diferentes perspectivas, de modo que possa compreender a necessidade de enxergar o outro/a como ser também em construção, que precisa ser considerado e respeitado dentro de sua condição, seja ela qual for, pois é um ser humano com limitações e necessidades.

Sugestões De Como Trabalhar A Formação De Leitores No Ensino Superior

Em meio a esse relato de experiência, é preciso que fique claro, que aqui estão sendo colocadas experiências, as quais nos proporcionaram profunda alegria e satisfação em realizar essas atividades. O que vai além de qualquer cumprimento de obrigação. Até porque, o cumprir por cumprir obrigação, faz perder o valor afetivo e o comprometimento com o público, especialmente, quando se tem consciência que, na licenciatura, estamos contribuindo para formação de profissionais que, também, contribuirão para formação de outros, agora, sujeitos que nem sempre chegarão ao ensino superior, mas que, indubitavelmente, viverão diversas situações da vida em sociedade, em que poderão ter contribuído para uma vivência mais humanizada, respeitosa e sensível à realidade das pessoas como seres humanos, com limites e necessidades, que precisam ter noção de que o que se adquire materialmente não é eterno, mas o que construímos intelectualmente, o que realizamos em favor do melhor para os outros, o que podemos fazer para uma melhor sobrevivência, isso sim, a traça não corrói e nem o tempo desgasta.

Assim, eis que sugestões para trabalhar a formação de leitores no ensino superior vão no caminho da leitura e debate em torno de pontos que discutam questões relacionadas aos problemas sociais, que, de algum modo, possam ser levantadas discussões para permitir reflexões ligadas às práticas sociais, de modo a encaminhar olhares sensíveis aos humanos, pensando em colocar-se no lugar do outro, pensando em poder contribuir, dentro das próprias limitações, com o melhor para o outro, que passa, primeiramente, pelo respeito ao outro e a sua condição.

Um outro ponto, no tocante à disciplina Língua Portuguesa/Leitura e Produção de Texto, a depender do curso, propiciar espaço para produção e acompanhamento das produções, para que o leitor em formação possa ser acompanhado nas suas produções e possa ter a oportunidade de elaborar e reelaborar suas aprendizagens.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse relato, espero ter deixado claro, que nossas práticas em sala de aula, nunca atingem a totalidade, mas que importa continuar trabalhando e revendo a própria prática com a finalidade de atingir os objetivos propostos. Compreendendo que a formação de leitores é um processo, que, portanto, tem percalços, mas que precisam ser superados. Ainda mais, acreditar que pela leitura de estudo isso é possível, nos conduz ao entendimento que aprender a estudar permite alcançar voos antes não imaginados, talvez até sonhados, mas sem viabilidade prática. Até porque, quem ingressa no ensino superior tem determinados ideais e para estes serem viabilizados, aprender a estudar é uma necessidade premente e crucial.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated Literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo, SP: Ática, 2002.
- CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. *Leitura de Estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2003.
- FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: _____. *Ação Cultural para a liberdade e outras escritas*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- PERINI, M. A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.



METODOLOGIAS ATIVAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Meirecelly Inácio de Sousa - SEE/PB¹⁸⁸

Maria Thaize dos Ramos Lira - SEE/PB

Danilo de Sousa Cezário - FASP

RESUMO

Tendo por princípio motivador a observação de como as metodologias tradicionais ainda se fazem presentes nas escolas da atualidade e com o intuito de poder contribuir para mudanças nesta realidade, oferecendo suporte informativo de como inserir a metodologia ativa na sala de aula no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Temos por objetivo analisar como o uso de diferentes recursos metodológicos e a metodologia ativa pode contribuir com o processo de ensino aprendizagem na primeira fase do Ensino Fundamental, busca contribuir para a inserção de novas propostas nesta etapa do ensino e facilitar a aquisição de aprendizagem pelos alunos. Este estudo dialoga com Passini (2011), Cavalcanti (2000), Castellar e Vilhena (2010) Torres (2007) e Bergmann e Sams (2017), que discorrem sobre possíveis recursos metodológicos, o papel do docente na superação do ensino tradicional e a inserção da metodologia ativa como recurso facilitador do ensino/aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Seguimos um percurso metodológico que adotou a pesquisa bibliográfica. No que concerne ao uso do método ativo, ou metodologia ativa no processo de ensino, importa destacar que não é algo novo, posto que trata-se de uma abordagem de ensino com fundamentos teóricos consagrados.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia ativa; Ensino; Aprendizagem.

ACTIVE METHODOLOGIES: SOME REFLECTIONS ABOUT TEACHING AND LEARNING IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

Having as motivating principle the observation of how traditional methodologies are still present in today's schools and with the intention of being able to contribute to changes in this reality, offering informative support on how to insert the active methodology in the classroom in the first cycle of Basic Education. We aim to analyze how the use of different methodological resources and the active methodology can contribute to the process of teaching learning in the first phase of Elementary School, seeks to contribute to the insertion of new proposals in this stage of teaching and facilitate the acquisition of learning by students. This paper discusses with Passini (2011), Cavalcanti (2000), Castellar and Vilhena (2010) Torres (2007) and Bergmann and Sams (2017), who discuss possible

¹⁸⁸ Secretaria de Educação do Governo do Estado da Paraíba.



methodological resources, the role of teachers in overcoming traditional teaching and the insertion of the active methodology as a facilitator of teaching / learning in the Early Years of Primary Education. We followed a methodological course that adopted the bibliographical research. Regarding the use of the active method, or active methodology in the teaching process, it is important to emphasize that it is not something new, since it is a teaching approach with established theoretical foundations.

KEYWORDS: Active methodology; Teaching; Learning.

METODOLOGÍAS ACTIVAS: ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE ENSEÑAR Y APRENDER EN EL AULA

RESUMEN

Teniendo por principio motivador la observación de cómo las metodologías tradicionales todavía se hacen presentes en las escuelas de la actualidad y con el propósito de poder contribuir a cambios en esta realidad ofreciendo soporte informativo de cómo insertar la metodología activa en el aula en el primer ciclo de la Enseñanza Fundamental . Se pretende analizar cómo el uso de diferentes recursos metodológicos y la metodología activa puede contribuir con el proceso de enseñanza aprendizaje en la primera fase de la Enseñanza Fundamental, busca contribuir a la inserción de nuevas propuestas en esta etapa de la enseñanza y facilitar la adquisición de aprendizaje por los alumnos . Este estudio dialoga con Passini (2011), Cavalcanti (2000), Castellar y Vilhena (2010) Torres (2007) y Bergmann y Sams (2017), que discuten sobre posibles recursos metodológicos, el papel del docente en la superación de la enseñanza tradicional y la inserción de la metodología activa como recurso facilitador de la enseñanza / aprendizaje en las Series Iniciales de la Enseñanza Fundamental. Seguimos un recorrido metodológico que adoptó la investigación bibliográfica. En lo que concierne al uso del método activo, o metodología activa en el proceso de enseñanza, es importante destacar que no es algo nuevo, puesto que se trata de un abordaje de enseñanza con fundamentos teóricos consagrados,

PALABRAS CLAVE: Metodología activa; la educación; El aprendizaje.

INTRODUÇÃO

O ensino nas Séries Iniciais do Ensino fundamental I nas escolas básicas passou por várias transformações ao longo do tempo adquirindo um novo olhar para com o aluno, suas necessidades, priorização e conhecimento. A forma como os professores ensinam vem avançando, e procurando substituir o ensino baseado na memorização pelo ensino

crítico, reflexivo e que contribua para uma melhor formação e aprendizagem do aluno, buscando formar cidadãos ativos e participativos na sociedade (BEHNERS, 2015).

Na perspectiva de Pontuschka et al (2009), no final dos anos 70 e década de 80, vários debates procuravam estabelecer uma aproximação entre o que se produzia na universidade e o que se ensinava e aprendia nas escolas de todo país. Essa realidade abriu caminhos para novas descobertas e compreensões sobre a adoção de novas metodologias que oriente o trabalho em sala de aula. Neste contexto surge a metodologia ativa, que se apresenta nos dias atuais como uma nova possibilidade, não somente nas instituições superiores, mas também na educação básica, desde os anos iniciais, adaptando a proposta metodológica a cada realidade e etapa do ensino.

Castellar e Vilhena (2010) apontam que a metodologia do ensino está associada à forma como é ensinado e aprendido determinado conteúdo. Por isso, a didática da educação inicial torna-se relevante no ensino crítico, uma vez que propõe um diálogo entre teoria e prática considerando o processo de ensino aprendizagem do aluno e inserindo a criança como sujeito importante e capaz através da Metodologia Ativa (MA), que modifica o olhar para as crianças, podendo enxergá-las como sujeito aprendiz/participante desde suas primeiras séries escolares.

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica que segundo (GIL, 2008, p. 44) infere sobre investigação e análise de diversos posicionamentos acerca de um problema e Fonseca (2002) acrescenta

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma



aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções.

A Metodologia Ativa Como Uma Possibilidade Para Ensinar E Aprender Nos Anos Iniciais

Em essência, a metodologia ativa de ensino-aprendizagem implica currículos integrados e organizados por módulos de ensino (em substituição a currículos estruturados em e por disciplinas), com relações mais horizontais e democráticas entre a realidade e que, portanto, são mais eficazes e eficientes para a formação acadêmica. A ABP contempla os seguintes objetivos educacionais: aprendizagem ativa, aprendizagem integrada, aprendizagem cumulativa, aprendizagem para a compreensão no ensino superior e na pós-graduação *lato* e *strictosensu*, pois contribui para a formação conceitual e investigativa do futuro pesquisador (RIBEIRO, 2008).

Estes novos instrumentos técnico-pedagógicos tornam possível à participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem, buscando conhecimentos, articulando teoria-prática, correlacionando os seus conhecimentos e realizando reflexões críticas sobre os problemas reais que envolvem sua formação profissional, integrados às exigências do mundo do trabalho e contribuindo para desenvolvimento da sociedade, da tecnologia e da ciência. Na visão de que alunos e professores se encontram em constante processo de interação, vale ressaltar que repensar ou modificar o papel de um, implica em rever o papel do outro. Assim, o papel do aluno também passará por um processo de transformação, ele deixa de ser subestimado para se tornar um aluno ativo e participativo no processo de construção de conhecimento (RIBEIRO, 2008).

É imprescindível, portanto, a formação de um docente prático-reflexivo, dotado de conhecimento e habilidades e, principalmente, capaz de refletir sobre a sua prática. Pode-se ressaltar que o papel ativo do docente, nos processos educacionais, deve se refletir no desenvolvimento de uma atitude que se articule com a prática interdisciplinar, ao promover rupturas nos modos convencionais de conceber e praticar a educação. Esta

atitude interdisciplinar do professor deve ser construída pelo autoconhecimento inicial, no exercício da reflexão sobre sua prática educativa, na procura do significado para sua própria vida e a de seus alunos, tornando-o um processo contínuo de construção de novos saberes e não abandonando suas práticas coerentes, mas atualizando-as e compartilhando-as com seus parceiros (ANTONIO NÓVOA, 2000).

Na mesma linha, Zabala (2008) salienta que a instituição é ativa quando se propõe aprender e mudar, e enfatiza que a universidade, mesmo com toda a sua complexidade, aprende como qualquer outra instituição. O autor diferencia, porém, essa aprendizagem de uma adaptação a novas circunstâncias, como os novos marcos de financiamento ou a necessidade de ajuste ao mercado de trabalho. Os atos de ensinar e aprender compõem um movimento harmônico em que a estrutura cognitiva humana é utilizada no combate à fragmentação do conhecimento, de forma que teoria e prática sejam articuladas pelo professor, como agente transformador capaz de propiciar novos saberes e novas formas de ação ante os avanços da ciência e da tecnologia.

Nesta perspectiva interdisciplinar, Nogueira (1996) concebe o currículo, como: “[...] um sistema multirreferencial, integrado por linguagens verbais; imagéticas; míticas; gráficas; plásticas; de referenciais de mundo; conhecimento sistematizado; saber popular e senso comum; em que os sujeitos, em interação, constroem e reconstroem a si mesmos” (NOGUEIRA, 1996, p. 35) Quanto mais variadas e profundas as experiências propiciadas pelo ambiente acadêmico, maiores as possibilidades de sucesso na consecução dos objetivos escolares e menor o distanciamento entre o mundo acadêmico e o do exercício profissional, pois compreender e transformar o ensino requer a construção de significados e valores culturais, onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais.

As habilidades consideradas fundamentais para a formação profissional dos alunos devem estar explicitadas nos projetos pedagógicos dos cursos, projetos em geral articulados aos princípios pedagógicos que estruturam e dão forma ao projeto pedagógico institucional, em consonância com a vocação regional que constitui a missão institucional e suas implicações com o planejamento docente. Este é o momento para refletir sobre o papel de educadores, o escopo das disciplinas, o desempenho, a profundidade das atividades que se apresentam aos alunos, criando um espaço necessário para compartilhar novas práticas pedagógicas com outros colegas (RIBEIRO, 2008).

Essas reflexões podem levar ao surgimento da ousadia e da criatividade que, conjuntas, são necessárias para compreender e transformar a prática docente, de modo a provocar nos alunos a reconstrução crítica do mundo complexo em que vivem, como construtoras do sujeito e reconstrutoras da cultura, por meio de uma abordagem dialógica, inter, multi, e transdisciplinar. Na aprendizagem ativa, o aluno deve ser o protagonista do seu próprio aprendizado. Para que isso se concretize na sala de aula, é preciso que o professor tenha uma compreensão clara dos diferentes métodos de ensino que podem ser utilizados para a criação de um ambiente de aprendizagem eficaz (BERGMANN; SAMS, 2017).

É importante, assim, destacar o papel do docente como mediador do processo de aprendizagem neste cenário, não mais o detentor do conhecimento. É importante que o docente também esteja preparado para ressignificar e flexibilizar o seu planejamento de modo que os estudantes possam ser ativos no processo de aprendizagem.

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 aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 26).

Esse princípio, também fundamentado na metodologia ativa, prevê o estudante como sujeito autônomo e participativo do processo de aprendizagem. Esse papel se amplia quando o estudante avança na sua trajetória escolar, pois favorece ao docente proporcionar momentos que viabilizem a criação de hipóteses, a resolução de problemas, a criatividade e a reflexão crítica. Neste cenário, é viável assimilar a proposta da sala de aula invertida, onde o estudante é estimulado a pesquisar, a se responsabilizar pela sua aprendizagem e a ter domínio sobre o seu conhecimento, por meio de estratégias que tornam o estudante sujeito ativo da sua trajetória formativa (BERGMANN; SAMS, 2017).

Bergmann e Sams (2017) compartilham interessantes pressupostos e experiências de como as tecnologias podem favorecer o processo no qual o estudante é oportunizado a aprimorar seus conhecimentos a respeito dos conteúdos por meio de vídeos e outros materiais que antecedem a aula e, posteriormente, na sala de aula, com a mediação do

docente são estimulados a desenvolver diferentes atividades práticas, individuais e coletivas, para consolidação da aprendizagem.

Uma das maiores dificuldades que enfrentamos ao mudar para a sala de aula invertida e, por fim, ao adotarmos o modelo invertido de aprendizagem para o domínio foi a de renunciar ao controle do processo de aprendizagem. Para muitos educadores, isso é muito difícil. Quando, porém, a aprendizagem está nas mãos dos alunos, e não nas mãos dos professores, a verdadeira aprendizagem ocorre com mais eficácia (BERGMANN; SAMS, 2017).

Percebe-se que é preciso garantir aos estudantes uma participação ativa no processo de ensino e de aprendizagem para que estes alcancem os objetivos e as competências traçadas para cada etapa escolar, conforme nos estabelece a BNCC e para que alcancemos as metas previstas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) para o Ensino Fundamental, ou seja, universalizar o ensino para todas as crianças e jovens de 6 a 14 anos, garantindo que 95% desses estudantes concluam essa etapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne ao uso do método ativo, ou metodologia ativa no processo de ensino, importa destacar que não é algo novo, posto que trata-se de uma abordagem de ensino com fundamentos teóricos consagrados, como os apresentados neste trabalho. Os professores fazem uso em maior ou menor proporção de estratégias de ensino que podem ser assim classificadas, porém, muitas vezes, não possuem a clareza de seus fundamentos, ou mesmo das implicações que elas poderão ter sobre a aprendizagem dos estudantes.

Observando tal pensamento, entende-se que, se o docente utilizar o mesmo plano de aula e as mesmas estratégias inúmeras vezes, sem fazer uma reflexão sobre seus resultados e desdobramentos na aprendizagem dos estudantes, é possível que, nesse caso, sua ação se torne rotineira, automática e, logicamente, não terá um caráter ativo e poderá produzir um comportamento de passividade desses estudantes. Nesse sentido, a

(re)significação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U.E. & SASTRE, G. *Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009.

BEHRENS, M. A. *Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa*. Coleção Agrinho, p. 95-116, 2015. Encontrado em <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-deprojetos.pdf> acessado em 12/03/2018.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução – Volume 1*. Brasília: MEC/SEF, 2001.126p.

CASTELLAR, S; VILHENA, J. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, L. S. *A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida cotidiana*. Campinas: Papirus, 2009.

COUTINHO, J. S. Alternativas metodológicas para o ensino da geografia nos anos finais do ensino fundamental. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, artigo2014*. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_geo_artigo_joseane_scheila_coutinho.pdf . Acesso em: 10 Nov, 2017.

DA SILVA MENDES, M. P. B; SCABELLO, A. L. M. As metodologias de ensino de geografia e os problemas de aprendizagem: a questão da apatia. *Form@ re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Universidade Federal do Piauí*, v. 3, n. 2, 2016.

DOS SANTOS, R. de C. Evangelista; CHIAPETTI, R. J. N. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 15, n. 3, p. 167-184, 2012.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC. 2002.

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



GASPARIN, J.L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6ª Edição – 5ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2007, p. 157- 175.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, S.M.do N. *A Teleinformática na Educação*. Revista da FAEEBA. Salvador. v.5 n° 6, p. 5-42. 1996.

NÓVOA, A. *Universidade e formação docente*. Interface – Comunicação, Saúde, Educação. N.7. Pg. 129-137, agosto 2000.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009. p. 261-347.

RIBEIRO, L.R. de C. *Aprendizagem Baseada em Problemas: uma experiência no ensino superior*. São Carlos: EduFSCAR, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Eunice Isaias da. *Charge, Cartum e Quadrinhos: linguagem alternativa no ensino de geografia*. Revista Solta a Voz. V. 18, n° 1, 2007. Disponível em: <http://revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/2512/2482> . acessado em: 15 mar. 2018.

TORRES, Marcos Alberto. *O uso da dramatização para o ensino de História e Geografia de 1ª. a 4ª. Série Na sala de aula*. 2007. Disponível em: http://www.educacional.com.br/revista/0307/pdf/Na_sala_de_aula.pdf Acesso em: 20 mar. 2018.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2008.



METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Rosa das Neves Pereira¹⁸⁹

Maria Orlianni Santana Dantas Féliz¹⁹⁰

Antunes Ferreira da Silva¹⁹¹

RESUMO

Na busca por práticas metodológicas que possam superar questões como o processo de ensino-aprendizagem caracterizado como mecânico e de transmissão, os velhos currículos, instrumentos didáticos, entre outros. Declaramos nosso interesse pelas Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem, pois se mostram diferenciadas em muitos aspectos, entre eles, colocar o/a estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem, conferindo-lhe autonomia e responsabilidade na construção dos saberes sobre os conteúdos, também sociais, dando destaque a Aprendizagem Cooperativa. Dessa forma temos como objetivo refletir sobre as metodologias ativas de ensino e aprendizagem em especial a Aprendizagem Cooperativa, tratando-se portanto de um trabalho teórico reflexivo que tem como base os estudos dos irmãos Johnsons e discussões paralelas através das teorias de aprendizagem construtivista de Ausubel e de aprendizagem por interação de Vygotsky, Freire, Charlot, entre outros. Entendemos que a metodologia de Aprendizagem Cooperativa é totalmente diferente, tanto em termos de ensino como da forma de aprender apresentando uma enorme capacidade de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem construtivo, de valorização de conhecimentos prévios de desenvolvimento, de tornar o/a estudante independente para construir ideias e aprender a aprender, além de habilidades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de ensino-aprendizagem; Metodologias ativas; Aprendizagem Cooperativa.

ACTIVE METHODS OF TEACHING AND LEARNING: COOPERATIVE LEARNING

ABSTRACT

¹⁸⁹ Pós-Graduada pela UFCG/APPG/CFP. Graduada em Física - Licenciatura/Unidade de Ciências Exatas e da Natureza/ Universidade Federal de Campina Grande/Centro de Formação de professores.

¹⁹⁰ Pós-Graduada pela UFCG/APPG/CFP. Graduada em Serviço Social pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

¹⁹¹ Graduado em serviço Social pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.



In the search for methodological practices that can overcome issues such as the teaching-learning process characterized as mechanical and transmission, old curricula, didactic tools, among others. We declare our interest in the Active Teaching and Learning Methodologies, since they are differentiated in many aspects, among them, to place the student as the center of the teaching-learning process, granting him / her autonomy and responsibility in the construction of the knowledge about the contents, also social, highlighting Cooperative Learning. In this way we aim to reflect on the active methodologies of teaching and learning, especially Cooperative Learning, which is therefore a theoretical reflective work based on the studies of the Johnsons brothers and parallel discussions through the constructivist learning theories of Ausubel and of learning through the interaction of Vygotsky, Freire, Charlot, among others. We understand that Cooperative Learning methodology is totally different, both in terms of teaching and learning, presenting an enormous capacity to develop a constructive teaching-learning process, valuing prior knowledge of development, making the student independent to build ideas and learn to learn, as well as social skills.

KEYWORDS: Teaching-learning process; Active methodologies; Cooperative Learning.

METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

RESUMEN

En la búsqueda de prácticas metodológicas que puedan superar cuestiones como el proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado como mecánico y de transmisión, los viejos currículos, instrumentos didácticos, entre otros. En el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos en el análisis de los resultados obtenidos en el estudio. también sociales, destacando el Aprendizaje Cooperativo. De esta forma tenemos como objetivo reflexionar sobre las metodologías activas de enseñanza y aprendizaje en especial el Aprendizaje Cooperativo, tratándose por lo tanto de un trabajo teórico reflexivo que tiene como base los estudios de los hermanos Johnsons y discusiones paralelas a través de las teorías de aprendizaje constructivista de Ausubel y de aprendizaje por interacción de Vygotsky, Freire, Charlot, entre otros. Entendemos que la metodología de aprendizaje cooperativo es totalmente diferente, tanto en términos de enseñanza como de aprendizaje, presentando una enorme capacidad de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo, de valorización de conocimientos previos de desarrollo, de hacer al estudiante independiente para construir ideas y aprender a aprender, además de habilidades sociales.

PALABRAS CLAVES: Proceso de enseñanza-aprendizaje; Metodologías activas; Aprendizaje Cooperativo.

INTRODUÇÃO



A sociedade atual apresenta-se cada vez mais repleta de desafios para os/as jovens. Exige-se pessoas cada vez mais qualificadas, bem informadas sobre o mundo em geral, que dominem bem as tecnologias, tenham bons conhecimentos específicos de suas funções no mercado de trabalho, de informática, habilidades sociais, que sejam críticos e consigam resolver os problemas que surgem ao seu redor, sejam sociais ou relacionados ao trabalho, entre outros. Isso recai diretamente nas funções das escolas e universidades, como instituições formadoras de sujeitos para a vida social e para o trabalho. Assim, tais instituições devem buscar formas e metodologias que preparem o/a estudante para todas essas exigências da sociedade.

No âmbito educacional, estudiosos, profissionais e instituições da área defendem mudanças em suas várias vertentes. São alvos de crítica, as práticas metodológicas ultrapassadas com aulas tradicionais (discursiva e dialogada), o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem caracterizado como mecânico e de transmissão, os velhos currículos, instrumentos didáticos, entre outros. Pensando nisso, as pesquisas em educação, estão direcionadas cada vez mais, à estudos e práticas sobre diversas metodologias e abordagens que preparam indivíduos de forma completa tanto para a profissão como para a vida em sociedade.

Como uma das diversas alternativas metodológicas emergentes, voltou a ser disseminada, neste século XXI no Brasil, uma “nova” abordagem metodológica onde temos as chamadas Metodologias de Ensino e Aprendizagens Ativas.

Na busca por práticas que possam superar tais questões, declaramos nosso interesse pelas Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem, pois se mostram diferenciadas em muitos aspectos, entre eles, colocar o/a estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem, conferindo-lhe autonomia e responsabilidade na construção dos saberes. Ao mesmo tempo, isso não significa que o/a professor/a não tem um papel importante, tem, mas agora o de conduzir e orientar o processo de ensino-aprendizagem.

Dentro das metodologias ativas, optamos pelo estudo da Aprendizagem Cooperativa (AC), que em seu significado mais genérico se refere a métodos e técnicas de condução do processo de ensino-aprendizagem, onde os/as estudantes devem trabalhar nesse processo juntos, se ajudando mutuamente para atingir objetivos comuns, a aprendizagem



individual e de todos/as. Tem como princípio a construção dos conhecimentos pelo próprio aluno/a, onde ele/a buscará estratégias próprias.

Dessa forma temos como objetivo refletir sobre as metodologias ativas de ensino e aprendizagem em especial a Aprendizagem Cooperativa, traçando de forma breve suas características para assim compreendermos suas potencialidades para o desenvolvimento de aprendizagem construtiva e efetiva do sujeito de forma completa.

METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho teórico que tem como base os estudos dos irmãos Johnsons sobre a Metodologia de Aprendizagem Cooperativa e como discussões paralelas as teorias de aprendizagem construtivista de Ausubel e de aprendizagem por interação de Vygotsky, Freire, Charlot, entre outros.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Aprendizagem Cooperativa surge como uma metodologia que pode contribuir para isso. Aprendizagem Cooperativa (AC), que de acordo com Johnson, Johnson & Holubec (1999) constitui em:

Trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.¹⁹² (JOHNSON, JOHNSON & HOLUBEC, 1999; p.5)

¹⁹² Tradução: Trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns. Em uma situação cooperativa, os indivíduos procuram obter resultados que são benéficos para si e para todos os outros membros do grupo. A aprendizagem cooperativa é o uso instrucional de pequenos grupos em que os estudantes trabalham em conjunto para maximizar sua própria aprendizagem e a dos outros.



A AC é um método de ensino-aprendizagem onde ocorre o verdadeiro trabalho em grupo, os/as estudantes são divididos/as em pequenas equipes estruturadas, nas quais seus membros devem estudar e trabalhar em conjunto para desenvolver e maximizar sua própria aprendizagem de conteúdos e habilidades e também ajudar e contribuir com a dos demais colegas do grupo. As principais características são: a interação social, a busca por soluções em conjunto, maior esforço de todos e por fim o trabalho de desenvolvimento cognitivo (assimilação dos conteúdos) de si próprio, juntamente e dependente dos outros membros da equipe.

Os fundamentos teóricos que embasam a AC conversam com as são as teorias de aprendizagem construtivista, sendo que relacionaremos aqui as ideias defendidas educação de Vygotsky. Então, esta abordagem tem como prioridade a aprendizagem dos conteúdos de forma construtivista, a partir da interação social, juntamente com o desenvolvimento de competências e habilidades individuais e coletivas.

A AC já é utilizada em escolas de outros países há bastante tempo, na Europa por exemplo, já era utilizada desde o início do século XIX. Desde 1800 a 1970, há diversos relatos experiências cooperativas, como destaca Firmiano (2011):

De 1900 a 1970, a aprendizagem cooperativa foi experimentada em diversos países europeus, Alemanha, Portugal, França. Nos anos 70, os irmãos Johnson, 1975; Sharan e Sharan, 1976; Aronson e seus companheiros em 1978 e outros, fazem ressurgir a aprendizagem cooperativa. (FIRMIANO, 2011; p.7).

Já em relação ao seu uso em sala de aula de faculdades, já vem sendo teorizada, desde o final dos anos 1940, mas foi somente a partir dos anos 1970 que essa metodologia também ganhou espaço nas categorias de 1º e 2º grau, e, nos anos 1990, voltou novamente o interesse para utilização nas Faculdades (JOHNSON, JOHNSON & SMITH, 2000; p. 96). Mas, apesar de ser uma metodologia já muito utilizada há alguns anos em alguns países como Estados Unidos e Portugal, entre outros, em nosso país, ela é pouco disseminada tanto teórica como também em termos de aplicação prática em sala de aula. Ainda conforme Firmiano (2011):

A sociedade atual caracteriza-se por grandes progressos científicos, que em curtos intervalos de tempo apresenta a humanidade notáveis descobertas. Vivemos na era das novas



tecnologias e telecomunicações, que impõem a todos nós desafios para construirmos uma sociedade justa, de valores diversos e com princípios de uma humanidade digna e de paz. De acordo com os PCNEM:

A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. (BRASIL, 2000; p.13).

Levando em consideração esta sociedade capitalista, caracterizada pela alta tecnologia e rápida circulação de informações, esses fatores propiciam de forma bastante significativa o individualismo, a competitividade em todas as esferas de nossas vidas e a superioridade nos sujeitos que a compõem. Contudo, faz-se necessário então, pensarmos num modelo de ensino que colabore para a superação dessas visões simplistas.

O processo de ensino-aprendizagem nas escolas é bem complexo e a forma pela qual os significados são construídos é guiada pelas teorias de aprendizagem. A ideia de que os conhecimentos devem ser construídos é defendida por vários estudiosos da educação, tendo como precursores Piaget e Ausubel. (MONIZ SANTOS, 1998; DANIS & SOLAR, 1998; e ROSA, 2008). Em suas teorias construtivistas Piaget e Ausubel, adotam a ideia de que os/as estudantes têm papéis ativos na construção dos conhecimentos. Logo percebemos que a Metodologia de Aprendizagem Cooperativa

A teoria de Ausubel têm como base as concepções alternativas, que são as ideias prévias, ou seja, anteriores ao processo de aprendizagem escolar que os/as mesmos/as têm sobre determinado fenômeno ou conteúdo a ser estudado, são explicações pessoais que eles/as têm a partir de observações cotidianas ou de experiências vivenciadas. Para Pozo (1998, p.87): “Assim, entendemos que conhecimentos prévios são todos aqueles conhecimentos (corretos ou incorretos) que cada sujeito possui e que adquiriu ao longo de sua vida na interação com o mundo que o cerca e com a escola [...]”.

A teoria construtivista é contrária à aprendizagem de forma mecânica ou repetitiva, onde os novos conhecimentos são armazenados de forma isolada e arbitrária, e não são

duradouros, logo são esquecidos rapidamente. Uma aula tendo como ponto de partida os, subsunçores; que são os conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva, ou melhor, dizendo as concepções alternativas; é importante e essencial para os/as estudantes entenderem os novos conceitos. Se o/a professor/a conhecer essas concepções ele/a pode a partir das mesmas, começar sua aula problematizando e questionando os/as discentes, propondo aos/às educandos/as a explicação de algum fenômeno de acordo com as suas ideias prévias, até que suas concepções alternativas não consigam mais dar explicações, ai vem o papel do professor na tentativa de incorporar os novos conhecimentos de forma a reestruturá-los na sua estrutura cognitiva. No processo de ensino-aprendizagem o/a estudante não pode ser visto/a como “*tábula rasa*”, ou seja, sem conhecimento algum.

Vivermos “*na sociedade do aprendizado contínuo*”, como o alto desenvolvimento da sociedade exige uma formação profissional permanente, a escola deve preparar futuros cidadãos que sejam aprendizes mais flexíveis, eficientes e autônomos, que tenham capacidades de aprendizagem, logo, “aprender a aprender” é uma das demandas essenciais que a educação deve satisfazer, dentro das necessidades educacionais deste século. (POZO & GÓMEZ CRESPO, 2009).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) definiu uma *Comissão Internacional para refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI*, onde a mesma preparou um relatório pensado por alguns educadores de vários países, no qual foi entregue em 1996 à UNESCO. O mesmo foi publicado e traduzido no Brasil como *Educação: um tesouro a descobrir*.

De forma específica, neste relatório à UNESCO, Jacques Delors (2010) estipula os *Princípios Básicos da educação para o séc. XXI*, que são *Os quatro pilares da educação* e *A educação ao longo da vida*. Ele defende a questão de uma educação para a vida, que os indivíduos têm que aprender a aprender, que sejam autônomos tendo a capacidade de estarem numa formação continua e que tenham habilidades sociais. Isso é bastante importante nesta sociedade moderna em que vivemos atualmente e está em conformidade com essas questões enfatizadas logo acima por Pozo & Gómez Crespo (2009).

Delors (2010, p.31) recomenda que: “A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.”. Ainda, o ensino cooperativo também é uma metodologia que, de certa forma, pode



conseguir aplicar as recomendações de Delors (2010), podendo conseguir desenvolver em seus alunos as habilidades que defende os Quatro Pilares da Educação.

Características Da Aprendizagem Cooperativa

Para Kagan, a implementação da AC é baseada na criação, análise e aplicação sistemática de estruturas, ou formas de organização da interação social em sala de aula. Propõe que tais estruturas sigam uma série de etapas com normas bem definidas para cada uma delas. Essas estruturas garantem um conjunto de procedimentos que promovem a interatividade entre grupos de alunos, permitindo, assim, que eles alcancem mais facilmente seu objetivo comum relativo ao conteúdo proposto. Na cooperação, a estrutura hierárquica prevalece e cada um dos membros da equipe é responsável por uma parte da tarefa, de acordo com Panitz (1996).

Torres, Alcantara & Irala (2004) resumem de forma geral que a cooperação é um conjunto de técnicas e processos, ou seja, um método de ensino bem estruturado e hierárquico, com regras e normas bem definidas, onde cada componente tem uma função deliberada, objetivam algo em comum e o processo é mais direcionado e controlado pelo/a professor/a.

De forma geral, derivam de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só por meio da aprendizagem, mas principalmente, dentro do processo de aprendizagem.

Os irmãos Jonhsons a partir da década de 90, foram uns dos principais defensores e disseminadores da utilização da metodologia de ensino cooperativo, sendo que os mesmos têm publicado diversos livros sobre o assunto, inclusive de experiências deles com aplicação do método cooperativo.

O conceito de Aprendizagem Cooperativa de acordo Johnson, Johnson, & Holubec é:

A cooperação é trabalhar em conjunto para atingir objetivos comuns. Em uma situação cooperativa, os indivíduos buscam a obtenção de resultados que são benéficos para si e para todos os outros membros do grupo. A aprendizagem cooperativa é o uso instrucional de pequenos grupos em que os alunos trabalham em conjunto para



maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros. (*Tradução nossa*). (JOHNSON, JOHNSON, & HOLUBEC, 1999, p.5)

Para orientar os/as professores/as que desejam desenvolver em suas práxis a metodologia de AC. Johnson, Johnson & Holubec (1999, p.9-10) traça cinco elementos essenciais necessários: *Interdependência positiva; Responsabilidade individual; Interações face a face; Habilidades sociais e Avaliação do grupo* (JOHNSON, JOHNSON & HOLUBEC, 1999; p.9-10; FIRMIANO, 2011).

De maneira geral, para que um método de AC seja desenvolvido de forma positiva, é preciso que ele apresente esses cinco elementos essenciais e mais alguns outros importantes tais como: interdependência de materiais, formação de grupos especialistas, formação de grupos de estudo e recompensa interpositiva.

Sabemos que há vários tipos de grupos que são utilizados frequentemente em aulas para facilitar a aprendizagem ou conseguir determinado objetivo, mas a realidade é que na maioria das vezes não trabalham verdadeiramente como equipes e nem são avaliados como tal. Para direcionarem e instruírem grupos de AC. Johnson, Johnson & Holubec (1999) dizem que os/as professores/as devem saber o que é e o que não é um grupo cooperativo e quais suas principais características:

Grupo de aprendizagem cooperativa: Os alunos são instruídos a trabalhar em equipe e sabem que o seu desempenho depende dos esforços de todos os membros do grupo. Esses grupos têm cinco características distintas. O objetivo do grupo para maximizar o aprendizado de todos os membros incentiva os alunos a se esforçarem e alcançarem resultados que excedem a capacidade individual de cada um. Eles têm a convicção de que ou estão indo para baixo ou se mantêm à tona juntos, e se um deles falhar, então todos falham; (JOHNSON, JOHNSON, & HOLUBEC, 1999).

Quanto papel do Professor na Aprendizagem Cooperativa, diferentemente do ensino individualista e competitivo, na AC o/a docente deixa de atuar como especialista, que só fornece/transmite os conhecimentos e informações, como ocorre em grande parte de aulas expositivas, e passa a atuar como facilitador, tendo como preocupação a aprendizagem desenvolvida pelos próprios alunos e a aquisição de conhecimentos, não mais a transmissão dos mesmos em grande quantidade, mas sim uma aprendizagem construída. Onde o educador



estrutura o ambiente cooperativo, de forma a incentivar a aprendizagem, interação entre os alunos, sanar alguma dúvida que apareça, ou problemas que venham a surgir como ressaltam Miranda, Barbosa & Moisés (2011); PRECE (2013).

Ou seja, na maior parte do tempo de aula é o estudante que está trabalhando cognitivamente (pensando, articulando, contribuindo com ideias, propondo soluções, etc.) para aprender conteúdos, realizar tarefas e desenvolver habilidades, sendo o professor um mediador na construção dos conhecimentos e o docente o centro do processo de ensino/aprendizagem. O/a professor/a deve organizar a turma de forma a distribuir os educandos em grupos também chamados de células cooperativas. Isso caracteriza uma aprendizagem construtivista.

De acordo com Johnson, Johnson & Holubec (1999) no processo de AC, em todos os métodos e técnicas a serem utilizadas, o/a professor/a sendo o/a mediador/a da aprendizagem de conteúdos deve seguir alguns passos para que os estudantes aprendam os conteúdos e habilidades previstas pelos métodos cooperativos. (JOHNSON, JOHNSON & HOLUBEC, 1999; FIRMIANO, 2011; PRECE, 2013).

Há uma variedade bastante considerável de métodos cooperativos, desenvolvidos por vários/as educadores/as que defendem esta metodologia, e que levam em consideração os cinco principais elementos estipulados Johnson, Johnson, e Holubec (1999) dentre eles podemos citar: *método pensar formar pares partilhar, método verdade ou mentira, método co-op- co-op, método controvérsia/ polêmica construtiva, método jigsaw, método investigando em grupo, método aprendendo juntos, método círculos concêntricos, estudo de texto, mapa conceitual, torneio acadêmico, grupo de assistência, fórum, estudo de caso*, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste cenário, faz-se necessário conhecer e explorar esta metodologia, para que suas possíveis potencialidades em relação à aprendizagem construtivista sejam conhecidas e explicitadas, gerando, assim, novos saberes acadêmicos úteis para o conhecimento de novas práticas metodológicas que busquem a superação das lacunas hoje existentes no processo de ensino-aprendizagem, também, na bibliografia sobre o assunto em nosso país.

Sendo assim, a Educação pode ser apresentada como uma saída para uma possível mudança neste quadro. A metodologia de AC pode tornar-se um afastamento a essas questões, pois uma de suas competências é desenvolver a interação social, o trabalho em equipe, a ajuda solidária para com as dificuldades dos colegas, a luta por um objetivo comum a todos e o respeito uns com os outros e suas diferenças. É nesse sentido que Johnson; Johnson e Holubec (1999) diferenciam esta metodologia de aprendizagem daquelas individualistas de caráter competitivo:

Este método contrasta com o aprendizado competitivo, em que cada aluno trabalha contra os outros para alcançar os objetivos da escola, como uma classificação de "10" que apenas um ou alguns podem chegar, é uma aprendizagem individualista, em que os alunos são empregados para atingir as metas de aprendizagem não relacionadas com as dos outros alunos. Na aprendizagem cooperativa não individualista, professores avaliam o trabalho dos alunos de acordo com determinados critérios, mas no aprendizado competitivo, os alunos são classificados de acordo com um determinado padrão. (JOHNSON, JOHNSON e HOLUBEC, 1999; p.5).

A cooperação prega deixar de lado ações e conquistas mais individuais que passam agora a ser coletivas por todos/as e para todos/as. Isso contribui na relação entre estudantes sejam quais forem suas identidades sociais e culturais, e faz com que saibam conviver socialmente com pessoas diferentes do seu grupo de amigos/as, contribuindo, também, com a diminuição do preconceito e da violência; ensina a aceitar o outro na sua diferença. Assim, trabalhando com a diversidade dos grupos, os/as estudantes estarão exercitando a vida em sociedade, quebrando de certa forma o muro existente entre a mesma e a escola.

A aprendizagem dos/as alunos/as e ajudá-los a determinar o nível de eficácia com a qual trabalhou o seu grupo para que os mesmos tenham consciência de seu sucesso na aprendizagem e alcance dos objetivos propostos e também de suas dificuldades para tentar melhorar em outros momentos.

Logo, precisamos de um ensino que prepare os/as educandos/as para selecionar, organizar e interpretar de forma adequada e crítica essas informações, para que as mesmas tenham sentido, de modo que interiorizem na sua estrutura cognitiva os conhecimentos necessários para uma formação acadêmica e pessoal dignas.



Os/as estudantes devem estar preparados/as para lidar com a diversidade de perspectivas, com a relatividade das teorias, com as interpretações múltiplas das informações e com o fato do conhecimento não se constituir em verdades absolutas, mas que são mutáveis e que podem até ter data de validade, uma vez que, com o ritmo das mudanças tecnológicas e científicas ninguém pode prever o que precisarão saber os cidadãos daqui há alguns anos, só garantimos que eles terão que continuar aprendendo depois do ensino médio.

É importante salientar que a metodologia de AC é bastante complexa, pois não necessita apenas da descrição das técnicas a serem seguidas, mas também de uma boa preparação dos/as professores/as e também um engajamento verdadeiro dos/as estudantes, para a partir de então conseguir os objetivos contínuos e as competências e habilidades exigidas por cada um desses métodos, podendo assim, apresentar problemas e dificuldades durante sua execução e nem sempre alcançar êxito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas – Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

DANIS, C. e SOLAR, C. (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Horizontes, 1998.

DELORS, J. (Pres.); et all. *Educação: um tesouro a descobrir* – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 2010.

FIRMIANO, E. P. *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - PRECE*- Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. Ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.



JOHNSON, R. T.; JOHNSON, D. W. e HOLUBEC, E. J. *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Tradução: Glória Vitale, Cubra Gustavo Macri. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF; 1999.

MATAI, P. H. L. S. e MATAI, S. *Ensino Cooperativo: o desafio do futuro*. In: XXXIV COBENGE: Ensino de Engenharia: empreender e preservar. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo; 2006.

_____. *Ensino Cooperativo: Espaço Físico*. In: XXXIV COBENGE: Ensino de Engenharia: empreender e preservar. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo; 2006.

MIRANDA, C. S. N.; BARBOSA M. S. e MOISÉS T. F. A Aprendizagem em Células Cooperativas e a efetivação da Aprendizagem Significativa em sala de aula. *Revista do Nufen* - Ano 03, v. 01, n. 01; p. 17- 40, janeiro-julho, 2011.

MONIZ SANTOS, M. E. V. *Mudança conceitual na sala de aula: um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

POZO, J. I. (org.). *A solução de problemas: aprender resolver, resolver para aprender*. São Paulo: ARTMED, 1998.

POZO, J. I. e CRESPO, M. A. G.; *A aprendizagem e o ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

TORRES, P. L.; ALCANTARA P. R. e IRALA A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p.129-145, set./dez. 2004.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007.



A DESESCOLARIZAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE INSTITUCIONALIZADA A PARTIR DA PROPOSTA FILOSÓFICA DE IVAN ILLICH

Islania Andrade de Lira Delfino¹⁹³

Antunes Ferreira da Silva¹⁹⁴

RESUMO

Desde sua criação no Brasil, em meados da década de 1960, constituindo um dos níveis do sistema educacional do país, a pós-graduação é considerada uma necessidade à carreira dos docentes de ensino superior, principalmente os que atuam nas instituições públicas federais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e os Planos Nacionais de Pós-graduação possuem orientações no sentido de estimular a titulação como requisito de preparação do docente para atuação nesse nível de ensino. Nesse contexto, propõe-se um estudo teórico reflexivo com o objetivo de discorrer sobre a pós-graduação stricto sensu como um processo de escolarização do docente de ensino superior baseando-se na perspectiva filosófica de Ivan Illich (1985). Evidencia-se que a estruturação da carreira docente institucionalizada, estimula a obtenção de graus em detrimento da aprendizagem continuada, de forma que titulação se confunde com competência, e não há incentivo ao desenvolvimento e a formação complementar do docente no decorrer da carreira, o que dependerá do seu comprometimento.

PALAVRAS-CHAVE: Carreira docente institucionalizada; Pós-graduação; Filosofia da Educação; Ivan Illich; Escolarização.

DESCHOOLING IN INSTITUTIONALIZED TEACHING CAREER FROM THE PHILOSOPHICAL PROPOSAL OF IVAN ILLICH

ABSTRACT

Since its creation in Brazil in the mid-1960s, one of the levels of the country's educational system, postgraduate studies are considered to be a career need for higher education teachers, especially those working in federal public institutions. The Law of Directives and Basis for National Education, the National Education Plan and the National Postgraduate Plans have orientations in order to stimulate the degree as a prerequisite for teacher preparation to perform at this level of education. In this context, a reflective theoretical study is proposed with the aim of reflecting on the stricto sensu post-graduation as a process of schooling of the higher education teacher based on the philosophical perspective of Ivan Illich (1985). It is evident that the structure of institutionalized teaching career stimulates obtaining degrees at expense of continued learning, so that the titling is confused with

¹⁹³ Professora da Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis, no Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da UFCG

¹⁹⁴ Graduado em serviço Social pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras



competence and there is no incentive for further training over the course of the teaching career, which will depend on the teacher's commitment.

KEYWORDS: Institutionalized teaching career; Postgraduate studies; Philosophy of Education; Ivan Illich; Schooling.

LA DESESCOLARIZACIÓN EN LA CARRERA DOCENTE INSTITUCIONALIZADA A PARTIR DE LA PROPOSTA FILOSÓFICA DE IVAN ILLICH

RESUMEN

Desde su creación en Brasil, a mediados de la década de 1960, constituyendo uno de los niveles del sistema educativo del país, el posgrado es considerado una necesidad a la carrera de los docentes de enseñanza superior, principalmente los que actúan en las instituciones públicas federales. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, el Plan Nacional de Educación y los Planes Nacionales de Postgrado poseen orientaciones en el sentido de estimular la titulación como requisito de preparación del docente para actuación en ese nivel de enseñanza. En este contexto, se propone un estudio teórico reflexivo con el objetivo de discurrir sobre el postgrado stricto sensu como un proceso de escolarización del docente de enseñanza superior basándose en la perspectiva filosófica de Ivan Illich (1985). Se evidencia que la estructuración de la carrera docente institucionalizada, estimula la obtención de grados en detrimento del aprendizaje continuado, de forma que la titulación se confunde con competencia, y no hay incentivo al desarrollo y la formación complementaria del docente en el curso de la carrera, lo que dependerá de su compromiso.

PALABRAS CLAVE: Carrera docente institucionalizada; Posgraduación; Filosofía de la Educación; Ivan Illich; Escolarización.

INTRODUÇÃO

O docente de ensino superior de universidades públicas federais vivencia atualmente um contexto que teve como base a década de 1920, a partir da mobilização da comunidade científica da época para a criação das universidades e a renovação do setor educacional como um todo. Somente em meados de 1960 o processo de institucionalização da pesquisa foi fomentado e os primeiros cursos de pós-graduação foram criados. Ressalte-se que o

surgimento desses cursos se deu no intuito de estimular a capacitação docente, principalmente para o desenvolvimento da pesquisa nas universidades, que se encontrava bem desenvolvida em países da América do Norte e da Europa, mas incipiente no Brasil (MARTINS, 2003).

Alinhado a esse processo de desenvolvimento da pós-graduação, a regulamentação da carreira docente teve sua origem com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), que representou a estruturação legal do ensino superior no país, apontando os caminhos para o seu funcionamento e sua organização por meio da reforma universitária.

As mudanças decorrentes disso, dominadas pelo modelo político de autoritarismo e ausência de democracia inerente ao governo militar, conferiu à carreira docente, algumas importantes elementos inovadores como a extinção das cátedras, a criação de colegiados de cursos para o compartilhamento de decisões e responsabilidades, e instituição do departamento como a menor unidade admitida de ensino e pesquisa nas instituições, além de estabelecer o mérito acadêmico como fundamento de uma carreira que passava a ser aberta.

Atualmente, considera-se os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) como ciclos avançados de aperfeiçoamento de estudos, destinados a uma formação científica ou cultural mais aprofundada e ampla do docente para o ensino e a pesquisa em cursos de nível superior (ALMEIDA JÚNIOR, 2005). Destaca-se nesse contexto os direcionamentos e normatizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013), do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), dos Planos Nacionais de Pós-graduação (ALVES; OLIVEIRA, 2014), e da Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013 (BRASIL, 2013), que define a estrutura do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Superior, no sentido de incentivar a obtenção de graus como demonstração da capacidade docente para atuação no ensino superior, principalmente em instituições públicas.

Também com o mesmo intuito, Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013 (BRASIL, 2013), institui em seu Art. 8º, § 1º e 3º, que os concursos públicos para o ingresso na Carreira de Magistério Superior do país, devem exigir do candidato, como requisito, a titulação de doutor, exceto se a instituição justificar o fato da carência de profissionais na área de conhecimento exigida ou na região.

Essas exigências burocráticas e direcionadas pelo sistema educacional são duramente criticadas por Ivan Illich (1985, p. 16), quando reflete que a “escolarização” dos alunos – expressa como sinônimo de limitação à reflexão e à aprendizagem – quanto a concentração e

centralidade da educação como crédito da instituição de ensino, dá-se a ponto da obtenção de graus ser confundida com educação, e da diplomação ser confundida com competência.

Percebe-se assim, nesse panorama normativo, que o título parece ser mais relevante que a busca pela formação docente continuada durante a vida. Sendo formação contínua aqui entendida como um constante processo durante a trajetória de carreira do professor, com o fim de aperfeiçoar sua prática pedagógica e sua identidade profissional docente (ROSSI; HUNGER, 2012; NÓVOA, 2000).

Neste sentido, será que, para o docente de ensino superior, a pós-graduação *stricto sensu* não seria o retrato da educação universal tão criticada por Illich (1985)? E que o sistema não estaria escolarizando o docente ao instituir nos marcos legais e nas regulamentações complementares posteriores, referentes à profissão docente, que o mestrado o prepararia para o ensino e o doutorado o capacitaria à pesquisa? Assim, a carreira docente, por vezes, não fica confinada à títulos de pós-graduação, se o professor não tiver o comprometimento com sua própria aprendizagem de forma continuada ao longo da carreira? Como consequência, isso poderá impactar no processo de mediação da aprendizagem discente (MASETTO, 2004).

Pressupõe-se, portanto, que a pós-graduação é um processo essencial à formação do docente de ensino superior, mas não um fim em si mesma, pois isoladamente não supre todas as lacunas de formação deste profissional, representando em seu caráter temporal, um período específico e consideravelmente restrito de formação. Neste sentido, entende-se que se torna necessária a percepção e a consciência do docente quanto a exigência de uma formação constante ao longo da sua carreira.

Com este direcionamento, este estudo tem o objetivo de discorrer sobre a pós-graduação *stricto sensu* como um processo de escolarização do docente de ensino superior baseando-se na perspectiva filosófica de Ivan Illich (1985).

A reflexão que se propõe quanto à necessidade de ampliação das possibilidades de formação do docente, considerando-se tanto a educação formal, quanto a informal (ARANHA, 2010), justifica-se por propor uma ressignificação, alinhada à possibilidade de uma profunda mudança, na atuação desse corpo docente universitário na sociedade.

Assim sendo, a proposta que ora se apresenta trata-se de um estudo teórico reflexivo, adotando uma abordagem qualitativa, a partir de uma revisão de literatura. Além dos aspectos

introdutórios e da explicação quanto ao caminho metodológico adotado, seu desenvolvimento aborda os aspectos da pós-graduação e suas representações para a carreira docente, além de discutir uma proposta de desescolarização de illich (1985) para o docente de ensino superior, finalizando com seus aspectos conclusivos e as referências utilizadas.

MÉTODO

Esta proposta adotou uma abordagem qualitativa, para construir um estudo teórico reflexivo. Esta forma de pesquisar orienta-se, não pela procura de respostas e asserções verdadeiras, mas sim, pelos questionamentos que norteiam os sujeitos para as reflexões mais aprofundadas (MENEGHETTI, 2011).

Registre-se seu embasamento teórico nas ideias de Ivan Illich (1985), refletidas na sua obra “Sociedade sem escolas”, em que propõe a desescolarização do ensino como modo de fomentar a aprendizagem contínua e ampla, baseada no contexto de atuação do sujeito, em detrimento da orientação curricular burocratizada praticada pelo sistema de ensino.

A PÓS-GRADUAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES PARA A CARREIRA DOCENTE

A carreira do profissional docente passou pelo processo de institucionalização na década de 1960, a partir da Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968). Crossan et al (1998) entende a institucionalização como um processo que abrange a formalização de planos, padrões, estratégias e sistemas, fixados a partir da aprendizagem dos indivíduos e dos grupos, que se tornam usuais ou rotineiros na organização.

Neste trabalho, especificamente, o foco de reflexão volta-se à pós-graduação como meio de acesso do profissional na carreira docente em instituições públicas de ensino superior, sendo inevitavelmente o rito de passagem que daria aporte teórico e prático ao professor para a docência.

Não há dúvidas de que a pós-graduação representa um divisor de águas para o profissional docente de ensino superior, e de forma alguma questiona-se sua relevância para a prática desse profissional. O que se pressupõe é que muitos profissionais se acomodam somente com essa qualificação.

Reflete-se também as possíveis consequências que essa auto limitação pode trazer ao profissional, considerando que o sistema instituiu que o mestrado e o doutorado são, não somente os requisitos, mas os pilares para a preparação do professor à docência do ensino superior. Assim, o professor deve construir sua própria estrutura de carreira, considerando as necessidades e limitações que possui, relativas à sua própria aprendizagem (necessidade de autoconhecimento para identificar essas necessidades), mas pensando também nas contribuições à aprendizagem dos outros.

Não se pretende desta forma minimizar a relevância e qualidade dos cursos de pós-graduação, e sim, questionar e alertar sobre a necessidade da busca do profissional docente por uma aprendizagem continuada, no decorrer da sua carreira, considerando, não somente as modalidades de educação formal (ARANHA, 2010).

Huberman (2000), realizou um estudo de caráter longitudinal onde identificou diferentes fases na carreira docente, sendo que em algumas delas, a busca do profissional pelo próprio processo formativo é evidente. Deve-se também lembrar que a própria convivência com os pares ou colegas mais titulados (pertencentes à sua ou a outras instituições), pode despertar no docente a necessidade de títulos.

Ressalte-se que os programas de pós-graduação, orientados pelas agências de fomento, orientam-se muito mais para os resultados de produtividade docente, que para o desenvolvimento de competências durante esse processo formativo. Assim, a carreira docente é institucionalmente guiada para o alcance de títulos, sem necessariamente refletir sobre a evolução pessoal do docente, e os resultados dessa qualificação em termos de atuação como mediador do processo de aprendizagem e fomentador da pesquisa.

A PROPOSTA DE DESESCOLARIZAÇÃO DE ILLICH (1985) PARA O DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR

O termo desescolarização é utilizado por Illich (1985) para defender que escolarização se diferencia de educação e aprendizagem, e que a estruturação e exigência de afiliação a uma instituição de ensino atrapalha e inviabiliza o aprendizado, posto que o que se tem na escola é um acúmulo de conhecimento, um confinamento e uma monopolização da educação.

Baseando-se nesta perspectiva crítica para o sistema de ensino burocratizado e limitado à estruturação curricular, que se adotava no Brasil e no mundo quando escreveu sua obra, e que se mantém até hoje, não é possível também uma “educação universal” (ILLICH, 1985, p. 14) do docente, se seu caminho formativo é visualizado e restringido somente à cursos de pós-graduação (leia-se, mestrado e doutorado).

Illich concorda que o ensino escolar pode contribuir em alguns aspectos a depender das circunstâncias, mas ressalta o fato de que as aprendizagens mais importantes da vida não acontecem no ambiente educacional, mas sim no que chama de teias de aprendizagem, ou seja, nas vivências a partir de relacionamentos provenientes de fora desse ambiente. Na visão dele, a escola é mundialmente uma instituição fracassada e é errôneo pensar que, dos investimentos à ela, dependem o desenvolvimento de uma sociedade, pois o problema está na sua sistematização.

Chaves (2010) levanta estas questões filosóficas sobre ensino sem aprendizagem, fazendo depois a reflexão sobre educação sem ensino e aprendizagem e vice-versa. Chama a atenção ainda à pertinente diferenciação entre o sujeito autodidata e o sujeito auto aprendiz, destacando que o termo “didata” significa ensinar, e esse processo não se concebe, dado que se a pessoa já sabe algo não vai ensinar a si mesma. Na reflexão ainda deste mesmo autor, pode haver ensino e educação sem aprendizagem, quando não há compreensão do aprendiz acerca do que se tentou ensinar, ou quando os métodos utilizados e o conteúdo a ser ensinado estejam inadequados ou desvinculados da realidade, capacidade ou da necessidade do que deveria ser educado. Da mesma forma, afirma que pode haver aprendizagem sem ensino e relembra o auto aprendiz como aquele que ensina a si mesmo ou aprende determinadas coisas por si próprias.

O problema estaria também na forma como o sistema educacional conduz a geração, sistematização e disseminação do conhecimento, se tornando um processo que pune, desgasta, uniformiza e aprisiona, não respeitando as individualidades (ILLICH, 1985). Neste direcionamento, compreende-se que a pós-graduação se utiliza dessa mesma sistemática. Assim sendo, o autor defende o caos, que gera a aprendizagem, pois esta pressupõe justamente mudança e rejeita determinismos, despertando uma reflexão mais aprofundada, para se pensar a desescolarização como uma possibilidade futura de desestruturar, para reinventar o sistema educacional.

É preciso, portanto, desescolarizar o professor para que este reflita e desperte à necessidade de uma formação e desenvolvimento contínuo, sem limitar-se à pós-graduação.

Ao tratar da profissão docente na atualidade, enfatiza-se em praticamente todos os contextos educacionais, a questão da formação continuada de professores, sendo concebida como uma tarefa coletiva entre professores, gestores, pesquisadores e outros atores do campo educacional. Essa dimensão da formação constitui-se num processo contínuo e ininterrupto, que percorre toda a trajetória profissional do professor, sempre com o intuito de aprimorar a sua ação pedagógica e desenvolver a sua profissionalidade docente, a sua identidade (ROSSI; HUNGER, 2012).

Se a proposta de Illich (1985) tivesse sido direcionada à pós-graduação, certamente a atividade de extensão (parte da tríade de sustentação universitária) seria inserida nesses cursos, e considerada a forma do que o autor sugere quanto a promover novas relações com o mundo. E este seria então um caminho para pensar a educação pela interação entre o ser humano e seu contexto de atuação.

Dado o contexto legal apresentado neste estudo, compreende-se que, a preocupação docente com a própria formação em nível de pós-graduação, em muitos casos, decorre mais da orientação e exigências próprias das instituições às quais estão vinculados, e menos de conscientização e comprometimento próprios, diante da importância de prepara-se continuamente para o exercício da profissão. Também é preciso despertar para outros meios e ambientes propícios à aprendizagem, em contato com o mundo, para uma formação mais abrangente.

Os direcionamentos das instituições de ensino para a ação docente neste sentido, por sua vez, são provenientes das exigências governamentais, por meio dos seus órgãos de fomento, financiamento, avaliação e regulação da pós-graduação.

Neste sentido, Xavier, Toti e Azevedo (2017) destacam que a pedagogia universitária têm procurado, no meio acadêmico, conscientizar quanto a capacitação própria exigida para a atuação na docência, dadas as suas competências específicas, que não se limitam à aquisição de um diploma ou título.

Uma alternativa para fomentar o processo de aprendizagem continuada docente seria a criação de “Teias de Aprendizagem”, propostas, e definidas por Illich (1985, p. 14) como



redes autônomas de trocas de habilidades, que teriam a capacidade de ampliar “a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado”. Ele acrescenta ainda que o controle pessoal que cada aprendiz tem de reunir, de forma autônoma, os recursos disponíveis, permite que cada um consiga arquitetar sua própria experiência educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pertinência de uma reflexão crítica no estudo preliminar de diferentes autores a respeito de uma temática, especificamente quando se estão envolvidos aspectos relacionados aos contextos educacional e social na busca do desenvolvimento de saberes e fazeres humanos, é indiscutível.

A pós-graduação pode ser considerada a parcela mais estruturada e promissora do Sistema de Educação Superior no Brasil. Defende-se com essas reflexões teóricas, que o professor não deve restringir sua carreira somente aos títulos de mestre e doutor (considerando que o primeiro teria a função de capacitar o docente às atividades de ensino, e o segundo, às atividades de pesquisa), pois a participação em cursos desse nível possui uma limitação de tempo e espaço definidos. Desta forma, entende-se como imprescindível o comprometimento docente com a própria carreira, buscando aprendizagem e desenvolvimento contínuos.

Considera-se que a busca do professor não deve resumir-se à títulos, mas ancorar-se na consciência de que essa aprendizagem no decorrer da carreira e ao longo da vida, ampliará uma visão e reflexão mais contextualizada da sociedade, sem distinção à educação, política e economia, como idealiza Illich (1985) na defesa da desescolarização.

A inquestionável percepção quanto à promoção da aprendizagem do docente ao longo da carreira, a partir do seu comprometimento neste sentido, encontra também na incitação ao desenvolvimento do saber coletivo, uma possibilidade de ancoragem e crescimento.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA JUNIOR, A. et al . Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro , n. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 27 Mar. 2018.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. *Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. RBP AE*, 30(2), 351-376, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 27 Mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 27 Mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em: 27 Mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013*. Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 set. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm#art1> Acesso em: 27 Mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Acesso em: 27 Mar. 2018.

CHAVES, E. O. C. *A filosofia da educação e a análise de conceitos educacionais*. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/filosofia_da_educacao.pdf Acesso em: 16 de jun. de 2018.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. *Organizational learning: toward a theory. Working Paper Series*, Londres, Richard Ivey School Business, p. 1-43, mai. 1998.



HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. 7ª ed., Centro de Catalogação na fonte do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, Rio de Janeiro, Petrópolis, 1985.

MARTINS, C. B. Pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro. In: MORHY, L. (Org.). *Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 1, p. 175-203, 2003.

MASETTO, M. Inovação na Educação Superior. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, 2004. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832004000100018&lng=en&nrm=iso Acesso em: 01 Ago. 2018.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico?. *Revista de Adm. Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, Abr. 2011. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000200010&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20 jul. 2018.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, p.11-30, 2000.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, June 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092012000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Jan. 2018.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 98, n. 249, p. 332-346, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200332&lng=en&nrm=iso Acesso em: 01 ago 2018.



FRAGMENTOS DA RATIO STUDIORUM NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A AUTOFORMAÇÃO E as METODOLOGIAS (INTER)ATIVAS

Antonio Bartolomeu Ferreira Filho

Maria da Conceição

RESUMO

Este artigo emerge de larga discussão acerca da ideia de metodologias ativas e seus equívocos conceituais com reminiscências da Ratio Studiorum indiciadas nas representações sociais. Objetiva, assim, apresentar uma reflexão sobre a relação entre um método pedagógico de origem jesuítica do século XVI, as representações sociais, a autoformação docente e as metodologias ativas. Questiona-se sobre quais indícios das representações sociais na literatura suscitam a adesão de metodologias ditas ativas? Qual o lugar das representações sociais na autoformação? O ponto de partida foi uma sucinta abordagem sobre a presença de fragmentos do ensino jesuítico na atual atividade docente indicados nas representações sociais configuradas na formação docente. O pressuposto teórico é de que somente o processo de autoformação docente é capaz de libertar o professor da adesão de modismos pedagógicos. A metodologia eleita de natureza qualitativa foi a exploratória de cunho bibliográfico para aprofundar o tema naquilo que ainda é pouco discutido na academia – autoformação como estratégia política inter(ativa). No bojo das análises de conteúdo concluiu-se que a autoformação é um caminho para se pensar as escolhas metodológicas e colocá-las em questão a partir da identificação das representações sociais que se originam no exercício da profissão, para além de modismos pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Ratio Studiorum, autoformação docente, Representações Sociais e Metodologias Ativas.

FRAGMENTS OF RATIO STUDIORUM IN THE SOCIAL REPRESENTATIONS ON TEACHING-LEARNING METHODOLOGIES: AUTOFORMATION AND (INTER) ACTIVES METHODOLOGIES

ABSTRACT

This article emerges from a wide discussion about the idea of active methodologies and their conceptual misconceptions with reminiscences of the Ratio Studiorum indicted in social representations. It aims to present a reflection on the relationship between a pedagogical method of Jesuit origin of the sixteenth century, social representations, teacher self-training and active methodologies. It is questioned about what evidence of social representations in the literature give rise



to the adherence of so-called active methodologies? What is the place of social representations in self-formation? The starting point was a succinct approach on the presence of fragments of Jesuit teaching in the current teaching activity indicated in the social representations configured in teacher education. The theoretical assumption is that only the process of teacher self-training is able to free the teacher from adherence to pedagogical idioms. The chosen methodology of qualitative nature was the exploratory one of bibliographical aspect to deepen the subject in what is still little discussed in the academy - self-formation as an inter-active political strategy. In the context of content analysis, it was concluded that self-training is a way to think about the methodological choices and to question them from the identification of the social representations that originate in the exercise of the profession, in addition to pedagogical idioms.

KEYWORDS: Ratio Studiorum, teacher self-training, Social Representations and Active Methodologies.

FRAGMENTOS DE LA RATIO STUDIORUM EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: LA AUTOFORMACIÓN Y LAS METODOLOGÍAS (INTER) ACTIVAS

RESUMEN

Este artículo emerge de amplia discusión acerca de la idea de metodologías activas y sus equívocos conceptuales con reminiscencias de la Ratio Studiorum indicadas en las representaciones sociales. Objetivo, así, presentar una reflexión sobre la relación entre un método pedagógico de origen jesuítico del siglo XVI, las representaciones sociales, la autoformación docente y las metodologías activas. ¿Se cuestiona sobre qué indicios de las representaciones sociales en la literatura suscita la adhesión de metodologías dichas activas? ¿Cuál es el lugar de las representaciones sociales en la autoformación? El punto de partida fue un sucinto enfoque sobre la presencia de fragmentos de la enseñanza jesuítica en la actual actividad docente indicados en las representaciones sociales configuradas en la formación docente. El supuesto teórico es que sólo el proceso de autoformación docente es capaz de liberar al profesor de la adhesión de modismos pedagógicos. La metodología elegida de naturaleza cualitativa fue la exploratoria de cuño bibliográfico para profundizar el tema en lo que aún es poco discutido en la academia - autoformación como estrategia política inter (activa). En el seno de los análisis de contenido se concluyó que la autoformación es un camino para pensar las elecciones metodológicas y ponerlas en cuestión a partir de la identificación de las representaciones sociales que se originan en el ejercicio de la profesión, además de modismos pedagógicos.

PALABRAS CLAVES: Ratio Studiorum, autoformación docente, Representaciones Sociales y Metodologías Activas.



INTRODUÇÃO

A complexa relação socioprofissional vivenciada pelo professor brasileiro em pleno século XXI apresenta reminiscências da *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou simplesmente *Ratio Studiorum*, a qual desde a sua formação inicial vem perpassando pela continuada e, se configura dinamicamente entre sujeitos, grupos sociais e, por força das políticas de governo.

Neste contexto ocorrem os relacionamentos entre os professores e os diferentes outros sujeitos da escola que geram, segundo Moscovici (1979, 2003) o que se denomina de representações sociais, ou seja, formas de conhecimentos sobre algo, alguém ou alguma coisa construídos na relação sem ser de modo passivo, mas intencional.

Entretanto o cotidiano carregado de tarefas além da sala de aula pouco abre espaço para o pensar em si enquanto ser em constante formação e gerador de si mesmo, de seu *conatus*¹⁹⁵ e afetos (SPINOZA, 2009) com medos, ansiedades, conflitos, sucessos e alegrias. É a ausência de espaço-tempo na formação do indivíduo e de seus impactos na forma como o mesmo irá se relacionar no âmbito sociocultural em que se situa e com os sujeitos a seu redor que emergem nas diferentes representações sociais.

Neste aspecto, o papel do professor formador se desdobra em se formar e formar o outro. Dai, afirmar que se torna fundamental o professor atuar como fomentador de conhecimento e do uso dos instrumentos sociais, não dentro de uma visão tecnicista e sim uma instrumentalização que permite a capacidade crítica dentro de um contexto orgânico em que o indivíduo exerce o seu papel sócio histórico de se perceber capacitado nos diversos enfrentamentos sociais a que está submetido cotidianamente.

Ocorre que a escolha estratégica dos professores para se instrumentalizar na sua atividade docente, ou seja, promover a construção do seu saber, sobre si e, concomitantemente, ensinar é resultado da consciência da necessidade de prover a si e ao outro, o discente, de um saber que o auxilie não apenas enquanto futuro profissional nas

¹⁹⁵ O *Conatus* é o próprio ser, para além da matéria física, pois atinge a esfera psíquica do ser, a potência de agir em que atuam ora para autopreservação ora para aprimoramento pessoal.

diversas áreas do conhecimento, mas também enquanto ser social em condições de empatizar com o meio em que vive, tanto no âmbito material quanto imaterial.

Para tanto, no caso do professor, faz-se necessário o mesmo ter ciência da força de potência da autoformação docente como crucial para auxiliar no seu preparo e de seus discentes, tanto profissional quanto pessoal (BASTOS e RODRIGUES, 2016), onde não poderíamos deixar de perceber as representações que obtém no exercitamento da docência e que colaboram para a sua formação enquanto sujeito da ação no universo da educação.

E quando tratamos de educação reconhecemos ser inviável deixar de relevar as diversas tendências que tem auxiliado na construção do modelo de ensino no Brasil desde os tempos coloniais o qual, apesar da aparente distância temporal, nos surpreende quando identificamos, na formação docente, que o passado colonial onde se teve por base o ensino jesuítico não foi rompido definitivamente. A marca desta memória é percebida nos fragmentos deste modelo encontrado nas representações que os professores têm para si sobre o ensinar.

Logo, é possível haver a manifestação de representações sobre a formação docente que remetem ainda ao ensino jesuítico, baseado no modelo pedagógico que ficou conhecido como *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou simplesmente, como citado logo no início deste estudo, a *Ratio Studiorum*. E na autoformação docente, no que trata as representações sociais que alguns professores têm para si, sobre a forma de se relacionar com o discente, observamos que tais questões de como interagir em sala de aula se faz mister, pois é um processo pouco discutido na academia e que merece relevo.

Para se compreender as dinâmicas das representações sociais, sobre como se manifestam aspectos da *Ratio Studiorum* na formação docente, vamos nos remeter a compreensão da estratégia pedagógica denominada de “metodologias ativas de ensino”, uma vez que por estas é possível entender a correlação entre cultura, pedagogia, estado, sociedade e escola acarretando em uma orientação científica e filosófica sendo esta fundada em concepções antropológicas, políticas e éticas (ARAÚJO, 2015).

Portanto, neste trabalho questiona-se sobre quais indícios das representações sociais na literatura suscitam a adesão de metodologias ditas ativas. Qual o lugar das representações sociais na autoformação? O ponto de partida foi uma sucinta abordagem sobre a presença de fragmentos do ensino jesuítico na atual atividade docente indicados nas representações sociais



configuradas na formação docente. Objetiva-se apresentar uma reflexão sobre a relação entre um método pedagógico de origem jesuítica do século XVI, as representações sociais, a autoformação docente e as metodologias ativas.

A metodologia eleita de natureza qualitativa foi a exploratória de cunho bibliográfico para aprofundar o tema naquilo que ainda é pouco discutido na academia – autoformação como estratégia política inter(ativa). No bojo das análises de conteúdo concluiu-se que a autoformação é um caminho para se pensar as escolhas metodológicas e colocá-las em questão a partir da identificação das representações sociais que se originam no exercício da profissão, para além de modismos pedagógicos.

A Persistência Do Ensino Jesuítico

Quando observamos o sistema educacional brasileiro e o conhecimento, até a forma do agir docente em sala de aula, não poderíamos, em princípio, nos furtar a buscar as raízes históricas que se tornariam os primórdios da educação no Brasil.

Com isso a História, neste aspecto, cumpre o seu papel que é resgatar o que há muito foi esquecido contrapondo-se aos atuais cursos de formação que se prendem a um presente contínuo (SAVIANI, 2008, p.152).

E ao estudar a História da Educação, estamos na verdade resgatando a memória de como começou o processo de ensino nesta terra, pois como afirma o mesmo Saviani.

Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos a plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. (SAVIANI, 2008, p.151).

Portanto, vale entender que o ensino jesuítico do século XVI, o qual teve como modelo pedagógico a *Ratio Studiorum*, foi um conjunto de normas pedagógicas que, a partir de uma série de regras, estabeleciam os parâmetros comportamentais de um programa com a finalidade de padronizar o ensino nas escolas católicas. Tal movimento norteador do ensino se

espalhava conjuntamente com a expansão portuguesa e espanhola, para além do continente europeu, colaborando tanto para com o discente, quanto para o educador da época com o surgimento da representação de um modelo que futuramente será considerado um método conservador que faz do aluno um mero reprodutor daquilo que o professor ensina em sala de aula (BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016, p.161).

Entretanto a *Ratio Studiorum*, quando desenvolvida no século XVI, nem de longe poderia ser considerado um modelo conservador, ou mesmo opressivo, se formos dinamizar os conceitos para com este método, pois ele vinha atender a necessidade de se uniformizar o ensino nas instituições educacionais religiosas da época, com isso criando condições para que um professor que exercia atividades docentes em Lisboa poderia reproduzir as mesmas atividades, com os mesmos conteúdos, no Brasil.

Ratio Studiorum é o nome abreviado de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, o plano educacional que a Companhia de Jesus pôs à frente dos seus colégios nas mais variadas partes do globo (da Europa à Ásia, do Japão ao Brasil). Embora vulgarmente se traduza por código, ou método, a *Ratio Studiorum* é mais do que o plano de estudos, ou o currículo escolar, ou o regulamento dos colégios dos jesuítas. Ela é na verdade o regime escolar (e, nessa medida, também o plano de estudos, o código e o regulamento) que presidiu ao ensino nos colégios dos Jesuítas, desde que foi composto (no final do séc. XVI) até à extinção da Companhia de Jesus, em 1773 (com as necessárias adaptações, claro). (MIRANDA, 2010).

Este modelo se apresentava como mais um instrumento a reforçar a infalibilidade da Igreja que sempre se impunha, na forma de uma sombra a obscurecer toda e qualquer ação individual, determinando os instrumentos sobre como se chegar ao conhecimento e principalmente de como multiplicar e compartilhar o saber para os frequentadores dos bancos escolares, fosse no Colégio Santo Antão em Lisboa, fundado no ano de 1553, fosse no Colégio São Paulo, no Brasil, então colônia portuguesa, fundado em 1554.

E como citado anteriormente o modelo, quando criado no século XVI, para aquele momento era um avanço, pois ao estudar o que foi a *Ratio Studiorum* e como se dava o funcionamento de tal método pedagógico chegamos a conclusão de que a representação apresentada estava mais próxima a um método de ensino em que o docente possuía uma flexibilidade para trabalhar os conteúdos que faziam parte do programa da época usando dos

conceitos que lhe possibilitavam não apenas entender mas trabalhar as perspectivas humanas, fosse no campo do conhecimento, com o preparo para atividades profissionais diversas necessárias a sociedade tanto na Metrópole quanto na Colônia, fosse na formação de cidadãos obedientes e fiéis a Santa “amada” Igreja e ao Rei.

Ao falar de flexibilidade em sala de aula acabamos remetendo ao objeto de estudo deste artigo que é a autoformação docente, pois, como já dito anteriormente, a educação jesuítica, e em especial no Brasil Colonial, apesar de se basear em um projeto que buscava uniformizar o ensino na Colônia, assim como já o fazia na Europa, não impossibilitou aos docentes, que eram os padres jesuítas, dimensionarem suas respectivas concepções sobre o mundo material e espiritual, desde que observados o limites dos dogmas católicos, aspectos que não deixavam de serem caracterizados por um processo de autoformação principalmente, como diz Toyshima (2014 p.101), quando destaca que o professor deve observar a sua formação moral.

E embora os jesuítas tenham sido expulsos do Brasil no ano de 1759, o método continuou a ser utilizado pelo fato de o ensino ainda manter sua existência sob controle da Igreja Católica, mesmo após a independência.

Após a Proclamação da República, pelos militares em sua maioria de orientação positivista, tendo por lema a *Ordem e o Progresso*, como contido na própria bandeira que representa o Brasil, ficou definido, pela Constituição de 1890 que o Estado é Laico (FAUSTO, 2003, p.232).

E mesmo com a disseminação do pensamento positivista que irá influenciar a educação no Brasil, logo após a Proclamação da República, acreditamos que não impediu, apesar da diminuição da presença da Igreja na educação com suas escolas controladas por Padres e Freiras, a presença (GOMES, FILHO, 2011, p.1223) de representações da *Ratio Studiorum*, pois não podemos esquecer que o exercício da Docência tinha por referência os professores das escolas Católicas e as práticas disciplinares utilizados pelos mesmos que em parte sempre procurou atender a “*Ordem*” estabelecida pelo Estado que, a partir da Proclamação da República passa a ser preconizada pelo pensamento positivista (FAUSTO, 2003, p.232).

Mesmo com o surgimento da Escola Nova, no final do século XIX e que teve o seu impulso na primeira metade do século XX com educadores como Anísio Teixeira (DUTRA, 2017, p.27) a prática da *Ratio Studiorum*, não deixou de estar presente em sala de aula pois

acreditamos que a representação do exercício da docência, no que se refere alguns aspectos relacionados principalmente ao exercitamento da autoridade docente em sala de aula, migra das escolas religiosas para as de ordem laica a partir da Constituição de 1891, pois devemos lembrar que o ensino religioso, embora afastado das escolas públicas, não se rendeu ao laicismo, disputando espaço no universo republicano a partir de mobilizações que trouxe, entre outros, o estabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas por Decreto publicado em 1931 e por determinação Constitucional em 1934 (GOMES, FILHO, 2011, p.1223) portanto mantendo fragmentos de suas representações nos meios educacionais do país, fosse em instituições religiosas ou não.

Temos por exemplo a educação no governo Vargas (1930-1945) quando o país necessitava de mão de obra qualificada para atender a demanda da produção industrial que se encontrava em expansão estimulando o ensino profissionalizante (CARBONESI, DANTAS, 2015, p.1003) onde observamos que a ação do ensinar ocupa o lugar do educar.

Mesmo diante desta realidade observamos a presença de aspectos da *Ratio Studiorum* pelo fato de os professores da época terem como representação social do ser docente aspectos do antigo sistema jesuítico no que se refere a como interagir com os alunos em sala de aula.

Com isso não fica difícil de deduzir que as práticas disciplinares atuais refletem ações que aparecem como o resultado, de entre outros aspectos, oriundos das bases pedagógicas introduzidas para o desenvolvimento do educar, no Brasil.

Prova disso é ainda observado nos Colégios que continuam a se apresentar como sendo de orientação católica e nas Escolas Militares.

A Autoformação Docente, Metodologias Ativas E Seus Desafios

Ao nos remeter a autoformação docente devemos lembrar que o conhecimento adquirido pelo ser humano que é levado para a sala de aula surge como o resultado do aprendizado recebido desde o momento de seu nascimento, pois ao contrário dos animais que já nascem com um instinto significativamente desenvolvido os seres humanos, devido a sua racionalidade, constroem ao longo do tempo os conceitos que irão definir sua aprendizagem do respirar a exprimir um pensamento (BASTOS, RODRIGUES, 2016, pp. 2-3).



A formação de um indivíduo, no que se refere a construção de seu conhecimento, também depende do meio em que existe e das interações que irá praticar neste meio.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação. Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. (ROUSSEAU, 1979, p.12).

E no processo da construção do conhecimento não podemos deixar de levar em consideração entre as diversas características humanas o papel da consciência que auxilia de na compreensão das impressões (DELAR JR. 2000, p.68), dentro de um processo racional crítico que lhe é característico, garantindo com isso uma visão diante das sensações oferecidas pelo mundo em que se encontra.

No processo de autoformação não podemos fugir ao papel da história, mais precisamente em relação à memória enquanto instrumento a auxiliar na reflexão das experiências adquiridas.

No caso da formação docente estas experiências tem origem desde os primeiros passos enquanto aluno, pois ao longo da jornada estudantil e tomando por base uma visão dialética das relações vivenciadas em sala de aula é que o docente vai construindo a sua praxis no que pensa ser o método que atenda a sua atividade no ensino.

Não raro, docentes remetem a experiências pessoais para direcionarem atividades que almejam construir com a finalidade de trabalhar os saberes a que estão vinculados.

Esta vivência também auxilia na manutenção do relacionamento com os discentes em sala de aula. Entretanto vale ressaltar que tal método apresenta discrepâncias cada vez maiores, pois com as dinâmicas de relacionamento em sala de aula cada vez mais suscetíveis a fatores que extrapolam o universo escolar como as mídias propagadas, além dos meios tradicionais, no caso, jornais, revistas e televisão, disponibilizando uma linguagem imagética que dentro de uma pluralidade permite o público juvenil, que ainda não tem maturidade



acadêmica, optar e, conseqüentemente, vivenciar posturas que nem sempre estão em sintonia com a praxis das escolas.

Com isso, a vivência pessoal do docente que não está concatenada com estas questões tornam-se incompatíveis levando, não raro, a uma relação de conflito.

Portanto, neste aspecto, a História pessoal torna-se um instrumento de significativa representatividade para o docente que busca em si mesmo, a partir das experiências pessoais vivenciadas, quando uma atividade docente é produtiva e quanto não é. Entretanto dentro do contexto espaço tempo não raro o distanciamento entre o novo e o antigo cada vez mais se ampliam.

Até o final do século XX as representações docentes mantinham-se pouco alterada entre uma geração e outra, portanto possibilitando que a praxis de um docente pudesse servir de exemplo aplicável em sala de aula para outra geração.

Mas com o avanço de novas tecnologias, principalmente na área de telefonia celular, o dimensionamento da pluralidade de pensamentos no âmbito sócio cultural estimulando novas posturas comportamentais tornou a distância entre o novo e o antigo maiores, com isso as representações do que é uma praxis docente que atenda uma geração hoje se torna com velocidade de novas representações no âmbito socio cultural, incompatíveis para as gerações vindouras.

Com isso, a memória histórica apenas não basta como instrumento de auto formação se não tiver em si uma reflexão sobre esta memória, pois como diz Sousa, Freitas e Xavier no trabalho *História de Vida e Autoformação Docente: Relato de Um Professor de Alunos Cegos No Cadv – Mossoró*

A experiência em si não é o único fator para a formação, mas como o sujeito reflete sobre sua experiência a modifica suas ações e atitudes por meio dessa reflexão e autoconhecimento. Não é tão fácil fazer uma análise de si mesmo, mas é crucial que isso aconteça para que haja uma transformação que passa pela esfera individual e coletiva. (SOUSA, FREITAS E XAVIER, 2017, p.44).

Dentro desta dinâmica, as representações do ser professor, mais do que nunca tem de ser completada com métodos pedagógicos que possibilitem ao docente exercer sua atividade

de forma produtiva, pois, assim como as representações da praxis docentes encontram-se em boa parte defasadas com as novas dinâmicas apresentadas pelos discentes, o espaço do exercício desta praxis também está em descompasso com as novas tecnologias oferecidas cotidianamente que colocam o discente em contato com diversas partes do mundo em tempo real.

Situações como esta já foram identificadas em trabalhos como o de Maria de Lourdes Maciel (2003) que destaca, a partir de pesquisa feita entre docentes, a necessidade da disseminação de novos conhecimentos científicos e pedagógicos juntamente com a melhoria das condições de trabalho.

E dentro deste contexto destacamos a importância das metodologias (inter)ativas na auto formação dos professores, pois lembrando que ele toma para si todo o conjunto de arcabouço de referências e diálogos, pois cada metodologia ativa tem suas nuances na busca da solução de problemas onde o docente demanda uma situação problemática com o objetivo de envolver o aluno em estratégias para poder chegar ao seu objetivo que é o conhecimento sobre o que está sendo estudado.

A autoformação do docente neste processo tem um peso significativo pelo fato de que a sua experiência será necessária na hora de planejar as estratégias que melhor atendam os objetivos a serem alcançados em sala de aula.

Lembrando que quando remetemos a metodologias ativas estamos nos referindo não a uma estratégia que tem por base um planejamento que atenda as normas da instituição, mas sim, onde os currículos a serem trabalhados sejam estruturados dentro da ótica do estudante.

Isso significa que o docente deve pensar ferramentas pedagógicas que levem o discente a aprender e não apenas absorver, ou seja, que no processo ensino aprendizagem não seja apenas um observador sobre o que está sendo ensinado em sala de aula e sim participativo com atividade, por exemplo, relacionadas à discussão, escrita, leitura, compartilhamento, etc.

As metodologias ativas não são uma atividade recente, na verdade, por uma certa ótica já eram praticadas na antiguidade com filósofos como Sócrates no século Va.C., daí a denominação de método socrático.

E assim como Sócrates instigava seus discípulos (ROUSSEAU, 1979, p.143) levando os mesmos a investigação e reflexão, o professor, nas metodologias ativas, também o faz com seus alunos lançando uma pergunta ou estimulando uma curiosidade sobre um determinado assunto.

A partir deste momento os alunos passam a busca por respostas, primeiramente individualmente e, por fim, coletivamente onde, após o objetivo alcançado, ocorre o compartilhamento sobre o que foi aprendido. Portanto, dentro deste processo o aluno sai da condição passiva, pois se transforma em sujeito engajado no processo de aprendizagem e mobiliza sua intencionalidade para ser ativo, autônomo e criativo.

Devemos destacar que um dos fatores que em muito tem auxiliado cada vez mais na aplicação das metodologias (inter)ativas é o apoio de novas tecnologias digitais que proporcionam um dimensionamento que vai desde a dinamização da pesquisa até a forma como os conteúdos serão trabalhados em sala de aula.

Alguns docentes podem pensar que as metodologias ativas vieram para ocupar definitivamente o lugar das aulas expositivas, as quais doravante cada vez mais passarão a integrar a esfera do ultrapassado e conseqüentemente, como que se tornando um elemento demonizado que não terá outra condição senão a de perder o seu lugar no processo de ensino aprendizagem.

Na verdade ainda existe e com certeza existirá sempre muito espaço para aulas expositivas, pois são através delas que os docentes compartilham o seu arcabouço de conhecimento adquirido na sua jornada docente com os seus discentes, pois mesmo em um processo de construção do conhecimento, como é proposto nas metodologias ativas, ainda assim o discente irá necessitar da explicação do docente que no final torna-se a orientação necessária ao aluno quando estiver fazendo sua reflexão seja de forma individual ou em grupo, logo ficando provado que sempre haverá espaço para a oralidade do docente quando transmitir os seus conhecimentos nas tão utilizadas aulas expositivas para a transmissão da cultura.

A união da autoformação com as metodologias ativas encontram desafios nas representações de alguns docentes que ou resistem em quebrar seus paradigmas sobre o ensinar ou não conseguem acesso as estrutura necessária para planejar atividades com os alunos que levem os mesmos a pensar o conhecimento trabalhado em sala de aula.

Acreditamos que as metodologias ativas devam fazer parte da formação docente e não se tornar uma norma imposta por alguns órgãos de ensino, caso o contrário passam para o mesmo destino ocorrido com a interdisciplinaridade que após a discussão do mesmo e implantação nos PCNs durante os anos noventa foram aplicados de forma equivocada por alguns administradores de ensino que praticamente pressionavam os docentes a trabalhar de forma interdisciplinar não por opção e sim por obrigação. Com isso muitos docentes ao invés de usar a interdisciplinaridade como ferramenta a auxiliar na construção do conhecimento passaram a construir situações problemas para que se pudesse se enquadrar no método interdisciplinar.

Por fim, nos questionamos em que medida a metodologia ativa pode corroborar na autoformação docente.

O docente, para êxito no emprego das metodologias (inter)ativas em sala de aula necessita, como já citado, ter um arcabouço metodológico que ultrapasse o universo do conhecimento específico em que se especializou, ou seja, além do saber teórico adquirido tenha consigo também o conhecimento construído antes mesmo de se frequentar o espaço universitário contribuindo. Desta forma, para com a sua Autoformação, que nos é apresentada por autores como Margarida Gonçalves, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que ao fazer uma reflexão do texto “*A Autoformação no decurso da vida: entre a Hetero e a Ecoformação. Éducation Permanente, de Gaston Pineau (1985)*” diz

A Autoformação está muito dependente da Heteroformação, que é a ação dos outros, e da Ecoformação, que é a ação do meio ambiente na formação do indivíduo. A noite é o tempo forte da autoformação porque é o tempo morto da heteroformação. A Heteroformação está relacionada com a Autoformação porque diz respeito às aprendizagens adquiridas nas relações, nos diálogos com os outros, é portanto a relação com o outro e a partir do outro. (GONÇALVES, 2014, p.7).

Portanto, diante do exposto é possível aduzir que o uso de metodologias (inter)ativas auxilia na autoformação do docente a partir do momento em que leva o mesmo a diversificar o seu conhecimento que conjuntamente com as experiências adquiridas ao longo de sua vivência tanto estudantil, quanto acadêmica, quanto docente, apresenta em sí as



representações que o possibilitam trabalhar conteúdos de forma que os seus discentes exerçam papel ativo no processo do ensino aprendizagem.

Os Fragmentos Da Ratio Studiorum Nas Representações Sociais Autoformacao E Metodologias Ativas

O processo da auto- formação está também ligado as representações que o docente tem de si e dos elementos com que ele entra em contato ao longo de sua existência, logo não poderíamos então deixar de fora as Representações Sociais que possibilita compreender a utilização do termo representações citadas ao longo deste trabalho, pois quando dialogamos sobre esta questão remetemos ao pensamento de autores como Sergei Moscovici romeno naturalizado francês, com formação na área de Psicologia e Denise Jodelet que possui graduação em Licença de Ensino de Filosofia e diploma de Estudos Superiores de Filosofia.

Com relação à Serge Moscovici, apesar de sua formação, também deu grande contribuição na área de História e Psicologia Social (OLIVEIRA, 2004, p.180) ao trabalhar essa questão chegou à conclusão que um elemento no meio em que se situa constrói as suas características interagindo com este meio e vice-versa, ou seja, como cita Oliveira (2004), *preocupou-se em compreender como o tripé grupos/atos/ideias constitui e transforma a sociedade.*

Denise Jodelet em seu trabalho, *O Movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações Sociais* (2009), inicia o mesmo com a seguinte observação:

Desde a abertura do campo de estudo das representações coletivas e sociais, a construção teórica destes objetos e o estudo empírico dos fenômenos que lhes correspondem não deixa de levantar uma interrogação sobre sua relação com as representações individuais e sobre o estatuto concedido ao sujeito enunciator e produtor das representações, seja ele individual ou social. (JODELET, 2009, p.680)

Para Rafael Augustus Sêga, em seu trabalho *O Conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Mosocovici* (2000) coloca que para Jodelet as representações sociais apresentavam cinco características fundamentais que eram:



- 1) É sempre representação de um Objeto.
- 2) Tem sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conceito;
- 3) Tem um caráter simbólico e significante;
- 4) Tem um caráter construtivo;
- 5) Tem um caráter autônomo e criativo. (SÊGA, 2000, p.129)

A partir das observações apresentadas torna-se perceptível a importância das Representações Sociais enquanto instrumento para se compreender valor das representações na formação de um indivíduo.

Portanto quando dialogamos sobre autoformação docente não poderíamos deixar de fora esse aspecto, pois a partir deste conceito concluímos como o docente traz em si o que ele adquire ao longo da sua formação, tanto enquanto cidadão como profissional.

E neste sentido, ou seja, o processo da autoformação docente, como parâmetro inicial, temos a sua vida escolar onde em contato com os colegas, professores, direção e os diversos aparelhos que compõem o universo escolar colaborando para estruturar a sua primeira percepção das representações sobre o universo escolar.

Entretanto devemos ressaltar que tal interação embora auxilie no processo de autoformação do docente não determina sua percepção plena sobre o universo escolar, pois ao ingressar na vida acadêmica o indivíduo vai entrar em contato com metodologias e demais linhas teóricas que irão colaborar no constructo do ser sujeito que um dia estará em ação em sala de aula, relacionado as questões teóricas sobre o ser docente.

Portanto todas estas interações somadas se tornam às representações que o docente tem de si a partir dos diversos elementos, seja ele prático ou teórico, com que entra em contato ao longo de sua trajetória de vida estudantil, acadêmica e docente.

Neste processo as Metodologias Ativas, surgem como um instrumento que enriquece a construção de seu arcabouço, consolidado durante o ato ensinar, o qual não podemos deixar de lembrar que também tem que estar constantemente enriquecido com capacitações referentes a sua atividade.

A nossa afirmação decorre no fato de que quando o docente, com uma formação que lhe permita juntamente com a experiência adquirida durante a ação do ensinar, usar as



metodologias ativas de forma não a atender uma necessidade burocrática pedagógica e sim os objetivos de se proporcionar ao discente no que se referem as suas necessidades de como, em uma forma mais dinâmica, se chegar ao conhecimento.

Logo concluímos que a importância de se compreender o docente a partir das Representações Sociais, como já citado, possibilitar compreender como o mesmo vai construindo o seu arcabouço, enquanto sujeito da ação em sala de aula, ou seja, as representações que ele vai levando cotidianamente.

Porém, como já dito também anteriormente essas representações tem o seu valor quando acompanhadas de uma reflexão caso contrário tornam-se paradigmas inquebrantáveis, preso a valores que não se interagem com o universo que o cerca e, portanto, acarretando em um mau uso ou até desconhecimento do próprio uso das metodologias ativas inviabilizando o objetivo de sua funcionalidade, ou seja, permitir que o discente, de uma forma ativa, se envolva com o conhecimento.

Neste contexto o aluno até pode se envolver, mas estará na verdade apenas exercendo uma atividade burocrática pedagógica em sala de aula como um instrumento em que o professor vai exercitar a metodologia ativa como o comprimento de uma etapa de sua atividade pedagógica em sala de aula e não um método com fim de fazer com que os seus alunos se interessem pelo conhecimento buscando aprender a aprender.

Dentro deste universo formativo acreditamos haver fragmentos da Ratio Studiorum pelo fato de que as representações de um modelo educacional simplesmente não desaparecem de todo, ele subsiste nas práticas cotidianas em que o sujeito da ação, dependendo da necessidade, pela sua autoformação que compreende modelos diversos, irá se utilizar a partir das metodologias ativas como instrumento de exercitamento do conhecimento junto aos alunos, pois o projeto jesuítico tem no discente o centro do processo educativo e o professor destaca-se como elemento condutor deste processo (ANDRADE, 2013, p.34).

CONCLUSÃO

Como compreendido, ao longo desse estudo, as representações que um docente adquire ao durante a sua jornada, tanto quanto estudante, acadêmico e no exercício de sua



atividade em sala de aula, acreditamos que as mesmas colaboram substancialmente na sua autoformação a qual dentro do universo em que existe é alimentada cotidianamente a partir da interação entre colegas de atividade docente, membros da administração, conselho pedagógico, e principalmente da vivência junto aos discentes enquanto sujeito ativo de sua atividade em sala de aula.

Dentro desse contexto as metodologias ativas entram como um instrumento que auxilia no exercitamento das estratégias pedagógicas que o docente constrói ao longo da sua autoformação.

E como a autoformação é o resultado também de reflexo de uma vivência que remete desde quando o ensino foi implementado no Brasil, logo após a chegada dos portugueses nesta terra, acreditamos poder ainda haver fragmentos da *Ratio Studiorum* na vivência docente, pois um dos princípios deste modelo pedagógico relaciona-se aos limites estabelecidos no relacionamento entre docente e discente.

Como é que os grupos profissionais, em contexto de trabalho, usam o conhecimento abstracto que lhes é transmitido através dos processos de formação inicial universitária/politécnica e/ou de formação contínua escolar ou não escolar?

Esta é a principal pergunta a que temos procurado responder.

Telmo H. Caria 2002

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. C. C. de . *Ratio Studiorum, do ensino tutorial ao ensino em sala de aula. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Outubro de 2013, p.34.

ARAÚJO, J. C. S. *Fundamentos da Metodologia de Ensino Ativa (1890-1931)*. UNIUBE/UFU. 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

BASTOS, A. C. A. C.; RODRIGUES, A. P. S. L. *Professores que Estudam, Alunos que Aprendem: A Importância da Autoformação Docente*, III CONEDU, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016, Natal, RN, 2016, p.2-3.



BRIGHENTE M. F.; MESQUIDA P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora, *Pro-Posições* v. 27, n. 1 (79) p. 155-177, janeiro/abril 2016

CARIA, T. H. O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, vol. XXXVII (164), 2002, 805-831

DELARI JR., A. *Consciência e Linguagem em Vigotisky: Aproximação ao Debate sobre a Subjetividade*. 226f. Dissertação (Mestrado), Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP – 2000

DUTRA, C. E. G. , A Formação do Sistema Educacional, aspectos históricos. In: DUTRA, C. E. G. *Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica “A”*. Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria, 1ª edição UAB/NTE/UFSM, Santa Maria, RS, 2017, p. 7-27.

FAUSTO, B., *História do Brasil*, Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, São Paulo, 11ª edição, 2003, p.232.

GOMES, C. T.; FILHO, F. B. L. Estado Laico - da Origem do Laicismo à Atualidade Brasileira. V COLÓQUIO DE HISTÓRIA, PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, PERSPECTIVA, HISTORIOGRAFIA E PATRIMÔNIO, Recife-PE, 2011, p.1223.

GONÇALVES, M. A Autoformação no decurso da vida: entre a Hetero e a Ecoformação. *Portefólio de Seminário I* – Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa, 2014. Disponível em: <<https://margaridagoncalves1996.wordpress.com/autoformacao/63-2/>> . Acesso em: 18/08/2018.

JODELET, D. O Movimento de Retorno ao Sujeito e a Abordagem das Representações Sociais. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009

MACIEL, M. D. Autoformação docente: Limites e Possibilidades. IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – IV ENPEC, Organizador Marcos Antonio Moreira, Apresentação em Painel, Bauru, SP, 2003, p.3.

MIRANDA, M. “*Ratio Studiorum* dos Jesuítas”. Entrevista concedida a Revista *De Rerum Natura* em 20 de janeiro de 2010. Disponível em < <http://dererummundi.blogspot.com/2010/01/ratio-studiorum-dos-jesuitas.html>>, acesso em: 11-08-2018.

OLIVEIRA, M. S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - Vol. 19 Nº. 55, São Paulo, 2004, pp.180-185.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet, 3.ª edição, DIFEL, São Paulo — Rio de Janeiro, 1979, p .143.



SAVIANI, D. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, (vol.10). (nº especial). (pp. 147-167). Universidade Nove de Julho – 2008 - p. 152.

SEGA, R. A. O Conceito de Representações Sociais nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*, Porto Alegre, n, 13, julho de 2000, p.129.

SOUSA, G. P. de C.; FREITAS, M. R. O.; XAVIER, J. K. do N. D. História de Vida e Autoformação Docente: Relato de um Professor de Alunos Cegos No Cadv – Mossoró – In: Universidade Federal Rural do Semi-Árido Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social , *periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere* Mossoró, RJ, 2017, p. 44.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Traduzido por Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOYSHIMA, A. M. da S. *O Humanismo Católico e a Educação: Companhia de Jesus e Portugal no Século XVI*. (138 f.). Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação – Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR . 2014 p.p. 101,102,103.



VIEIRA E A CORRUPÇÃO: A LITERATURA TRAZ O PASSADO À ATUALIDADE

Maria Conceição Vinciprova da Fonseca¹⁹⁶

RESUMO

Pretende-se neste trabalho evidenciar a continuidade das questões humanas ao longo do tempo, mostrando que marcas do passado estão presentes em nossos dias, e que a literatura é o lugar ideal para o conhecimento desta ligação. Para tal, buscou-se construir uma ligação entre corrupção e literatura, por meio de textos retirados dos Sermões de Vieira, jesuíta que viveu no Brasil e na Europa no século dezessete. A pesquisa foi feita por meio de uma revisão de literatura de textos que tratassem da corrupção, de modo a conseguir melhor compreensão quanto ao seu significado, e da literatura, de modo a apresentar suas funções. Foram buscados então fragmentos dos Sermões de Vieira nos quais é fácil reconhecer nas aflições de então a mesma problemática vivida em nossa época. Com esse material, estabeleceu-se o liame ensejado neste do trabalho. Acredita-se que a percepção da atualidade dos textos de Vieira possa enfatizar o valor do monumento literário, cujo texto pode ser apresentado como um reflexo do passado em nossos dias, sendo sua leitura e discussão, portanto, justas e esclarecedoras.

PALAVRAS-CHAVE: corrupção; literatura; Padre Antonio Vieira.

VIEIRA AND CORRUPTION: LITERATURE BRINGS THE PAST TO OUR DAYS:

ABSTRACT

This paper intends to show marks of the past in our days by linking, in a literature review, corruption, literature and texts by Pe. Antonio Vieira, a seventeenth century jesuit. The corpus collected created the aimed connection. The perception of the current relevance of Vieira's texts can emphasize the value of the literary monument, therefore being its reading and discussion fair and illuminating.

KEYWORDS: corruption; literature; Pe. Antonio Vieira

VIEIRA Y LA CORRUPCIÓN: LA LITERATURA TRAE LO PASADO A NUESTROS DIAS

RESUMEN

¹⁹⁶ Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA), Brasil



Este documento pretende mostrar las marcas del pasado en nuestros días al vincular, en una revisión de la literatura, la corrupción, la literatura y textos de Pe. Antonio Vieira, un jesuita del siglo XVII. El corpus recogido creó la conexión deseada. La percepción de la relevancia actual de los textos de Vieira puede enfatizar el valor del monumento literario, por lo tanto, su lectura y discusión son justas e iluminadoras.

PALABRAS CLAVE: corrupción; literatura; Antonio Vieira

INTRODUÇÃO

Engana-se quem percebe o passado como realidade longínqua e desconectada do nosso cotidiano. As questões humanas, significando aqui aquelas de linguagem, ética, costumes, diferentemente de outras mais ligadas a aspectos mais especificamente quantitativos continuam preocupando hoje como o fizeram séculos atrás.

Neste trabalho pretende-se argumentar quanto a isso fazendo uma ligação entre corrupção e literatura, por ser repositória de todo o conhecimento da história da humanidade e que está aqui representada pelos sermões do Padre Antonio Vieira (1608- 1697), de modo a evidenciar a continuidade das questões humanas ao longo do tempo, mostrando aflições do passado presentes em nossos dias. Para tal, foi feita uma revisão de literatura de textos que tratassem da corrupção, de modo a conseguir melhor compreensão quanto ao seu significado, e da literatura, de modo a apresentar suas funções. Foi trazido em seguida o Padre Vieira que, após uma contextualização biográfica, fala-nos por meio de fragmentos de dois de seus sermões.

Faz-se necessário compreender cada conceito-chave, a seguir.

Corrupção

Segundo Oliveira (2003), no Direito brasileiro a palavra “corrupção” tem dois significados: perversão, ou indução à libertinagem, como acontece no crime de corrupção de menores (art. 218 do

Código Penal), e suborno, ou pagar ou prometer algo não devido para conseguir a realização de ato de ofício.

Schilling (2001) propõe “que o termo ‘corrupção’ agrupa de forma generosa um conjunto de práticas heterogêneas e com alcances diversos que supera e questiona por momentos os limites das figuras penais que o contêm”, e toma esse conceito “como um termo generoso que acolhe uma diversidade de práticas, temas e preocupações que variam no tempo histórico e em cada sociedade” (idem) “corrupção é um conjunto variável de práticas que implica trocas entre quem detém poder decisório na política e na administração e quem detém poder econômico, visando à obtenção de vantagens ilícitas, ilegais ou ilegítimas para os indivíduos ou grupos envolvidos” (SCHILLING, 1999, p. 351, *apud* COSTA, 2017, s/p).

Em uma terceira definição, encontrou-se: “O vocábulo "corrupção" (do latim *corruptio*) denota a ação de corromper, de produzir adulteração, perversão, prevaricação (PRADO, 2003, p. 1).

Etimologicamente, a palavra originou-se do latim *corruptus*, o "ato de quebrar aos pedaços", ou seja, decompor e deteriorar algo. Segundo Chaia e Teixeira (2001, p. 64) “a palavra corrupção denota decomposição, putrefação, depravação, desmoralização, sedução e suborno. Já do ponto de vista normativo, o autor afirma que a corrupção envolve sempre um ato ilegal e que precisa de no mínimo dois agentes um corrupto e um corruptor”.

Ainda que a corrupção possa estar nos três poderes do governo, legislativo, judiciário e executivo, é preciso lembrar que ela não se restringe ao espaço político, mas pode estar presente em todas as relações humanas.

Há dois atores no mínimo para que se configure a corrupção: o corruptor e o corrompido. O primeiro é o que propõe a ação ilegal para seu (dele) próprio benefício, ou para o de amigos ou familiares. O segundo é o que aceita o ato ilegal em troca de presente, dinheiro ou benefícios. Em ambos os casos, sabem estar infringindo a lei.

Pode haver ainda o sujeito conivente, aquele que sabe do ato de corrupção, mas nada faz para evitá-lo. Esse também pode ser atuado e acusado, conforme o artigo 180 da Convenção Federal do Brasil (BRASIL, 2018).



O quarto sujeito participante é o irresponsável, normalmente subordinado ao corruptor ou ao corrompido e que age segundo instrução de seus superiores, sem saber do caráter ilegal do que está fazendo.

A palavra “corrupção” também pode ser usada para atos antiéticos ou imorais, como em corrupção de hábitos ou costumes (STUKART, 2003).

Passa-se agora à literatura; mas o que é literatura?

O TEXTO LITERÁRIO

A literatura pode ser entendida como as ervas daninhas. É difícil dizer o que são ervas daninhas. Em sua aparência, em sua estrutura, não há nessas plantas um elemento comum que as distinga das outras. É difícil dizer o que é literatura, já que textos literários podem ser tão diferentes entre si e, ao mesmo tempo, tão parecidos com outros tipos de texto (CULLER, 1999). Desse modo, o que importa é conhecer as funções do texto de literatura.

O texto literário é poderoso: como um exemplo, tem-se o caso do Império Britânico, que, no final do século XIX, usou a literatura para criar um sentimento de inclusão em suas colônias, o que não estava conseguindo com a religião. Os membros das colônias, seduzidos pela literatura, buscavam enquadrar-se no “exemplo” britânico (EAGLETON, 2001). Conhece-se o sucesso da estratégia. Tal é o caráter de “exemplaridade”, de universalidade, do texto literário.

Na literatura pode-se, paradoxalmente, reforçar as estruturas sociais e o *status quo*, ao mesmo tempo em que ali tais estruturas ficam evidenciadas, podendo ser discutidas e questionadas. Portanto, é lugar do conformismo e/ou da subversão (*idem*). Entende-se porque Platão não queria poetas em sua república.

A literatura também funciona como imitação da vida, sua leitura possibilitando uma prática lúdica que pode diminuir possibilidades de erros na vida real. Esse ensaio da experiência é como os jogos de “faz-de-conta”, em que crianças treinam diferentes papéis da vida. Seu texto também identifica o leitor como membro de uma comunidade. As velhas histórias, as canções de ninar, atravessam limites de tempo, e mesmo de espaço. E mesmo as



histórias de monstros e bruxas têm função de organizar os sentimentos, mantendo-os sob controle.

Outra função importante refere-se à interpretação da experiência. É com ela que se constrói o mundo. Malfeita, pode levar a sofrimento, isolando e aprisionando as pessoas em seus erros. Entretanto, muito do considerado natural é, na verdade, cultural; mas a cultura ocidental tem padrões tão generalizados que torna difícil imaginar valores e modos diferentes.

Por exemplo, não se altera a intolerância, a fobia pelo desconhecido, o diferente de nós, com raciocínio lógico. Entretanto, teóricos sugerem que um efeito do ritmo de um poema seria induzir a um tipo brando de hipnose, relaxando aspectos críticos da mente. Dessa forma, é possível sentir verdades que seriam refutadas num raciocínio lógico que poderia levar ao perigo de má-interpretações (BRITTON, 1982).

A literatura, como arte, (re)molda a matéria prima de nossa experiência, criando um padrão novo, uma adição feita ao tecido do nosso mundo: portanto, enriquece o leitor, ampliando seu olhar.

Iser (1999) fala do papel de espectador, fundamental quanto à compreensão da importância do leitor na construção de sentidos do texto. Diferentemente do autor, que está imerso no seu processo de pensar e escrever, escrever e pensar, construindo o texto, o leitor está do lado de fora, como um apreciador que vê, da plateia, um espetáculo. Essa posição lhe oferece um “ponto de vantagem” por não estar totalmente envolvido no contexto. A solidez da trama do texto compõe com as lacunas, a negatividade. Ao leitor, em sua situação privilegiada, caberá construir um sentido à leitura, entendendo e completando essas ausências.

Por outro lado, Umberto Eco (2003) volta-se para a estabilidade do texto ao apontar aí sua função de “educar para o Fado e a morte”. Nenhum leitor poderá alterar o destino de Ana Karenina. Qualquer releitura terá essa, a original, como pano de fundo.

Chega-se agora a Vieira, apresentado a seguir em breve biografia.

Padre Antonio Vieira

O Padre Antônio Vieira nasceu em Lisboa, Portugal, em 1608, mas veio para o Brasil – Salvador, Bahia – aos seis anos de idade, e naquela cidade faleceu em 1697. Estudou no



Colégio dos Jesuítas de Salvador, destacando-se por seu brilhantismo. Estudou línguas, filosofia, teologia, retórica e dialética, tendo sido considerado um dos maiores oradores de sua época. Seguindo sua vocação religiosa, tornou-se padre jesuíta e foi professor no Colégio dos jesuítas de Olinda, em Pernambuco (VAINFAS, 2011).

Vieira presenciou a invasão holandesa no Brasil, a partir de 1624. Foi chamado para visitar a Holanda como embaixador da paz. Em 1640, retorna a Portugal, chamado por Dom João IV. Destaca-se naquele país com suas pregações e sermões, alcançando grande influência junto ao rei, o que lhe angariou inveja e ameaça de expulsão da Ordem dos Jesuítas. Buscando protegê-lo, Dom João IV o nomeou “Pregador Régio” (*idem*).

Vieira foi certamente, além de uma mente brilhante, um homem à frente de seu tempo. Contra a escravidão, defendia índios e a liberdade dos judeus – isso em tempos da Inquisição da igreja Católica (*ibdem*).

De volta ao Brasil, Vieira foi ao Maranhão, onde se empenhou em libertar índios cativos. Em 1661, foi expulso do Maranhão. Voltando a Portugal, ficou preso pela inquisição entre 1665 e 1667, sob acusação de heresia. Em 1675, foi absolvido pelo Papa. Abandonou a Corte e voltou à Bahia. De 1681 e 1694, organizou seus escritos. Fez suas últimas pregações doente, quase cego. Como legado, deixou mais de 200 sermões e 700 cartas (NISKIER, 2004).

Responsável pelo desenvolvimento da prosa no período do barroco, é mais conhecido por seus sermões polêmicos, cujos fragmentos seguem, reduzidos tanto quanto possível, à luz do que foi apontando como corrupção. Pensou-se em reduzir o texto e comentar, mas a ideia foi abandonada, prevalecendo o cuidado de deixar ao leitor a possibilidade de fazer sua leitura e compreensão do texto e experimentar a fruição do que hoje certamente pode ser lido como exemplo de obra de literatura.

Sermão Do Bom Ladrão (VIEIRA, 1655)

[...] Pediu o Bom Ladrão a Cristo que se lembrasse dele no seu reino: Domine, memento mei, eris in regnum tuum. E a lembrança que o Senhor teve dele foi que ambos se vissem juntos no Paraíso: Hodie mecum eris in Paradiso. Esta é a lembrança que devem ter todos os reis, e a que eu quisera lhes persuadissem os que são ouvidos de mais perto. Que se lembrem não só

de levar os ladrões ao Paraíso, senão de os levar consigo: Mecum. Nem os reis podem ir ao paraíso sem levar consigo os ladrões, nem os ladrões podem ir ao inferno sem levar consigo os reis. Isto é o que hei de pregar. Ave Maria. [...] Levarem os reis consigo ao Paraíso ladrões não só não é companhia indecente, mas ação tão gloriosa e verdadeiramente real, que com ela coroou e provou o mesmo Cristo a verdade do seu reinado, tanto que admitiu na cruz o título de rei. Mas o que vemos praticar em todos os reinos do mundo é tanto pelo contrário que, em vez de os reis levarem consigo os ladrões ao Paraíso, os ladrões são os que levam consigo os reis ao inferno.[...] Seja, pois, novo hoje o assunto, que devera ser muito antigo e mui frequente, o qual eu prosseguirei tanto com maior esperança de produzir algum fruto, quanto vejo enobrecido o auditório presente com a autoridade de tantos ministros de todos os maiores tribunais, sobre cujo conselho e consciência se costumam descarregar as dos reis. E para que um discurso tão importante e tão grave vá assentado sobre fundamentos sólidos e irrefragáveis, suponho primeiramente que sem restituição do alheio não pode haver salvação. Assim o resolvem com Santo Tomás todos os teólogos, e assim está definido no capítulo Si res aliena, com palavras tiradas de Santo Agostinho, que são estas: [...] Se o alheio, que se tomou ou retém, se pode restituir, e não se restitui, a penitência deste e dos outros pecados não é verdadeira penitência, senão simulada e fingida, porque se não perdoa o pecado sem se restituir o roubado, quando quem o roubou tem possibilidade de o restituir. Esta única exceção da regra foi a felicidade do Bom Ladrão, e esta a razão por que ele se salvou, e também o mau se pudera salvar sem restituírem. Como ambos saíram do naufrágio desta vida despidos e pegados a um pau, só está sua extrema pobreza os podia absolver dos latrocínios que tinham cometido, porque, impossibilitados à restituição, ficavam desobrigados dela. Porém, se o Bom Ladrão tivera bens com que restituir, ou em todo, ou em parte o que roubou, toda a sua fé e toda a sua penitência, tão celebrada dos santos, não bastara a o salvar, se não restituísse. [...] Ponhamos outro ladrão à vista deste, e vejamos admiravelmente no juízo do mesmo Cristo a diferença de um caso a outro. Assim como Cristo, Senhor nosso, disse a Dimas: Hodie mecum eris in Paradiso: Hoje serás comigo no Paraíso — assim disse a Zaqueu: Hodie salus domui huic facta est (Lc. 19,9): Hoje entrou a salvação nesta tua casa. Mas o que muito se deve notar é que a Dimas prometeu-lhe o Senhor a salvação logo, e a Zaqueu não logo, senão muito depois. E por que, se ambos eram ladrões, e ambos convertidos? Porque Dimas era ladrão pobre, e não tinha com que restituir o que roubara; Zaqueu era ladrão rico, e tinha muito com que restituir. [...] E ainda que ele o não dissera, o estado de um e outro ladrão o declarava assaz. Por quê? Porque Dimas era ladrão condenado, e se ele fora rico, claro está que não havia de chegar à forca; porém Zaqueu era ladrão tolerado, e a sua mesma riqueza era a imunidade que tinha para roubar sem castigo, e ainda sem culpa. E como Dimas era ladrão pobre, e não tinha com que restituir, também não tinha impedimento a sua salvação, e por isso Cristo lha concedeu no mesmo momento. Pelo contrário, Zaqueu, como era ladrão rico, e tinha muito com que restituir, não lhe podia Cristo segurar a salvação antes que restituísse, e por isso lhe dilatou a promessa. [...] Passou o Senhor pela sua terra, e como era pequeno de estatura, e o concurso muito, sem reparar na autoridade da pessoa e do ofício: Princeps publicanorum, subiu-se a uma árvore para o ver, e não só viu, mas foi visto, e muito bem visto. Pôs nele o Senhor aqueles divinos olhos, chamou-o por seu nome, e disse-lhe que se

descesse logo da árvore, porque lhe importava ser seu hóspede naquele dia [...]. Entrou, pois, o Salvador em casa de Zaqueu, e aqui parece que cabia bem o dizer-lhe, que então entrara a salvação em sua casa; mas nem isto, nem outra palavra disse o Senhor. Recebeu-o Zaqueu e festejou a sua vinda com todas as demonstrações de alegria [...], e guardou o Senhor o mesmo silêncio. Assentou-se à mesa abundante de iguarias, e muito mais de boa vontade, que é o melhor prato para Cristo, e prosseguiu na mesma suspensão. Sobretudo disse Zaqueu que ele dava aos pobres a metade de todos seus bens [...]. Pois, Senhor, se vossa piedade e verdade tem dito tantas vezes que o que se faz aos pobres se faz a vós mesmo, e este homem na vossa pessoa vos está servindo com tantos obséquios, e na dos pobres com tantos empenhos, se vos convidastes a ser seu hóspede para o salvar, [...] por que o não acabais de absolver, por que lhe não assegurais a salvação? Porque este mesmo Zaqueu, como cabeça de publicanos: Princeps publicanorum, tinha roubado a muitos, e como rico que era [...], tinha com que restituir o que roubara, e enquanto estava devedor e não restituía o alheio, por mais boas obras que fizesse, nem o mesmo Cristo o podia absolver. [...] Acrescentou Zaqueu que tudo o que tinha mal adquirido restituía em quatro dobros: Et si aliquem defraudavi, reddo quadruplum. E no mesmo ponto o Senhor, que até ali tinha calado, desfechou os tesouros de sua graça e lhe anunciou a salvação: Hodie salus domui huic facta est. De sorte que, ainda que entrou o Salvador em casa de Zaqueu, a salvação ficou de fora, porque, enquanto não saiu da mesma casa a restituição, não podia entrar nela a salvação. A salvação não pode entrar sem se perdoar o pecado, e o pecado não se pode perdoar sem se restituir o roubado. [...] Respondo — diz Santo Tomás — que se os príncipes tiram dos súditos o que segundo justiça lhes é devido para conversão do bem comum, ainda que o executem com violência, não é rapina ou roubo. Porém, se os príncipes tomarem por violência o que se lhes não deve, é rapina e latrocínio. Donde se segue que estão obrigados à restituição, como os ladrões, e que pecam tanto mais gravemente que os mesmos ladrões, quanto é mais perigoso e mais comum o dano com que ofendem a justiça pública, de que eles estão postos por defensores. [...] O texto de Ezequiel é parte do relatório das culpas por que Deus castigou tão severamente os dois reinos de Israel e Judá, [...] e a causa que dá, e muito pondera, é que os seus príncipes, em vez de guardarem os povos como pastores, os roubavam como lobos [...]. O texto de Santo Agostinho fala geralmente de todos os reinos, em que são ordinárias semelhantes opressões e injustiças, e diz que, entre os tais reinos e as covas dos ladrões — a que o santo chama latrocínios — só há uma diferença. E qual é? Que os reinos são latrocínios, ou ladroeiros grandes, e os latrocínios, ou ladroeiros, são reinos pequenos. [...] Navegava Alexandre em uma poderosa armada pelo Mar Eritreu a conquistar a Índia, e como fosse trazido à sua presença um pirata que por ali andava roubando os pescadores, repreendeu-o muito Alexandre de andar em tão mau ofício; porém, ele, que não era medroso nem lerdo, respondeu assim — Basta, senhor, que eu, porque roubo em uma barca, sou ladrão, e vós, porque roubais em uma armada, sois imperador? [...] Mas Sêneca [...] a uns e outros definiu com o mesmo nome: [...] Se o Rei de Macedônia, ou qualquer outro, fizer o que faz o ladrão e o pirata, o ladrão, o pirata e o rei, todos têm o mesmo lugar, e merecem o mesmo nome. Quando li isto em Sêneca, [...] o que mais me admirou, e quase envergonhou, foi que os nossos oradores evangélicos, em tempo de príncipes católicos e timoratos, ou para a emenda, ou para a cautela, não preguem a mesma doutrina. Saibam

estes eloquentes mudos que mais ofendem os reis com o que calam, que com o que disserem, porque a confiança com que isto se diz é sinal que lhes não toca e que se não podem ofender; e a cautela com que se cala é argumento de que se ofenderão, porque lhes pode tocar. [...] Não são só ladrões, diz o santo, os que cortam bolsas ou espreitam os que se vão banhar, para lhes colher a roupa: os ladrões que mais própria e dignamente merecem este título são aqueles a quem os reis encomendam os exércitos e legiões, ou o governo das províncias, ou a administração das cidades, os quais já com manhã, já com força, roubam e despojam os povos. Os outros ladrões roubam um homem: estes roubam cidades e reinos; os outros furtam debaixo do seu risco: estes sem temor, nem perigo; os outros, se furtam, são enforcados: estes furtam e enforcam. [...] E quantos ladrões teriam enforcado estes mesmos ladrões triunfantes? De um, chamado Seronato, disse com discreta contraposição Sidônio Apolinar: Nou cessat simul furta, vel punire, vel facere: Seronato está sempre ocupado em duas coisas: em castigar furtos, e em os fazer. — Isto não era zelo de justiça, senão inveja. Queria tirar os ladrões do mundo, para roubar ele só. [...] Mas se os reis tão fora estão de tomar o alheio, que antes eles são os roubados, e os mais roubados de todos, como levam ao inferno consigo estes maus ladrões a estes bons reis? [...] primeiro, porque os reis lhes dão os ofícios e poderes com que roubam; o segundo, porque os reis os conservam neles; o terceiro, porque os reis os adiantam e promovem a outros maiores; e, finalmente, porque, sendo os reis obrigados, sob pena de salvação, a restituir todos estes danos, nem na vida, nem na morte os restituem. (VIEIRA; NETO MAJOR, 1993)

Sermão De Santo Antonio Aos Peixes (VIEIRA, 1654)

Vós, diz Cristo, Senhor nosso, falando com os pregadores, sois o sal da terra: e chama-lhes sal da terra, porque quer que façam na terra o que faz o sal. O efeito do sal é impedir a corrupção; mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa, havendo tantos nela que têm ofício de sal, qual será, ou qual pode ser a causa desta corrupção? Ou é porque o sal não salga, ou porque a terra se não deixa salgar. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores não pregam a verdadeira doutrina; ou porque a terra se não deixa salgar e os ouvintes, sendo verdadeira a doutrina que lhes dão, a não querem receber. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores dizem uma cousa e fazem outra; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes querem antes imitar o que eles fazem, que fazer o que dizem. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores se pregam a si e não a Cristo; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes, em vez de servir a Cristo, servem a seus apetites. Não é tudo isto verdade? Ainda mal!¹⁹⁷ (VIEIRA, 2005).

RESULTADOS

¹⁹⁷ O *Sermão de Santo Antonio aos peixes* foi dirigido aos indivíduos do Maranhão. Vieira combateu, veementemente, a corrupção maranhense.



Os textos acima tratam claramente da preocupação do autor quanto à corrupção. Ainda que com as marcas de seu tempo, sua leitura é ainda hoje exemplo de escrita argumentativa, e o fato de um texto produzido como um sermão ser tratado hoje como literatura enfatiza seu valor.

Em relação a seu conteúdo, fica clara a indignação de Vieira e sua desaprovação quanto ao trabalho das autoridades da igreja, que calavam quando deveriam apontar as práticas antiéticas e ilegais. Sua voz se levanta também contra os reis que falham na tarefa de ensinar seus súditos, tirando os ladrões do erro, mas, pelo contrário, juntam-se a tais malfeitores e com eles caminham “para o inferno”.

A responsabilidade dos reis (autoridades em geral) é maior, e esses “estão obrigados à restituição, como os ladrões, e que pecam tanto mais gravemente que os mesmos ladrões, quanto é mais perigoso e mais comum o dano com que ofendem a justiça pública, de que eles estão postos por defensores. [...]”

Não vê diferença entre quem pratica tais ações condenadas; diz que reis e ladrões, se fazem a mesma coisa, merecem o mesmo nome.

Mais dizer seria ler novamente os textos, que são autoexplicativos.

Antes de concluir, este trabalho traz duas citações. A primeira, de Vieira: “Nós somos o que fazemos. O que não se faz não existe. Portanto, só existimos quando fazemos. Nos dias que não fazemos, apenas duramos” (VEIGA, 2014, p. 157).

Finalmente, trazemos Barthes: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2001. p.18).

CONCLUSÃO

Neste trabalho foram trazidas definições de corrupção, refletiu-se sobre funções da literatura e foram apresentados recortes de sermões do Padre Antonio Vieira, que viveu no



século dezessete. A possibilidade de pensar estudos unindo esse *corpus* já seria indicativa de sua pertinência; mas a leitura dos textos não permite dúvida.

Em tempos de escassez de condições financeiras e, pior, de boas ideias e ações, a literatura tende a ser desprezada: o que ela oferece? Que lucros?

Espera-se ter apresentado uma resposta: no monumento literário está a história da humanidade, de suas vitórias e fracassos. A literatura tem sido escrita com sangue, lágrimas, seu texto soa risos e beijos, suas páginas têm perfumes e odores repulsivos.

Nela, o passado está presente, e o passado sempre pode ser um bom mestre.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2001. p.18.

BRASIL. *Artigo 180 da Convenção Federal do Brasil*. Disponível: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10657832/artigo-180-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso: 28/08/2018.

BRITTON, J. *Prospect and Retrospect – Selected Essays of James Britton*. Edited by Gordon M. Pradl. Londres: Heinemann Educational Books, 1982.

CHAIA, Vera; TEIXEIRA, Marco Antônio. *Democracia e escândalos políticos*. São Paulo: Perspectiva, v. 15, n. 4, p. 64, 2001.

CULLER, J. *Teoria Literária*. São Paulo: Beca, 1999.

DA COSTA, Carlos Alberto. O mito de ER e a lei da ficha limpa: uma perspectiva da política brasileira. In: *Anais do Congresso Interdisciplinar da Faculdade Evangélica de Goianésia*. 2017.

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, pp. 30-33.

ECO, U. *Sobre a literatura*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro – São Paulo: Editora Record, 2003.

ISER, W. *Teoria da recepção: reação a uma circunstância histórica*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.



NISKIER, Arnaldo. *Padre Antônio Vieira e os judeus*. Rio de Janeiro: Consultor, 2004.

OLIVEIRA, Edmundo. *Prisões e crime organizado na América Latina*. Revista do Tribunal Regional Federal da 1ª Região, Brasília, v. 15, n. 8, p. 30-42, 2003.

PRADO, Luiz Régis. Os Novos Delitos de Corrupção e Tráfico de Influência Internacional no Direito Brasileiro. *Revista dos Tribunais* | vol, v. 815, n. 2003, p. 429-445, 2003.

SCHILLING, F. Corrupção, crime organizado e democracia. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, São Paulo, v. 36, 2001

STUKART, H. L. *Ética e corrupção*. São Paulo: Nobel, 2003.

VAINFAS, Ronaldo; GASPARI, Elio. *Antônio Vieira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VEIGA, Feliciano Henriques. Internationalization of teaching and research in Psychology and Education: Portugal-Brazil demands. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 31, n. 2, p. 149-158, 2014. p. 157

VIEIRA, Padre António. “*Sermão do Bom Ladrão*”. Editoração eletrônica: Verônica Ribas Cúrcio. 18 de setembro de 2005.

<<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/BT2803039.html>>

_____. *Sermão de Santo António aos peixes*. Atlântico Press, 2014.



MÚSICA E ARTE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cintia Baião Barros Tavares – UFCG

RESUMO

O ensino de Artes no âmbito educacional na prática restringe-se ao ato de desenhar mecanicamente uma paisagem sempre igual – uma casa, árvores e jardins. Mediante a esse contexto, objetivou refletir acerca do redimensionamento do ensino de Artes nas escolas brasileiras para que seja oportunizado o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas, assim com preconiza a BNCC e os PCNs para o ensino de Artes, no qual compreendem que deve ser desenvolvido o pensamento artístico nos alunos, porém para que tal ensino seja significativo é necessário a articulação entre as quatro linguagens quem compõem a Arte são elas: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Tendo como eixo impulsionador a ausência da música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, criou-se um projeto como uma proposta de intervenção e conseqüentemente para redimensionar o ensino de Arte que observa-se que na prática constitui-se como uma disciplina menos importante. Como percurso metodológico utilizou-se a abordagem metodológica de pesquisa bibliográfica e a construção de um projeto de intervenção tendo como basilar aproximar a arte com a linguagem musical na escola, para isso, umas das propostas foram a construção de materiais recicláveis, a elaboração de poesias.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Artes; Pensamento Artístico; Música.

MUSIC AND ART: AN INTERVENTION PROPOSAL IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT

The teaching of Arts in the educational sphere in practice is restricted to the act of mechanically drawing a landscape that is always the same. It aimed to reflect about the restructuring of the teaching of Arts in Brazilian schools. As methodological course was used the methodological approach of bibliographical research and the construction of an intervention project having as base to approach the art with the musical language in the school.

KEYWORDS: Teaching Arts; Artistic Thinking; Music.



MÚSICA Y ARTE: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

RESUMEN

La enseñanza de Artes en el ámbito educativo en la práctica se restringe al acto de dibujar mecánicamente un paisaje siempre igual. Objetivó reflexionar acerca del redimensionamiento de la enseñanza de Artes en las escuelas brasileñas. Como recorrido metodológico se utilizó el abordaje metodológico de investigación bibliográfica y la construcción de un proyecto de intervención teniendo como base aproximar el arte con el lenguaje musical en la escuela.

PALABRAS CLAVES Enseñanza de las Artes; Pensamiento artístico; Música.

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte nas unidades escolares brasileiras restringe-se ao ato de desenhar mecanicamente uma paisagem sempre igual – uma casa, árvores e jardins. Se pedirmos a um adulto para desenhar, ele fará uma casinha, com jardins ao lado, o mesmo desenho que uma criança faz quando é solicitado pelo professor na sala de aula.

Nesse sentido, pode-se observar que o ensino de Arte na prática educacional tem sido considerado como uma disciplina menos importante no currículo, porquanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental limita-se ao pintar desenhos geralmente prontos e preferencialmente nas sextas-feiras. Dessarte, faz-se necessário a discussão acerca do ensino de Artes nas escolas para que essa prática seja rompida, para isso é pertinente que na formação do pedagogo este perceba as contribuições que o ensino de Arte tem aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores.

O ensino de Arte historicamente é recente na Educação brasileira, e foi após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Artes na Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (PCN) orienta o ensino com três eixos básicos, remetendo-se à proposta da Metodologia Triangular. O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e



explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2017, refere-se a Arte como componente curricular centrado nas seguintes linguagens da Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro.

Mediante a obrigatoriedade do ensino de Artes na educação Básica, e tendo em vista a disparidade entre o que está preconizado nos documentos como a LDB, PCNs, e BNCC, observa-se que na prática educativa o ensino de Artes nas unidades escolares está distante dos objetivos dos referidos documentos. Nessa acepção, faz-se necessário pensar o redimensionamento do Ensino de Artes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para contribuir para o desenvolvimento do pensamento artísticos do referido nível de escolarização.

Por conseguinte, instigados pela disciplina Planejamento e Projetos Educacionais no curso de ¹⁹⁸Pedagogia UFCG/CFP/UAE para construir um projeto de intervenção a ser desenvolvido em uma escola pública. O projeto tinha como questão problema: Como redimensionar o ensino de Artes nos anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da música? Pautando-se nos documentos que assinalam a música como linguagem articulada a Arte e que deve ser trabalhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesse sentido, foi pensado o projeto para contribuir com a linguagem musical na referida etapa de ensino, com a construção de bandinhas com materiais recicláveis, oportunizando-os apreciar diferentes repertórios musicais.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste estudo utilizou-se a abordagem metodológica de pesquisa bibliográfica, que segundo Fonseca (2002, p. 32), "a pesquisa bibliográfica é feita a partir de um levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*". Desse modo, foram relacionados materiais mediante a temática proposta para dar subsídios as discussões.

¹⁹⁸ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no Centro de Formação de Professores (CFP) Unidade Acadêmica de Educação (UAE)



Elaborou-se um projeto de intervenção que segundo Prado (2005, p. 14) é a “antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado, traz a idéia de pensar uma realidade que ainda não aconteceu”. Nessa perspectiva, o projeto foi pensado para ser desenvolvida com o público-alvo alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública na Cidade de Cajazeiras - PB.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A disciplina de Artes na educação básica, limita-se na maioria das vezes ao ato de desenhar mecanicamente, tornando-se um momento de pintura preferencialmente nas sextas-feiras, por ser considerada erroneamente como uma disciplina menos importante na educação.

Segundo a promulgação da Lei nº 13.278, de 2016 que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB), institui a obrigatoriedade do ensino de Artes na Educação Básica, assim como assinala que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, são linguagens que compõem o ensino de Artes.

Em 1997, foi elaborado o Parâmetros curriculares Nacionais de Arte (PCNs - Arte), na qual, este documento deve orientar os currículos das escolas brasileiras em sua apresentação compreende que “a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação” (BRASIL, 1997, p. 15). Além dessas contribuições que a Arte oportuniza dentre eles estão o “fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, o conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas” (idem).

Os PCNs circunscrevem a Arte em quatro linguagens no ensino fundamental são elas as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música, além disso o referido parâmetro assinala a relevância do ensino de arte a dimensão social das manifestações artísticas

A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os



indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais (BRASIL, 1997, p. 19).

Nessa acepção, as contribuições do ensino de Arte transcendem ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, assim, oportuniza o respeito a diversidade cultural existente na sociedade, além de aguçar os sentidos da visão e da escuta, contribuintes ao processo de formação da criança.

Mediante o desenvolvimento das habilidades que a Arte proporciona ao estudante, os PCNs (1997, p. 15), na apresentação do volume 6, referente aos anos Iniciais do Ensino Fundamental, destinado à Área Curricular Arte, assinala que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

Ante ao exposto, a Arte constitui-se como um componente substancial para o desenvolvimento de tais competências. Percebe-se a relevância harmonia entre razão e emoção no processo educativo, como seres humanos precisamos externalizar nossas emoções como sentimentos de alegria, tristeza, raiva, etc.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental preconiza a Arte como componente que se centraliza na articulação entre as linguagens Artes visuais, Música, Dança e Teatro.

Por conseguinte, segundo a BNCC (2017, p. 192) a Arte contribui para a “interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania”. Além de propiciar a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas, para que esse componente curricular, possibilite tais contribuições aos estudantes nessa etapa de educação é necessário que seja redimensionando o ensino na prática dessa disciplina nas unidades escolares. Romper com a ideia de considerar a arte como menos importante na sala de aula.

Mediante ao contexto educacional em que a Arte distanciado da relação teoria e prática faz-se pertinente pensar o redimensionamento na prática cotidiana da referida



disciplina nas escolas brasileiras, pois segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte, favorece o desenvolvimento de habilidades que subsidiam em outras disciplinas do currículo, como Português, Geografia, História, Matemática, sendo importante a interdisciplinaridade por meio da arte

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, 1997, p. 14)

Frente ao exposto, evidencia as contribuições que a arte possibilita ao desenvolvimento de habilidades que podem subsidiar em aprendizagens requeridas em outras disciplinas com o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da resolução de problemas matemáticos.

A LINGUAGEM MUSICAL NA ESCOLA

A música é uma linguagem universal que por meio dos sons e silêncios produzem ritmos diferenciados, na história da humanidade, a música fazia-se presente nas manifestações sociais nas celebrações de casamentos, nascimentos, etc.

Por conseguinte, vivemos no mundo em que a música faz parte das diferentes culturas, antes mesmo do nascimento, o bebê é exposto a estimulação sonora, por meio de cantigas de ninar, aguçando assim a percepção auditiva. Na educação a música torna-se um instrumento indispensável no processo de ensino aprendizagem, porquanto fomenta ao desenvolvimento de habilidades como percepção sonora, a criatividade, a imaginação, a criticidade, a oralidade. Nesse sentido, a música na educação além do desenvolvimento de tais habilidades pertinentes ao ser humano, possibilita a valorização das diferentes culturas.

Na história, as educações clássicas utilizaram a música para o processo de formação dos cidadãos gregos, pois acreditavam que ela, possibilitava a cisão entre a mente e o corpo, no qual, a educação grega pautava-se em preparar o homem mentalmente e fisicamente, em

contrapartida, na educação no período da Idade Média, a música foi usada como recurso de catequização no período jesuítico, os quais utilizaram a música para propagar a fé católica (LOUREIRO, 2001).

Nesse mesmo contexto, com o domínio dos romanos ao território grego, a música foi influenciada pela cultura romana diferenciando da cultura grega, pois os homens romanos preparavam-se para a guerra, nesse cenário ocorre o rompimento da música como promotora da expressividade, então a esta passa a ter um teor sistemático preocupando-se com conhecimento científico.

Segundo Loureiro (2001, p. 40) na Idade Média, “a Igreja Católica demonstra grande interesse pela música incluindo-a nos cultos cristãos, pois acreditava que a música fosse capaz de exercer forte influência sobre os homens”. Nessa acepção, a música recupera novamente a linguagem expressiva dos sentimentos humanos assim como era na Grécia, ocorre outra mudança passando a ser inserida nos cultos religiosos, neste sentido, a música é utilizada para externar os sentimentos, articulado a fé, além, de inserida como disciplina nas ciências matemáticas.

Nesse contexto, segundo Loureiro (2001, p. 46) no período de colonização, no Brasil os jesuítas aproveitaram a ligação que a indígena tinha com as manifestações artísticas para a evangelização dos nativos “eles eram músicos natos que, em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração à nascimento, casamento, morte, ou festejando vitórias alcançadas”. Observa-se que a música sempre esteve presente na educação europeia e no Brasil a princípio foi inserida na educação para catequizar os nativos.

Segundo a BNCC (2017, p. 194) conceitua a música como “expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

Mediante a obrigatoriedade do ensino de Artes e a música está inserida nesse contexto como uma linguagem pertencente ao referido componente curricular, no entanto, na prática não ocorre a integração com as outras linguagens que compõem a arte, limitando-se ao desenho. Mediante, a essa necessidade elaborou-se um projeto de intervenção pautado na linguagem musical.

Em continuidade, a música como uma linguagem integradora da disciplina de Artes no contexto escolar não poder está desvinculada as outras disciplinas do currículo, sendo assim, o projeto foi pensado pautando-se interdisciplinaridade entre as disciplinas de Português, Geografia e História.

Nesse sentido, autores como Fortunato; Confortin; e Silva (2013, p. 2) compreendem a interdisciplinaridade como:

[...] uma perspectiva de trabalho pedagógico que promove o diálogo de saberes, a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar, de modo a fortalecer, qualificar e contextualizar o processo de aprendizagem dos discentes em seus respectivos níveis de ensino.

Nessa acepção, a interdisciplinaridade dos conteúdos em sala de aula é indispensável porquanto proporciona a contextualização e conseqüentemente a promoção de uma aprendizagem significativa, rompendo com a fragmentação do conhecimento, permitindo a construção de conhecimento holístico e com qualidade.

Nesse projeto procuramos usar a música na disciplina de artes interdisciplinarmente ao conhecimento geográfico, histórico e a Português, por meio da escrita, como proposta de atividade para elaboração de um poema, que possibilita a criança desenvolver a criatividade, porquanto a arte possibilita relacionar a dimensão poética, e as PCNs assinalam a importância da Arte para o desenvolvimento da criatividade, e conseqüentemente proporcionar aprendizagem significativa.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 14).

O ensino de Arte amplia o desenvolvimento da inteligência e do raciocínio sendo oportunizado também a proximidade com emocional e o afetivo, sendo fundamental essa relação entre razão e emoção para o equilíbrio destas habilidades no processo educativo.



Nesse sentido, os ensinamentos de Artes por meio da música proporcionam aos educandos novas vivências para construir novas aprendizagens, estando este inserido no processo de forma ativa e participativa. Assim, com o ensino da Artes sendo trabalhado de forma intencional, desenvolve-se a percepção, a interpretação. Ao trabalhar diversos códigos e signos culturais, utiliza-se a Arte como uma forma romper com preconceitos, e estimular a criatividade e ao trabalho coletivo. Especificamente a música tem a capacidade de promover o desenvolvimento da sensibilidade, da autoestima, da atenção dos alunos, bem como despertar seu interesse ao pensamento artístico.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM REDIMENSIONANDO AO ENSINO DE ARTES

Mediante a discussão nesse estudo acerca das contribuições da Arte para o desenvolvimento do pensamento artístico das crianças no Ensino Fundamental - anos iniciais e tendo em vista como essa disciplina geralmente restringe ao pintar, desenhar mecanicamente, e segundo os documentos como os PCNs e a BNCC considera a Arte com uma linguagem que engloba as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e Música, escolhemos trabalhar com música que possibilitam criação, imaginação, expressar os sentimentos, nessa perspectiva, elaborou-se um projeto de intervenção para ser desenvolvido em uma unidade escolar, cujo público-alvo será alunos de 3º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo geral do projeto é possibilitar a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem em Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da música, os objetivos específicos são: Desenvolver a criatividade e imaginação por meio da produção de instrumentos musicais reciclado, ampliar o repertório musical, valorizar as diferentes culturas por meio da música.

Elaborou-se um projeto para a disciplina de Artes interdisciplinar que pudesse dialogar com outros componentes curriculares, como a História, a Geografia e Português, pois a interdisciplinaridade na sociedade vigente é importante para propiciar o conhecimento holístico. A interdisciplinaridade possibilita a construção do conhecimento global, e conseqüentemente a integração entre as áreas de conhecimentos, abordando os conteúdos contextualizados e contribui para a aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, Fortunato; Confortin; e Silva (2013, p. 2) compreendem a interdisciplinaridade como “uma perspectiva



de trabalho pedagógico “que promove o diálogo de saberes, a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar” de modo a fortalecer, e contextualizar o processo de aprendizagem dos discentes em seus respectivos níveis de ensino. Nessa perspectiva, o projeto dialoga com as disciplinas de Geografia, História e Português, por meio de instigar o conhecimento geográfico através das diversas músicas que as crianças ouvirão. Além de contar o surgimento da música, para isso são necessários os conhecimentos históricos.

O projeto foi pensado para ser desenvolvido durante cinco dias, dentre as atividades propostas estão a construção de poesia, instrumentos musicais com materiais recicláveis, com auxílio da música oportunizar os conhecimentos de diferentes repertórios musicais, a exemplo de apreciar músicas brasileiras dos cantores Luiz Gonzaga, Sandy, Kell Smith, Sandy, Toquinho e até músicas clássicas do compositor Ludwig van Beethoven, e Mozart.

Nessa acepção, em consonância com a Base Comum Curricular (2017, p. 194) o projeto oportuniza a criação, percepção e manipulação de materiais sonoros.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.

Frente ao exposto, percebe-se a contribuição da música para a valorização da diversidade cultural no país, e para a construção da identidade das crianças nessa etapa de escolarização na qual estão construindo gostos, personalidades.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Com o presente estudo, percebe-se que a obrigatoriedade do Ensino de Artes nos anos Iniciais do Ensino Fundamental foi significativo para esta etapa de escolarização, assim como ao processo de construção do pensamento artísticos dos alunos, no entanto, observa-se ainda que na prática escolar há um distanciamento no que asseguram os documentos e parâmetros curriculares,, na qual, a Arte resume-se ao ato de desenhar ou pintar mecanicamente, deixando



de lado a interlocução entre as outras linguagens que compõem a Arte como a música, teatro, dança, e artes visuais.

No contexto que está inserido o ensino de Arte na educação brasileira, faz-se pertinente pensar projetos que oportunizam o desenvolvimento da linguagem musical na Educação Básica, a fim de instigar o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acessado em: 20 de agosto de 2018

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* – Brasília: MEC/SEF, 1997.
http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N203214.pdf

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORTUNATO, Raquel; CONFORTIN, Renata; SILVA, Rochele Tondello da. *Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica*. Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho, 2013.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. Mestrado em Educação da PUC/Minas.2001.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Tecnologia, currículo e projetos. in: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. MORAN, José Manuel. *Integração das Tecnologias na Educação*. Secretaria de educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.



O TEXTO E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: RELACIONANDO DISCURSO E ENSINO DE GRAMÁTICA

Luana Járdila dos Santos Estevão - UERN¹⁹⁹

Alyssa Kayne Queiróz dos Santos Lima - UERN²⁰⁰

RESUMO:

Tendo em vista a maneira como o ensino de gramática vem sendo abordado em sala de aula há muito tempo e também atualmente, sabendo que muitas das vezes fatores de ordem histórica e social são desconsiderados, e considerando que a língua é um fenômeno social e discursivo, objetivamos, no presente artigo, colocar em questão o ensino de gramática que priorize a relação com o texto e com o discurso, compreendo que estes fatores estão intimamente ligados de tal maneira que um não se concebe sem o outro. O trabalho em questão tem como ancoragem teórico metodológica principal a Análise do Discurso (AD) relacionada com alguns estudiosos dedicados a reflexão do binômio gramática e ensino. Este trabalho teve como suporte alguns pesquisadores, tais como Orlandi (2003) e Fernandes (2005) apresentando abordagem qualitativa e natureza descritiva. O *corpus* de análise se constitui do texto “É proibido proibir”, letra de música composta por Caetano Veloso em meados dos anos 60, com o intuito de protestar contra a censura imposta pelo regime militar. Os dados preliminares apontam para a importância de se considerar diversas manifestações linguísticas no ensino de gramática, possibilitando aos alunos e alunas perceberem a importância da utilização de aspectos gramaticais na construção de efeitos de sentido do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Efeitos de sentido. Gramática. Ensino.

THE TEXT AND ITS EFFECTS OF SENSE: RELATING SPEECH AND TEACHING OF GRAMMAR

ABSTRACT

Given the way in which grammar teaching has been addressed in the classroom for a long time and also nowadays, knowing that many times historical and social factors are disregarded, and considering that language is a social and discursive phenomenon, in the present article, to call into question the teaching of grammar that prioritizes the relation with the text and the discourse, I understand that these factors are intimately linked in such a way that one is not conceived without the other. The work in question has as theoretical methodological anchorage the Discourse Analysis (AD) related to some scholars dedicated to the reflection of the binomial grammar and teaching. This work was supported by some researchers, such as Orlandi (2003) and Fernandes (2005) presenting qualitative approach and

¹⁹⁹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Campus Pau dos Ferros

²⁰⁰ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Campus Pau dos Ferros



descriptive nature. The corpus of analysis consists of the text "It is forbidden to prohibit", lyrics composed by Caetano Veloso in the mid 60s, in order to protest against the censorship imposed by the military regime. The preliminary data point to the importance of considering several linguistic manifestations in grammar teaching, allowing the students to understand the importance of using grammatical aspects in the construction of text sense effects.

KEYWORDS: Sense effects. Grammar. Teaching.

EL TEXTO Y SUS EFECTOS DE SENTIDO: RELACIONANDO DISCURSO Y ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA

RESUMEN

En vista de la forma en que la enseñanza de la gramática ha sido abordada en el aula desde hace mucho tiempo y también actualmente, sabiendo que muchas de las veces factores de orden histórico y social son desconsiderados, y considerando que la lengua es un fenómeno social y discursivo, en el presente artículo, plantear en cuestión la enseñanza de gramática que priorice la relación con el texto y con el discurso, comprendo que estos factores están íntimamente ligados de tal manera que uno no se concibe sin el otro. El trabajo en cuestión tiene como anclaje teórico metodológico principal el Análisis del Discurso (AD) relacionado con algunos estudiosos dedicados a la reflexión del binomio gramática y enseñanza. Este trabajo tuvo como soporte a algunos investigadores, tales como Orlandi (2003) y Fernandes (2005) presentando abordaje cualitativo y naturaleza descriptiva. El corpus de análisis se constituye del texto "Está prohibido prohibir", letra de música compuesta por Caetano Veloso a mediados de los años 60, con el propósito de protestar contra la censura impuesta por El régimen militar. Los datos preliminares apuntan a la importancia de considerar diversas manifestaciones lingüísticas en la enseñanza de gramática, posibilitando a los alumnos y alumnas percibir la importancia de la utilización de aspectos gramaticales en la construcción de efectos de sentido del texto.

PALAVRAS CLAVE: Efectos de sentido. Gramática. Educación.

INTRODUÇÃO

Os estudos de língua portuguesa pautados pela perspectiva interativa da língua, levando-se em consideração aspectos extratextuais, ou seja, que se encontram fora da superfície cotextual, ainda é uma realidade muito distante, pois sabemos que predomina nas salas de aula análises feitas como se a língua fosse objeto dissociado da cultura e da realidade dos falantes, como se a adequação vocabular não acontecesse, o que acaba por espantar ou até mesmo invalidar o aprendizado, tendo em vista que nenhuma comunicação acontece no



vácuo, principalmente por isso, é que os fatores externos são tão pertinentes e validados nos pressupostos abarcados pela linguística funcional, que propõe um estudo de língua pautado no funcionamento da língua.

Outro ponto determinante para os estudos de língua é a aplicação nas perspectivas discursivas, pois os enunciados que proferimos e utilizamos no dia a dia, são carregados de ideologias, ideologias essas que são transmitidas pelo discurso e em coocorrência é pela língua que o discurso se materializa, tendo, portanto, total ligação e implicância para o propósito comunicativo dos textos.

Diante da importância desses aspectos para as trocas comunicativas e, conseqüentemente, para o ensino de língua portuguesa, o presente trabalho consiste em apresentar uma sugestão de exploração de um texto, mais especificamente uma música de autoria de Caetano Veloso, produzida na década de 60, período da Ditadura Militar. Este trabalho tem como procedimento metodológico central abordagem qualitativa e métodos dedutivos, tendo como suporte teórico pesquisadores como Orlandi (2003), Fernandes (2005), Antunes (2007), Neves (1997), entre outros. Objetivamos relacionar aspectos de ordem gramatical com aspectos semânticos, discursivos e também pragmáticos, propondo uma análise que dê conta da ligação entre estas esferas, com o intuito de percebermos como é possível e importante se considerar estes aspectos para um estudo de língua promissor, que realmente propicie aos alunos uma capacidade de aprendizagem e comunicação eficaz.

A Análise Do Discurso

A Análise do Discurso teve início na década de 60, na França, por Michel Pêcheux. Fundamentada por três pilares teóricos, que são a linguística, o marxismo e a psicanálise, adota como objeto de estudo o próprio discurso. Como uma vertente teórica interdisciplinar oferece reflexão sobre determinada produção e os efeitos de sentidos que ocorrem em sua atividade comunicativa. A AD não trata a língua isoladamente, e sim com uma exterioridade sobre o discurso, como Fernandes (2005, p. 20) nos mostra:

Inicialmente, podemos afirmar que discurso, tomado como objeto da Análise de Discurso, não é a língua, nem texto, nem fala, mas que necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos



que discurso implica uma exterioridade a língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguísticas.

Podemos evidenciar essa exterioridade nos discursos produzidos pela linguagem, inseridos em contextos históricos e sociais, em uma determinada situação de comunicação. O sentido de enunciação produzido pelo discurso, representam sujeitos em interlocução, que dependendo do contexto, podem ser de espaços socioideológicos distintos. A partir desse contexto, podemos compreender as condições de produção do enunciado, e conseqüentemente analisar as condições de possibilidade que o discurso apresenta em determinado lugar.

“A noção de sentidos é dependente da inscrição ideológica da enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia; logo, envolve os sujeitos em interlocução. De acordo com as posições dos sujeitos envolvidos, a enunciação tem um sentido e não outro(s) [...]” (FERNANDES, 2002, p. 27), ao lermos essa citação, reiteramos que o discurso é dependente da situação comunicativa existente em determinada época, local, grupo social e etc. Parte do pressuposto que um pensamento ideológico de um sujeito ou grupo social é diferente do outro, e isso nos leva a contradições e conflitos comuns em uma sociedade, e diante dessa perspectiva necessitamos buscar a compreensão de conceitos como a de sujeito discursivo e condições de produção.

- Condições de produção: aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam a produção do discurso.
- Sujeito discursivo: constituído na interação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos. (FERNANDES, 2002, p. 29)

Os aspectos de produção possibilitam a produção do discurso em diferentes possibilidades, e um desses aspectos é a ideologia. O trabalho da ideologia é colocar o homem para pensar, e criar uma espécie de relação com as condições materiais de sua existência, e assim constituir o seu próprio sujeito. Esse sujeito, é formado por diversas vozes, como o próprio Fernandes (2002, p. 49) nos confirma que “toda formação discursiva apresenta, em seu interior, a presença de diferentes discursos.” Essa relação entre língua e discurso



determina a prática discursiva do sujeito, como se aquilo que foi dito, seja sempre estabelecido por outras maneiras de dizer.

Outro ponto de suma importância para a análise do discurso, está no trabalho com a forma material, e acaba trazendo para a sua prática o trabalho com a metáfora e a paráfrase. Como Orlandi (2003, p. 5) nos mostra:

Realço assim o fato de que o analista trabalha a possibilidade de descrever/interpretar um funcionamento discursivo “lidando/operando” com a paráfrase e a metáfora. A paráfrase e a metáfora explicitam-se, pois, enquanto procedimentos de análise. Esta é, para mim, uma marca da especificidade da análise do discurso: ela introduz uma noção não linguística de paráfrase e uma noção de metáfora que não deriva da retórica, ou dos estudos literários, assim como uma noção de “memória” que tem suas determinações que não são psicológicas, cronológicas etc.

E o analista do discurso sempre trabalha com a possibilidade de descrever um funcionamento discursivo com o uso da paráfrase ou metáfora, e essas duas marcas são trabalhadas diferentemente do que está descrita nos manuais de linguística. A paráfrase, na maioria das vezes, definida juntamente com a metáfora, produz um deslizamento de sentido, que é uma espécie de liberdade do interlocutor para determinada produção. E essa metáfora é utilizada para ter uma amplitude maior ao texto com o deslizamento de sentido e relacionar com fatores históricos, sociais e etc. interagindo para a produção de sentido do texto e para os discursos que estão presentes nos textos, que é o objeto realizador da comunicação.

A Gramática Funcional

A gramática tem por funcionalidade regular e direcionar o uso da língua, e na maioria das vezes isso acontece com regras pré-estabelecidas, que chamamos de gramática formalista, e para tentar desconstruir essa série de critérios prontos, surgiu a gramática de cunho funcionalista, que procura explicar as regularidades de acordo com a interação e o uso da língua, como aborda Cunha, Oliveira e Martelotta (2015, p. 21)

O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO contemporâneo difere das abordagens formalistas – estruturalismo e gerativismo – primeiro por conceber a linguagem como um instrumento de interação social e segundo porque seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso.

A gramática funcional busca no uso interativo do discurso analisar a linguagem, pois entende-se, que o funcionamento de uma língua vai além de sua forma gramatical ou qualquer regra pronta, é sim de ter um olhar para o sentido e intenção que cada enunciado produz. Ao analisar o texto com uma perspectiva funcional, nos leva a explorar sentidos e analisar aspectos mais particulares, que se visto com um olhar formalista, passaria despercebido, e se tornaria algo cansativo e de entendimento mínimo. Os sujeitos não procuram um substantivo ou adjetivo ao ler um texto, procuram efeitos de sentido, e o que aquilo causa, e a partir dessa perspectiva de inserir a gramática dentro de um contexto, é que se alcançaria êxito no conhecimento necessário. “É que não basta que as palavras questionadas sejam retiradas de um texto para que se tenha uma análise de texto.” (ANTUNES, 2007, p. 128)

É necessário que a gramática seja trabalhada ou estudada sempre em contexto comunicativo, contemplando o dia a dia, a cultura, a história a que estamos inserida, gerando reflexões sobre a língua e seu uso na sociedade. Não podemos esquecer que o sentido das palavras se constitui no seu uso, na sua forma linguística, e as palavras adquirem significados diferentes de acordo com o contexto que está sendo inserida, por isso tamanha importância do estudo de cunho funcional.

Basta prestar atenção para perceber como os sentidos do texto são possibilitados também por diferentes categorias gramaticais, que se combinam em uma determinada sequência textual, possibilitando-se, assim, a unidade de sentido e de intenção pretendida para o contexto. (ANTUNES, 2007, p. 139)

Os sentidos das palavras se formam nas discussões linguísticas, e a gramática não tem um sentido único de ver a palavra, pois são múltiplos os sentidos que se pode obter. Precisamos destacar as mudanças que ocorrem na nossa língua e as transformações que



ocorrem na gramática, para assim adquirir o conhecimento necessário de uso e apropriação da linguagem.

RELAÇÕES DO DISCURSO COM A GRAMÁTICA FUNCIONAL

É necessário que a gramática seja sempre trabalhada em contexto discursivo, contemplando toda a produção de sentidos de uma sociedade, que são realizadas por sujeitos discursivos, mas que contém aspectos sociais e históricos em cada uso comunicativo. A análise do Discurso não considera o sentido como um elemento próprio do texto, e sim exterior, de acordo com a produção e sua condição, assim como um enunciado contendo uma informação qualquer sem nenhum tipo de contexto, não existe na situação comunicativa.

A sintaxe é vista como a codificação de dois domínios funcionais distintos: a semântica (proposicional) e a pragmática (discursiva). Uma sentença que presumivelmente contenha apenas informação semântica e que não apresente função pragmática realmente não existe na comunicação, apenas pode representar um segmento artificialmente isolado de seu contexto, para fins de análise. (NEVES, 1997, p. 24)

A gramática inserida no âmbito no discurso proporciona amplos conhecimentos, de maneira que venha a romper certos tipos de barreiras enfrentadas anteriormente, e deve ser pensado em nossos diversos ambientes de comunicação e de trabalho. O discurso é constituído por enunciados, que são constituídos por frases, e cada uma tem um significado próprio, que pode mudar dependendo do ambiente em que está inserido e mesmo nos tempos atuais, alguns sujeitos são contra o fato da gramática está inserida diretamente com o discurso, causando um retrocesso de conhecimento.

Seção De Análises

Os métodos de análises são baseados na consubstanciação entre fatores descritivos de análise linguística e processos de natureza discursiva, em que se tem a pretensão de evidenciar as possíveis interpretações através dos significantes e da existência de sujeitos discursivos que

são evidenciados e perceptíveis por meio da memória discursiva que é recuperada pelos fatores históricos e sócio-culturais e que são indispensáveis quando tentamos conferir sentido ao texto analisado. Buscamos relacionar questões textuais que estão ligadas ao linguístico e ao discurso, levando-se em consideração situação de produção e intenções dos sujeitos discursivos. O *corpus* de análise se constitui da letra da música “É proibido proibir”, lançada em 1968 e composta por Caetano Veloso em meio ao período mais conturbado da ditadura militar que ficou conhecido como “anos de Chumbo”, durando de 1968 a 1975.

A década de 60 ficou conhecida como um período turbulento, na qual alguns países passavam por diversas manifestações reivindicando seus direitos, na França, por exemplo, acontecia um movimento gigante que ficou conhecido como Maio de 68, onde estudantes das universidades de Nanterre e Sorbonne criticavam a rigidez do sistema educacional, com isso, a classe trabalhadora também aderiu ao movimento estudantil para colocar em pauta as suas reivindicações. No Brasil transcorria o período da ditadura militar. Com o golpe de 64, Castelo Branco como presidente e em seguida Costa e Silva com ainda mais atitudes ditatórias e severas e a instauração do regime militar, havia uma parte dos artistas da época que procuravam reagir ao conservadorismo. O que para os jovens franceses era o lema contra o regime conservador acabou influenciando jovens do mundo inteiro e o lema “É proibido proibir” causou diversos impactos. A letra da canção chegou a ser rejeitada e repudiada entre os jovens que tinham sido influenciados pelos norte-americanos com pensamentos pacifistas.

A música apresenta características pertinentes ao movimento tropicalista, movimento em que as músicas tinham como objetivo principal elaborar críticas sociais, pois os artistas da época acreditavam numa inovação estética musical como meio de revolucionar. O movimento que teve Caetano Veloso como um dos seus principais representantes foi muito importante no sentido de que foi um movimento cultural revolucionário e influenciador da música brasileira.

A letra da música apresenta algumas metáforas que encaminham o leitor a diferentes situações e realidades, mas todas sustentam um argumento contra o conservadorismo. Começando pelo título da canção, frase retirada de uma pichação feita em um muro de Paris, a correspondência que se articula entre o adjetivo e o verbo, percebemos que o adjetivo é acrescentado da terminação *-do*, articulando uma diferença na função e, conseqüentemente, na classificação da palavra, que a depender da organização sintática e do contexto de utilização, pode também ser utilizado como verbo no tempo pretérito perfeito composto e no

pretérito mais-que-perfeito composto, ex.: Eu tinha proibido. No entanto, a utilização da expressão ‘proibido’ é bem delineada enquanto adjetivo quando articulada com os dois verbos que a intercalam. Esse uso de palavras da mesma família logo no título da canção ajuda a reforçar o sentido de ironia e crítica que a música pretende repassar.

Nos primeiros versos da canção, “*A mãe da virgem diz que não/ E o anúncio da televisão/ Estava escrito no portão/ E o maestro ergueu o dedo/ E além da porta/ Há o porteiro, sim...*”. Podemos perceber a existência de metáforas, já que há deslizamentos de sentidos no que diz respeito ao conteúdo das expressões contidas em cada estrofe, proibição, dominação/manipulação e obstáculo/barreira que impedem, que aprisionam e que advertem, tornando os indivíduos incapazes de se desprenderem do regime ditatorial que se instaurava na década de 60. No primeiro verso podemos relacionar ao ato de proibição, principalmente pelo emprego do advérbio de negação juntamente com o verbo (ação) de dizer, o que denota um tom de autoridade ao interlocutor. No segundo verso podemos perceber a relação direta que a música faz com a crítica do movimento tropicalista à televisão como órgão de dominação e alienação dos jovens. Esse verso, assim como outros dois da primeira estrofe, são intencionalmente introduzidos pela conjunção “e” implicando no sentido de adição e acumulação de argumentos que confirmam a mensagem que a música pretende passar. No terceiro verso a informação existente trás a ideia de uma advertência, tendo em vista que, geralmente as mensagens que encontramos em portões são avisos e por vezes nos utilizamos desse gênero textual para adverter alguém de alguma coisa. No quarto verso da expressão é possível perceber a metáfora existente ao relacionarmos com a função do maestro que é a de reger (comandar) um conjunto de pessoas que, no caso, é uma orquestra ou um coro. Essa metáfora se estende quando pensamos no verbo, a ação de erguer o dedo para que os músicos o acompanhem através dos sinais que ele faz, dando indícios também da noção de dominação.

Nos versos que foram explicitados até aqui, nota-se que as orações estão organizadas como independentes sintaticamente, mas semanticamente, não, isso porque elas juntas completam o sentido pretendido pelo interlocutor do texto, porém, algumas orações estão sendo ligadas pela conjunção “e” denotando uma noção de acréscimo de informações, mas nem por isso podem ser classificadas como orações coordenadas, levando-se em consideração o sentido literal do texto, pois a conjunção, como já explicado anteriormente, adiciona informações que encaminham um mesmo objetivo e isso implica a dependência semântica

que existe entre as orações. Diferentemente do que acontece nos dois últimos versos da primeira estrofe, nos quais podemos constatar que, além da dependência semântica, existe também uma dependência sintática, pois ao proferir o verso *E além da porta...* há a necessidade de um complemento porque a informação não está completa, esse complemento se trata do predicado da oração, pois se trata de um período simples. Nesses versos podemos verificar que, assim como nos versos anteriores, o sentido da expressão foi estendido, possibilitando ao leitor/ouvinte assimilar a metáfora existente no sentido da haver um empecilho que funciona como uma barreira para atravessar a porta, função esta que é atribuída ao porteiro. O uso das metáforas apresentadas nessa primeira estrofe coloca em jogo toda a capacidade deste recurso linguístico como elemento estratégico de criação de significados, uma vez que é por meio destas que se torna possível dizer através dos não-ditos, deixando os sentidos nas entrelinhas e exigindo estratégias interpretativas do interlocutor. Ainda nesta primeira estrofe pode-se destacar a falta de quebra de paralelismo sintático entre os verbos quando o verbo “dizer” no tempo presente, o verbo “estar” no pretérito imperfeito, o verbo “erguer” no pretérito perfeito e o verbo haver no tempo presente. Essas características composicionais da letra denunciam uma certa despreocupação com a forma, uma arte inovadora no que tange a descentralização, descaracterização do que é linear, marcas do movimento modernista que a obra se configura.

Nos versos apresentados acima, as escolhas lexicais e seus usos são carregados de ideologias revelados pelos sujeitos envolvidos, e esses discursos são colocados frente a discordância ao uso abusivo de outros discursos utilizados antes para fazer o receptor aderir ao que estava sendo imposto, ou seja, recursos linguísticos (utilizados em outro contexto) utilizados com o propósito de romper com o que estava sendo pregado pela cultura de massa da época, assim, de acordo com as palavras de Fernandes (2005, p. 20) “o discurso não é a língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência material e/ou real.”, pois é a través da linguagem que o discurso se realiza e é através do discurso que a ideologia é materializada.

Já nessa primeira estrofe, podemos perceber as oposições entre os advérbios “sim” e “não”, colocando em evidência dois pontos de articulação entre uma discordância, no início (antes) o “não” com sentido de proibição, de censura e depois (agora) o “sim” em discordância a essa proibição e a censura. Esse jogo de palavras opostas se estende pelo refrão da música: “*E eu digo não/ E eu digo não ao não/ Eu digo:/ É! -- proibido proibir/ É proibido*

proibir/ É proibido proibir/ É proibido proibir...”. Merece atenção o emprego do pronome pessoal do caso reto “eu”, primeira pessoa do singular que de acordo com a classificação sintática é o sujeito da oração *E eu digo não*. Este pronome coloca o interlocutor em posição de sujeito discursivo, sujeito assujeitado localizado histórica, cultural, social e linguisticamente, no qual seu discurso é permeado por material ideológico concretizado através da língua. O efeito enfático que a utilização do pronome trás para a construção ideológica que a letra quer repassar é um traço evidente da inserção direta do sujeito (classificado sintaticamente como sujeito exposto simples) com sua tomada de posição e confere ao eu lírico um ato de fala revolucionário. Essa escolha léxico-gramatical do sujeito reforça o efeito discursivo pretendido pela música de incentivar os jovens a se rebelar contra as imposições e intervenções do Estado, intensificados com a ditadura militar. Vale destacar também a diferença entre os agentes da primeira estrofe (a mãe o maestro e o porteiro) figuras que aparecem com voz, com autoridade de dizer não, de erguer o dedo, ou seja, como entidades simbólicas com poder, dominação e proibição, e a resistência com que o sujeito se coloca na estrofe, ao dizer “não” se contrapondo às vontades do Estado, e ainda no segundo verso da estrofe de dizer “não” ao “não: *E eu digo não ao não*. Esta segunda colocação do advérbio de negação neste verso, adquire um outro sentido, o sentido de tudo o que, na época, estava sendo proibido e essa interpretação só é possível quando interligamos aos sentidos proporcionados pela primeira estrofe.

A partir daqui, o refrão se completa com a repetição do verso *É proibido proibir*, essa expressão corresponde a uma figura de linguagem denominada paradoxo, que é uma figura de oposição por apresentar ideias contraditórias, essa figura de linguagem se diferencia da antítese (outra figura de linguagem que designa oposição/contraste) por se tratar de uma oposição que une ideias contrárias, ao invés de distanciá-las, as une para intensificar e conciliar os contrários e assim enfatizar a verdade da informação. É esse o efeito causado por essa expressão, pois a necessidade dessa figura de linguagem evidencia a reafirmação do efeito de sentido pretendido pelo interlocutor e o tom de ironia passa a ser gradualmente construído na repetição e progressão dos sentidos que o texto permite que o seu interlocutor formule. Durante todo o refrão prevalece o discurso direto, o que nos leva a perceber a utilização do tempo verbal, o presente do indicativo, característica determinante do discurso direto, o que acaba transmitindo autenticidade e espontaneidade, pois o eu lírico toma pra si a responsabilidade do que está sendo dito.

A terceira estrofe se estrutura com os versos: “*Me dê um beijo, meu amor/ Eles estão nos esperando/ Os automóveis ardem em chamas/ Derrubar as prateleiras/ As estantes, as estátuas/ As vidraças, louças, livros, sim...*”, no primeiro verso notamos a presença de um sentimentalismo, mais especificamente um lirismo amoroso perceptível pelo pedido de um beijo e pela presença do vocativo “meu amor”, no entanto, logo esse lirismo é encerrado nos versos seguintes. Na expressão *Eles estão nos esperando*, a utilização do pronome masculino da segunda pessoa do plural nos permite classificá-lo sintaticamente como o sujeito exposto simples da oração, mas só podemos deduzir a quem o pronome se refere (quem ele substitui) pelas condições de produção e pelo contexto no qual a música se inscreve, nos levando a compreender que o pronome “eles” se refere aos manifestantes, que esperam para realizar os manifestos, atirando bombas contra a burguesia da época. Essa interpretação é confirmada no verso seguinte, que corresponde a um ato de manifesto de atear fogo nos carros da sociedade burguesa.

Ainda nesta terceira estrofe, nos três últimos versos temos a centralização no verbo “derrubar”, (verbo transitivo direto) que exige os complementos (objetos diretos) que seguem nos versos: as prateleiras, as estátuas, as estantes, as vidraças, louças e livros. É possível perceber a relação entre o sentido da palavra “derrubar” com o emblema “Abaixo a ditadura” que os jovens, influenciados pelo movimento estudantil francês de 68, gritaram e picharam muros, construções públicas e viadutos. É possível ainda estender os sentidos ao percebermos a ampla significação no uso desses complementos do verbo, quando correlacionamos, por exemplo, as palavras “prateleiras” e estantes” no que se refere ao objetivo de derrubar barreiras ou da palavra “estátuas” no sentido de romper com os modelos vigentes, e ainda com as palavras “louças” e “livros”, que podem se referir muito bem, respectivamente, ao que é tido como objeto de valor e como objeto histórico, correspondendo aos desejos de dar-se um fim às políticas repressoras e recomeçarem, tomarem um novo início.

No que diz respeito às ideologias apresentadas nestas análises, é possível identificar a existência de um confronto de ideologias entre opressores e oprimidos, revelada pela relação direta entre os propósitos comunicativos textuais com a maneira que se utiliza dos recursos linguísticos e da forma que são colocados esses recursos, que inseridos na história, em determinados acontecimentos e em deliberado contexto de produção, colaboram para produção de sentidos do texto.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos uma análise do gênero música, percebemos como fatores de ordem histórica, social e cultural se fazem necessários para uma eficaz obtenção de sentido, pois sem isso, o texto perde sua função enquanto instrumento de comunicação. O gênero em questão é rico em palavras usadas em sentido conotativo, fator favorável para se desenvolver um estudo crítico e interpretativo. A música funciona como reflexo cultural carregado de características pertencentes a cada período da época, ideologias, costumes e comportamentos sociais foram retratados na análise proposta neste trabalho.

Constatamos, por meio das discussões aqui travadas, que o ensino de gramática tradicional não supre as necessidades comunicativas interativas da língua, principalmente porque se trata de uma abordagem que exclui toda a dinamicidade linguística, deixando de fora aspectos semânticos, contextuais e pragmáticos, os quais são de extrema necessidade para a produção dos sentidos do texto, realçando a estrutura e a sintaxe como autônomas. A língua, entendida pela linguística funcional como real instrumento de comunicação e produto de trocas comunicativas, defende métodos de análises e de estudos que se façam dentro do uso, ou seja, do seu funcionamento real. Ao estabelecer como principal objeto de estudo apenas frases soltas, descontextualizadas que não suportam toda a manifestação discursiva que as palavras, quando articuladas, carregam, o que se tem é um equívoco e o insucesso no ensino de língua portuguesa. Em contrapartida, a linguística funcional defende um ensino pautado no texto, porque é através do deste que a linguagem acontece e por isso, é preciso considerar fatores internos e também externos à materialidade textual.

Contudo, enfatizamos a importância de correlacionar fatores linguísticos de ordem gramatical, para/na construção do discurso, com isso, entendemos que a materialidade discursiva se dá através da linguagem, no entanto, análises feitas colocando em evidência apenas elementos de ordem estrutural e gramatical, não há como priorizar os efeitos de sentidos, pois somente fatores gramaticais, e análises cheias de regras, não nos permite formar interpretações e muito menos obter os sentidos que os textos podem nos proporcionar.

REFERÊNCIAS



ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. *Linguística funcional: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERNANDES, C. A. A noção de discurso: discurso, ideologia e efeito de sentido. In: _____. *A análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas urbanas, 2005, p. 19-30.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ORLANDI, E. P. A análise do Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.) *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005b. p. 75-88.



PERSPECTIVAS E DESAFIOS DOS EDUCADORES DA EJA NO SÉCULO XXI

Antonio Rodrigues S. Filho, Universidade Federal de Campina Grande(UFCG)
Maria Thaís de Oliveira Batista, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

RESUMO

Nos dias atuais trabalhar com jovens e adultos é um desafio que exige muita dedicação por parte dos educadores, pois, trata-se de um universo em que o aluno não está habituado em vivências ao ambiente escolar e sua rotina diária, desta forma, o professor tem como missão buscar meios que visem integrar os educandos tanto à vida educacional como inseri-los na sociedade. Esse artigo tem como objetivo fazer um breve relato das experiências vivenciadas por um educador integrante do programa EJA- Educação para jovens e adultos (Brasil Alfabetizado), na cidade de Cajazeiras, Paraíba. Os resultados aqui relatados evidenciam os desafios e perspectivas encontrados em um programa que vem auxiliando a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola ainda quando criança e adolescente, exigindo assim uma atenção especial para os educadores que pretendem atuar nos programas de alfabetização de jovens e adultos e EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Educação básica; Educação de jovens e adultos.

PERSPECTIVES AND CHALLENGES OF THE EDUCATORS OF THE EJA IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT

Nowadays, working with youth and adults is a challenge that requires a lot of dedication from educators, because it is a universe in which the student is not accustomed to experiencing the school environment and his daily routine, in this way, the teacher has as its mission to seek means that aim at integrating students into the educational life as well as inserting them into society. This article aims to give a brief account of the experiences of an educator who is part of the EJA - Education program for youth and adults (Literate Brazil), in the city of Cajazeiras, Paraíba. The results reported here highlight the challenges and perspectives found in a program that has been helping young people and adults who have not had the opportunity to attend school even as a child and adolescent, thus requiring special attention for educators who intend to work in literacy programs of young people and adults and EJA.

KEYWORDS: Teacher; Basic education; Education of young people and adults.



PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS DE LOS EDUCADORES DE LA EJA EN EL SIGLO XXI

RESUMEN

En los días actuales trabajar con jóvenes y adultos es un desafío que exige mucha dedicación por parte de los educadores, pues, se trata de un universo en que el alumno no está habituado en vivencias al ambiente escolar y su rutina diaria, de esta forma, el profesor tiene como misión buscar medios que visen integra a los educandos tanto a la vida educativa como a insertarlos en la sociedad. Este artículo tiene como objetivo hacer un breve relato de las experiencias vivenciadas por un educador integrante del programa EJA-Educación para jóvenes y adultos (Brasil Alfabetizado), en la ciudad de Cajazeiras, Paraíba. Los resultados aquí relatados evidencian los desafíos y perspectivas encontrados en un programa que viene ayudando a jóvenes y adultos que no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela aún cuando niño y adolescente, exigiendo así una atención especial para los educadores que pretenden actuar en los programas de alfabetización de jóvenes y adultos y EJA.

PALABRAS CLAVES: Maestro; Educación básica; Educación de jóvenes y adultos.

INTRODUÇÃO

Propor a educação para jovens e adultos no século XXI é o que estados e municípios devem enfrentar e atualizar-se para minimizar os efeitos negativos que por anos e anos de exploração embutiram as classes populares e as camadas em situação vulnerável. É direito de todos terem acesso à informação por meio dos avanços tecnológicos e educacionais, e para isso é necessário criar condições para que homens e mulheres desenvolvam suas competências para criar, dialogar e intervir como diferente, assumir seus lugares no mundo, compreendendo e (re) significando a realidade.

Para que tudo isso aconteça é necessário um aprendizado por toda a vida. No momento de aceitar o desafio de ensinar deve-se ter em mente que essa missão não será realizada apenas por meio de transmissão mecânica de conceitos. Torna-se indispensável ensinar a pensar, ou seja, nós professores temos de mostrar como é ser cidadão.



O presente artigo surgiu a partir das observações e interação com professores da EJA (Brasil Alfabetizado), com a finalidade de expor as experiências vivenciadas durante o tempo em que alguns desses educadores lecionarão na Escola Municipal De Ensino Fundamental Costa e Silva, no período de maio de 2016 a Dezembro de 2016 como aluno do curso de especialização em alfabetização e letramento.

Tem como objetivo geral mostrar que o papel do professor da Educação de Jovens e Adultos vai além do simples ensinar, requerendo uma reflexão sobre os educandos, propondo uma “educação libertadora” (FREIRE, 1982), que resgate a cidadania do sujeito, considerando que só dessa forma que o homem faz sua história e recria a mesma, muda o mundo de forma livre, buscando inserir o indivíduo na sociedade, convivendo com seus semelhantes, pensando sua existência e transformando sua realidade.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como uma modalidade de ensino que foi criada pela grande necessidade de oferecer uma chance a mais na vida de pessoas que por algum motivo não tiveram acesso ao estudo, principalmente ao ensino fundamental. Tendo como tarefa Sua tarefa é estimular jovens e adultos proporcionando acesso à sala de aula aqueles que muitas vezes não tiveram acesso no período em que eram jovens e adolescentes.

O educador da EJA deve redirecionar concepções e conceitos em sua organização pedagógica, considerando as especificidades desse segmento e a individualidade de cada sujeito. Nesse contexto, o educador com atuação na EJA deve propor um ensino que almeje resgatar a cidadania do indivíduo, bem como sua autoestima e também o interesse pela participação na sociedade, a partir de situações que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo, sem deixar de considerar os conhecimentos e habilidades de que esses sujeitos dispõem adquiridos de modo informal, em suas experiências acumuladas no cotidiano, na comunidade onde vivem e nos espaços de trabalho.

METODOLOGIA

Este artigo relata as experiências vivenciadas enquanto cursei a especialização em alfabetização e letramento, dando ênfase as observações de educadores com atuação na

modalidade da EJA no ano de 2016. O cenário situa-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Costa e Silva, escola pública com professores que atuam na EJA no período noturno, localizada na cidade de Cajazeiras, que atende à demanda da educação infantil e ensino fundamental I e II, pela manhã, ensino fundamental II 5º ao 9º ano tarde e, à noite, atende a clientela dos jovens e adultos da EJA.

De acordo com as exigências do Ministério da Educação-MEC e Secretaria de Educação municipal de Cajazeiras, para formar uma turma de EJA (Brasil Alfabetizado), é preciso que o professor tenha ensino médio e para o ensino dos ciclos I, II, III exige-se formação em Pedagogia ou áreas afins. Essa turma precisa ser constituída por, no mínimo, 15 alunos e máximo 25, que, geralmente, são jovens, adultos e idosos, homens e mulheres, moradores e moradoras de localidades populares, que lutam para serem incluídos e vistos na sociedade onde vivem como sujeitos dignos.

Para atuação nas salas de aulas na EJA, os professores envolvidos no programa BA (Brasil Alfabetizado), passarão por uma formação promovida pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação do Município que junto a Belchior consultoria e Projetos vencedora do processo licitatório, capacitou os participantes para atuação na Educação de Jovens e Adultos. Essa formação ocorreu com todos os selecionados para participarem do programa, sendo uma das exigências do MEC para concessão do pagamento das bolsas aos profissionais durante um período de 08 meses.

A proposta curricular desenvolvida durante o programa de capacitação foi destinada aos anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano). Logo de início, percebi a necessidade de ficar atento ao contexto a sala de aula, visando desenvolver uma metodologia que se adequasse à turma e a partir daí já começaria a moldar um perfil próprio como educador, visto que, o perfil do professor passa a ser construído ao longo de sua trajetória escolar e sua experiência, necessitando de assistência durante todo o período de trabalho. Sobre essa questão, Estrela (1997, p. 47) afirma que “Em termos de grupo, o perfil de consubstancia-se historicamente na cultura profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias indenitárias adaptadas a cada realidade histórica social”. Para tanto, atuar como educador na Educação de Jovens e Adultos implica em contribuir de forma direta ou indiretamente para a formação de cidadãos, e nesse sentido desenvolver um trabalho que se adeque às necessidades da turma faz toda a diferença, sendo

que cada sujeito necessita aprimorar a sua necessidade em conformidade com as suas experiências compartilhadas no contexto da sala de aula.

E para fazer a diferença nessa modalidade de ensino, percebi que os educadores deveriam apresentar algumas qualidades que se tornariam essenciais nessa área, como a capacidade de vivenciar as experiências dos próprios educandos, ter disposições de encarar desafios que surgiram durante todo o período de aula e ter a capacidade de (re) aprender e ensinar e (re) ensinar.

O atendimento aos alunos muitas vezes acontecia na sala de aula da escola e outras vezes nas residências dos mesmos, ou em localidades próximas das residências da maioria dos educandos matriculados. Pois os alunos da EJA que faziam parte de algumas das turmas também tinham uma característica geral de alunos da EJA, que é tratar-se de um grupo relativamente homogêneo, onde abandonaram os estudos nas primeiras séries do fundamental um, que por algum motivo fora privados da escolarização regular e formados em sua maioria por trabalhadores, que ainda almejam se alfabetizar e a ampliar sua visão de mundo. Sendo que a maioria dos educandos da EJA apresentam características diferenciadas em razão de algum que vivenciaram durante sua adolescência e juventude.

Então, os educadores devem ser sensível aos saberes que os educandos apresentam, reconhecendo sua legitimidade, intimamente ligados ao contexto sociocultural no qual estão inseridos.

A partir desses contextos, observei que alguns educadores direcionavam metodologias que proporcionassem situações com vistas a reflexões, interpretações de consciências da limitação social, ideológica e cultural, pois de acordo com a ENS (2006) as ideologias da profissão de professor nos dias atuais é ser:

[...] um profissional competente, para levar o aluno a aprender, e participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço. (ENS, 2006, p.19).

Dessa forma, o papel dos professora da EJA visou levar em conta o repertório dos alunos com o apoio de toda equipe pedagógica, a qual proporcionou um suporte que contribuiu para o fortalecimento da auto imagem desses sujeitos que por tantas vezes se sentem desvalorizados.



Freire (1997) vem dizer que muitas vezes isso acontece pela “auto desvalia” e também pelo “fatalismo”. Ou seja, são questões que afetam os menos favorecidos e que acaba influenciado no seu futuro e profissional e como cidadão crítico pensante.

Nessa perspectiva todas as atividades realizadas nas turmas observadas foram de acordo com as necessidades dos alunos, os educadores buscavam metodologias que estivessem de acordo com suas trajetórias de vida, suas concepções de mundo e suas expectativas em relação a escola e aos estudos.

RESULTADOS

Com a convivência na EJA passei a dar mais credibilidade a esse programa de educação que veio para assistir as pessoas que dele necessitam para corrigir algumas das muitas distorções sociais, uma vez que não tiveram oportunidade de estudar na idade. Dada à especificidade dessa clientela, é muito importante a formação dos profissionais que atuam no programa, que alcançou status de modalidade de ensino.

Alguns autores expõem seus pontos de vista sobre a educação, destacando que lecionar na modalidade de Educação de jovens e adultos é um desafio, pois, nessa área, o profissional precisa estar se questionando durante sua trajetória, analisando e reanalisando conceitos, revendo concepções e acima de tudo quebrando paradigmas e buscando desfazer alguns tabus que são construídos pela sociedade.

Com esse trabalho na EJA, observei que para atuar nesse segmento, o professor deve estar convicto de suas aptidões para a pesquisa e estar aberto para novos conhecimentos e mudanças metodológicas. E para esse contexto Freire (1997) afirma que a partir do momento em que buscamos o conhecimento este deve derivar-se do ensino, do aprendizado com a docência. Porém, produzir conhecimento só se dá por meio da pesquisa, do instinto de se informar, da vontade de ir atrás das indagações e dessa forma construir meios para chegar próximo do conhecimento da verdade. O referido autor infere que “toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência” (FREIRE, 1997, p.192).

Com minha participação, observação e convívio com os professores da escola, que atuam na EJA, observo que o profissional dessa modalidade de ensino não deve apresentar



receio, mas sim ousadia, pois nessa modalidade a educação deve ser pensada como um processo educacional específico, não apenas fundamentado na idade desses sujeitos, mas estar acessível a características socioculturais que apontam uma necessidade de uma proposta político pedagógica diferenciada do ensino para crianças do fundamental.

O que mais me chamou atenção quanto ao trabalho na EJA é que devemos trabalhar de acordo com a realidade, saberes e cultura dos educandos, e nesse contexto Freire (1997) apresenta a opção de:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1997, p.30).

Considerando o exposto, fica evidente a importância da formação do professor para trabalhar nessa modalidade de ensino, pois na EJA nos deparamos com alunos de ideias, idades e situações diferentes, que necessitam ser respeitadas(o)s e atendidas por professores responsáveis pela condução do trabalho e mediação do conhecimento.

A partir desse acompanhamento e diagnóstico, durante as observações na EJA, pude refletir sobre a responsabilidade de uma prática individual e também coletiva, para interferir e modificar um pouco a realidade desses sujeitos.

DISCUSSÃO

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) tornou-se um resgate da promoção da cidadania e também desenvolvimento de uma consciência por meio de uma cultura de direitos humanos. Desta forma, representa um dos maiores desafios na educação por atender um público que enfrenta problemas sociais de inclusão. E atentando para a amenização de tamanhos problemas sociais para esse público, Fátima Rogoni (2008) diz ser uma grande necessidade pensar em alfabetizar esses jovens e adultos, inferindo que “A necessidade de repensar a questão da alfabetização de adultos e da dívida que a sociedade tem com os



cidadãos que estão excluídos de ação cultural, social e política é urgente” (ROGONI, 2003, p. 06).

Essa necessidade de alfabetização é clara, pois nos enquanto sujeitos sociais, percebemos que essas pessoas não alfabetizadas, não conseguem fazer uma leitura da sociedade da qual fazem parte, esta sociedade que é repleta de tecnologias renovadoras e uma grande diversidade de linguagens sonoras e visuais, as quais são bastante representativas, e para trabalhar o contexto social com esses educando Fátima Rogoni (2008) propõe que:

[...] como alfabetizador (a) devemos estudar uma metodologia que objetive o (a) alfabetizando (a) trabalhador (a) como um todo- homem/mulher social, global e cultural, na qual o diálogo e as reflexões possam estabelecer-se não apenas na sala de aula, mas também no seu quintal (ROGONI, 2008, p.07).

Dessa forma a alfabetização se tornará muito mais que uma mera função social, uma forma de auxiliar os educando com sua identidade, sua autonomia, para assim viver com mais facilidade em meio às imposições culturais e sociais no decorrer de sua vida.

E para assistir a esse público, a escola deve se apresentar diversa e atrativa, pois esses alunos podem trazer consigo um conceito da escola tradicional e impositiva, como afirma Aoki (2013, p. 13) “Muitas vezes, os alunos de EJA esperam um modelo tradicional, em que o professor detém o saber que transfere aos alunos por meio de atividades como cópias e ditados”. E, dentro desse contexto, os professores de EJA devem possibilitar situação em que possam desconstruir esse conceito de forma que o aluno perceba que a aprendizagem requer a participação deles nas atividades, pois eles também já trazem consigo uma boa bagagem de conhecimentos “em geral adquiridos de modo informal por sua experiência de vida acumulada na família, na comunidade ou no trabalho” (AOKI, 2013, p.07).

Dadas as exposições, o professor de EJA deve possibilitar e desenvolver uma prática condizente com a realidade dos educandos e, nessa perspectiva, Vasquez (1997) faz o seguinte relato: “a finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade. Pelo fato de traçar-me um objetivo, adoto certa posição diante da realidade”. Portanto, as práticas pedagógicas na EJA devem estar voltadas para a realidade, pois cada realidade corresponde a um tipo de aluno (sujeito), e isso não poderia ser diferente, pois trabalhamos com pessoas que vivem no universo adulto, do trabalho carregado de responsabilidades

sociais e familiares e já trazem consigo valores éticos e morais, formados de acordo com as experiências vivenciadas no ambiente e na realidade onde estão inseridos.

Nesse contexto, o professor da EJA deve entender e conhecer a realidade do programa, para que assim possa saber qual será a melhor metodologia que deve utilizar na sala de aula, visando o que deve ou não ser aplicado, buscando sempre chamar a atenção do público alvo e levar algo útil para eles. É importante também ser capaz de compreender as respostas dos mesmos às didáticas propostas.

O educador da EJA necessitar descobrir quais são os gêneros textuais que os educandos estão familiarizados (orais ou escritos), quais suas preferências e quais podem ser úteis para a vida em sociedade e que auxiliem no processo de aprendizagem. Dessa forma, o educador da EJA precisa trazer, reinventar as suas aulas com textos informativos de diversas áreas do conhecimento, textos jornalísticos, literários, relatos históricos, dentre outros, sempre com finalidade de ampliar os conceitos e conhecimentos dos alunos.

É indispensável, ao educador que trabalho com jovens e adultos, possibilitar a autonomia dos educandos, estimulando-os a avaliar constantemente seus progressos e suas carências, ajudando-os a tomar consciência de como a aprendizagem se efetiva. Portanto, o ensino-aprendizagem nessa modalidade de educação deve evidenciar as diferentes abordagens que as pessoas por ela assistidas possuem, para favorecer a construção de um conhecimento pautado no compartilhamento de experiências e diferentes visões de mundo, com a perspectiva de buscar conjuntamente resoluções para os desafios a serem enfrentados.

Um dos desafios encontrados por educadores da EJA é mostrar aos seus sujeitos nesse programa que só ler e escrever não serão suficientes; que os mesmos devem sair desse programa sabendo ler, escrever, compreendendo informações, produzindo seus próprios textos, formulando novas ideias e conceitos. Cagliari relata que pra que isso aconteça:

É preciso conversar a respeito do que significa aprender a ler e a escrever, o que se faz com que esses conhecimentos, em que sentido à vida das pessoas se modificam depois que aprendem a ler e escrever, quais as previsões de uso desse conhecimento pelo resto da vida, fora da escola (CAGLIARI, 2008, p. 107).

Assim, os educadores da EJA devem vencer o desafio de possibilitar em seus alunos uma motivação para seguirem em frente, mostrar a existência de pessoas que buscam melhorias para suas vidas, levando-os a acreditarem que a educação é algo dinâmico, uma troca de experiências, tanto entre os educandos, quanto entre professor e aluno, um diálogo no espaço escolar onde todo saber é relevante. Considerando o fato de que se trabalha com grupos sociais desfavorecidos economicamente, fazendo-os compreender que sua vida pode mudar depois desse processo.

Daí observa-se que o educador da modalidade de jovens e adultos, para assegurar a disciplina em sala de aula e a condição necessária para o trabalho pedagógico, precisa agora legitimar a sua autoridade pedagógica junto aos educandos, o que requer um esforço deliberado para manter o diálogo e a comunicação com eles, sempre colocando como ponto inicial a individualidade e a dificuldade de cada sujeito.

Nesse contexto, a metodologia utilizada pelo educador da EJA deve implicar um processo integrado, no qual os conteúdos das disciplinas devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizados, possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Todo o processo metodológico do ensino para jovens e adultos almeja defender os princípios da democracia, cidadania e participação coletiva na dinâmica curricular, bem como, na relação que se estabelece entre a instituição e os sujeitos que buscam no espaço de educação formal, garantia de escolaridade, fonte e produção de conhecimentos diversos.

CONCLUSÃO

A partir das observações e experiências vivenciadas na EJA, buscamos mostrar a face desse programa de educação que visa proporcionar aqueles afastados do ensino regular o retorno as práticas educativas. Que o ensino nessa modalidade é um trabalho que exige muito do profissional, exige muito esforço e dedicação por parte da equipe pedagógica do município, e também dos educandos que fazem o programa acontecer mesmo com as falhas existentes em conformidade com dados publicados por entidades de pesquisa. E durante a trajetória do Educador da EJA são encontradas maneiras de conceber o currículo e compreendê-lo como composto pelas experiências escolares que se desdobram em torno do

conhecimento, perpassa as relações sociais, procurando articular vivência e saberes dos educandos por meio dos conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir suas identidades.

Com o convívio e as observações dentro dessa modalidade e a participação em atividades na modalidade da EJA, percebemos que a educação voltada para esse público deve ser pensada como um processo educacional específico, que não esteja apenas fundamentado na idade das pessoas participantes, mas sim por características socioculturais que apontam à necessidade de uma proposta político pedagógica diferenciada daquela que voltada para a criança do ensino fundamental regular.

Portanto, com a concretização desse trabalho, percebemos que a missão do educador é estar preparado teoricamente e ter uma prática pedagógica efetiva, para elaborar melhor às estratégias de intervenção junto às dificuldades apresentadas por seus alunos na EJA. Com esse trabalho, refletimos sobre sua responsabilidade em conceber uma prática individual, mas também coletiva, para assim buscar interferir e modificar a realidade desses sujeitos que passam a vida tentando se encaixar na sociedade.

Muito ainda se precisa fazer para que todos os educandos tenham acesso à educação e, dessa forma, entendemos que o professor de educação de Jovens e Adultos deve se utilizar de estratégias diversificadas para trabalhar diferentes atividades diariamente em sala de aula e até mesmo fora dela; a utilização de materiais e textos diversos que circulam na sociedade e que estão relacionados com a vivência e realidade destes em sua comunidade; desenvolver projetos que estimulem a permanência na escola, e ainda, que os professores devem buscar formação específica continuada para o desenvolvimento e aprimoramento da sua leitura para assim estimular seus alunos, possibilitando o despertar dos educandos pela modalidade de ensino, fazendo com que os mesmos sintam-se integrandos.

Frente a essas considerações, compreendemos que a tendência pedagógica da problematização é fundamental para a transformação social dos sujeitos no processo de trabalho com alunos da EJA, uma vez que aprender é ousar em percorrer novos caminhos com a finalidade de promover a vida com dignidade, pois, ao escolher o caminho da escola, os jovens e adultos escolhem ter uma vida promissora para promover o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e melhorar sua autoestima, mesmo que seja dentro da vida cotidiana em meio a sua vivência social e familiar, como também no meio profissional.



O professor como um dos principais incentivadores desses jovens e adultos precisa também assumir uma postura mais atualizada, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir das necessidades apresentadas pelos seus alunos.

REFERÊNCIAS

AOKI, Virgínia. *Educação de jovens e adultos: alfabetização*. São Paulo: Moderna, 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú*. São Paulo: Scipione, 1998.

ENS, R. T. *Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia*. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ESTRELA, M. T. (Org.) *Viver e Construir a profissão docente*. Lisboa: Porto, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. e SHOR, I. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VÁSQUES. Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Revista pedagógica Pátio. São: Artmed Editora, 20-02-2004.

ROGONI, Fátima Gusso. *Muda o mundo Brasil: alfabetização de jovens e adultos; ilustrações Franciele Gusso Rigoni*. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.



PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS DA PERCEÇÃO DE PAIS DE ESTUDANTES DE UMA COMUNIDADE RURAL EM CAJAZEIRAS-PB

Antonio Rodrigues S. Filho - UFCG

Maria Thaís de Oliveira Batista - UFCG

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre a forma como a comunidade do campo compreende o Programa Mais Educação (PME) e analisar as possíveis relações entre o projeto de Educação Integral e os princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, o presente estudo assume o desafio de articular esses projetos de educação a partir de observações realizadas no contexto de uma escola municipal localizada na comunidade rural do Patamuté, no município de Cajazeiras-PB, onde em 2014 foi implantado o Programa Mais Educação. Foram selecionados 12 pais de estudantes que cancelaram e ou não efetivaram a matrícula nas turmas de tempo integral entre os anos de 2014 a 2015. A discussão teórica visou refletir sobre a organização, os desafios, potencialidades e fragilidades desse programa na oferta de uma formação integral em escolas localizadas em áreas rurais. Para ampliar a discussão, foram articuladas as propostas de Educação Integral e Educação do Campo, destacando o caráter emancipatório desses projetos. Os resultados evidenciaram que os pais dessa comunidade percebem que as atividades desenvolvidas no PME não implicam em um deslocamento que contemple as realidades e os sujeitos do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Mais Educação; Educação do Campo; Educação Integral.

MORE EDUCATION PROGRAM: DIALOGUES OF THE PERCEPTION OF STUDENTS PARENTS OF A RURAL COMMUNITY IN CAJAZEIRAS-PB

ABSTRACT

The article aims to reflect on how the rural community understands the More Education Program (PME) and to analyze the possible relationships between the Integral Education project and the principles of Field Education. In this sense, the present study assumes the challenge of articulating these education projects based on observations made in the context of a municipal school located in the rural community of Patamuté, in the municipality of Cajazeiras-PB, where in 2014 the More Education Program was implemented. We selected 12 parents of students who canceled and / or did not enroll in full-time classes between 2014 and 2015. The theoretical discussion aimed to reflect on the organization, challenges, potentialities and fragilities of this program in the offer of an integral formation In schools located in rural areas. To broaden the discussion, the proposals of Integral Education and Field Education were articulated, highlighting the emancipatory character of these projects. The results showed that the parents of this community perceive that the activities developed in the PME do not imply a displacement that contemplates the realities and the subjects of the field.



KEYWORDS: Program More Education; Field Education; Integral Education.

PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN: DIÁLOGOS DE LA PERCEPCIÓN DE PADRES DE ESTUDIANTES DE UNA COMUNIDAD RURAL EN CAJAZEIRAS-PB

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la forma en que la comunidad del campo comprende el Programa Más Educación (PYME) y analizar las posibles relaciones entre el proyecto de Educación Integral y los principios de la Educación del Campo. En este sentido, el presente estudio asume el desafío de articular esos proyectos de educación a partir de observaciones realizadas en el contexto de una escuela municipal ubicada en la comunidad rural del Patamuté, en el municipio de Cajazeiras-PB, donde en 2014 se implantó el Programa Más Educación. Se seleccionaron a 12 padres de estudiantes que cancelaron y o no efectúan la matrícula en las clases de tiempo completo entre los años 2014 a 2015. La discusión teórica pretendió reflexionar sobre la organización, los desafíos, potencialidades y fragilidades de ese programa en la oferta de una formación integral en escuelas ubicadas en áreas rurales. Para ampliar la discusión, fueron articuladas las propuestas de Educación Integral y Educación del Campo, destacando el carácter emancipatorio de esos proyectos. Los resultados evidenciaron que los padres de esa comunidad perciben que las actividades desarrolladas en la PYME no implican un desplazamiento que contemple las realidades y los sujetos del campo.

PALABRAS CLAVES: Programa Más Educación, Educación del Campo, Educación Integral.

INTRODUÇÃO

Esse artigo assume o desafio de articular as propostas de Educação Integral e Educação do Campo a partir de observações realizadas no contexto de uma escola municipal localizada na comunidade rural do Patamuté, no município de Cajazeiras, onde em 2014 foi implantado o Programa Mais Educação (PME). Quando esta escola iniciou as atividades de Educação Integral via PME a procura pelos pais que demandavam vagas para seus (as) filhos (as) nas turmas recém-formadas foi ampla. Inicialmente foram oferecidas vagas para compor três turmas que foram rapidamente preenchidas, extrapolando a capacidade máxima de atendimento previsto pela escola. Porém, observou-se que ao longo de três anos (2014 a 2015)



o quantitativo de matrículas sofreu decréscimo com o aumento da evasão e da ausência dos pais na efetivação de novas matrículas.

As motivações para a realização dessa pesquisa derivam principalmente de minha escuta como monitor do programa em escolas localizadas em área rural dos pais que demonstravam pouco interesse em garantir a permanência dos (as) seus (as) filhos (as), estudantes matriculados nas turmas de Tempo Integral. Várias foram as “desculpas” que apresentavam quando inquiridos sobre a infrequência dos estudantes, o que deu origem hipótese de que os pais não entendem o Programa Mais Educação como uma experiência que acrescente e alargue a formação dos seus filhos.

Para a melhor compreensão das possíveis articulações entre a perspectiva de Educação Integral e a Educação do campo faremos inicialmente um recorte das concepções de Educação Integral que influenciaram as políticas educacionais no Brasil dialogando com os princípios defendidos na Educação do Campo.

Educação Integral No Cenário Brasileiro SÉC. XX E XXI

A ampliação da jornada escolar ocupou ao longo das últimas décadas um cenário de destaque dentro dos debates das políticas públicas no país. As tentativas de conceituar Educação Integral são remotas e variadas. Para o estudo em questão, partiremos do século XIX quando a discussão ganha maior centralidade no auge da modernidade, mais especificamente no movimento operário na Europa, apresentando-se como elemento importante com vistas à emancipação humana. Cavaliere (1996,p.45) diz que, “a generalização da escolarização no mundo ocidental liga-se intimamente aos pressupostos básicos da modernidade”.

Marx denominava a Educação Integral como “omnilateral²⁰¹”, que, segundo ele, fornece condições para que o homem mude as situações de desigualdades que são próprias da

²⁰¹O conceito de omnilateralidade é de grande importância para reflexão sobre educação em Marx. Ele trata da formação humana oposta a formação unilateral decorrente do trabalho alienado, da divisão social do trabalho, da reificação e das relações burguesas.

sociedade capitalista. Frigotto (2012, p.22) pontua que Educação omnilateral significa, “[...] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas real para seu pleno desenvolvimento histórico”.

No Brasil no século XX a Educação Integral entendida como a ampliação das tarefas sociais e culturais da escola têm suas raízes ligadas aos pensamentos anarquistas, integralistas, à Educação Popular, à concepção das Cidades Educadoras e, especialmente a pensadores como Anísio Teixeira. Este deixou um legado importante de postulados e de experiências que via Educação Integral propunham a ampliação das tarefas sociais e culturais da escola capazes de provocar transformações e mentalidades dos sujeitos.

Como objeto de estudo a Educação Integral se fortalece entre os intelectuais reformistas tendo como auge o ano de 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Segundo Cavaliere (2007,p.22) “Podemos identificar outras quatro concepções de escola de tempo integral que perpassaram as últimas décadas”. A primeira delas é a ideia assistencialista. De acordo com a autora, entende-se a escola de tempo integral enquanto espaço para os “desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos, uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária”.

A segunda concepção vincula-se a uma visão autoritária, na qual a escola teria o papel de formar o estudante para o trabalho como uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Por sua vez, a terceira visão é pautada na escola como um instrumento democrático, pois, a partir do tempo integral, o educando pode ter uma formação emancipatória.

Por fim, a quarta concepção baseia-se na ideia de que o ensino pode ocorrer dentro ou fora do espaço escolar e que o horário integral independe do ambiente escolar, caracterizando uma visão multissetorial.

Vale ressaltar que a ampliação da jornada não deve se resumir ao prolongamento do tempo na escola, mas sim, qualificar e aperfeiçoar seu potencial educativo com atividades que maximizem a formação humana em todas as dimensões. Como proposto por Moll (2009), o Tempo Integral é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar,

superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporciona, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos.

Além disso, é preciso que as propostas de Educação Integral das escolas do campo ou da cidade, sejam elaboradas com a participação coletiva, de forma a reconhecer a comunidade como em um espaço educador. Partindo desse pressuposto Coelho (2000, s.p) afirma que:

[...] um tempo ampliado, ou seja, integral, [que] possibilita uma abordagem mais qualitativa e interdisciplinar, na medida em que se podem fundir conhecimentos/conceitos educacionais, artísticos e culturais, de saúde, do mundo do trabalho, que levem a uma visão mais abrangente do próprio ato de aprender: os professores e demais agentes educacionais, juntamente com a comunidade, encontram tempo para o debate sobre essas possíveis teias.

Entretanto, sabe-se que muitas escolas da rede pública de ensino por diversas razões não conseguem se organizar na perspectiva da formação em múltiplas dimensões. Isto ocorre, por motivos diversos, desde a visão hegemônica que cria uma redoma em torno da escola à não compreensão da concepção de Educação Integral como instrumento de libertação. Quanto a essa afirmação Pistrak (2011,p.52) corrobora:

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas, essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola..., e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classes da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação.

Recriar a escola numa perspectiva de formação para a emancipação requer mais que arranjos de tempos e espaços, requerem intencionalidade, e isso nenhuma política pública vai garantir. É preciso romper com a ideologia urbanista/capitalista que ainda resiste nas escolas. E esse é um processo em movimento que transita entre a educação enquanto prática e enquanto condicionante de liberdade. Nesse sentido Ghedin (2004,p.78) afirma:

É necessário fazer uma passagem da epistemologia da práxis à autonomia emancipadora que se dá pela crítica. O professor só se emancipa pela crítica, ele só é autônomo à medida que é capaz de elaborar uma crítica para poder saber do que? De como? E do por quê? As coisas são e estão sendo do modo como nós às percebemos. A crítica é necessária para que possamos



interpretar o modo como às coisas são no confronto de como elas deveriam ser construídas por nós num permanente processo de interpretação e intervenção do mundo.

Educação para liberdade é aquela que em seu fazer pedagógico oportuniza aos sujeitos se reconhecerem como seres sociais, integrados e inseridos em seu contexto histórico e nos contextos de produção da sua existência. É a partir desse pressuposto que se articula a proposta de Educação Integral defendida pela Educação do Campo.

Princípios Articulados: Educação Integral E Educação Do Campo

Vivenciamos no Brasil especialmente a partir da década de 1990 um movimento pedagógico Por uma Educação do e no Campo como um novo paradigma que aponta um modelo de campo e sociedade diferente daquele presente no modelo educacional hegemônico. Para Gramsci (2002), hegemonia em termos ideológicos, é o **domínio de uma classe social sobre outra**, em especial da burguesia sob as classes de trabalhadores.

A pesquisa a que este artigo se reporta foi construída tendo como base a Educação Integral prevista na concepção da Educação Popular, que emerge a partir de 1970 e se apresenta como movimento de classe dos trabalhadores e trabalhadoras, contra o modelo reprodutivista da ideologia do Estado que se baseia em privilégios dos ricos sob os pobres. Para Bourdieu e Passeron (1975,p.123).

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por uma poder arbitrário cultural. [...] A ação pedagógica que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima.

Ademais a escola reproduz uma aprendizagem carregada dos velhos modos de fazer, primando pela repetição. Reproduzindo saberes impregnados da ideologia dominante que são



estabelecidos como legítimos numa dinâmica afastada do mundo real, num descompasso entre o ritmo da escola e o ritmo da vida no campo.

Com vistas a romper com essa lógica começa a emergir na década de 1940 e se fortalecer na década de 1950, o Movimento de Educação Popular defendendo a concepção que associa os processos educativos às ações sociais e políticas da classe trabalhadora com vistas à intervenção e transformação social.

A Educação popular acompanha apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la. (WERTHEIN, 1985,p.89)

Nesse movimento de luta destacam-se, na década de 1960,os projetos de Educação de Jovens e Adultos de Paulo Freire propunham participação popular no processo de construção da aprendizagem conforme destaca o educador:

Sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitávamos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares, e com elas, poderemos realizar algo sério e autêntico para elas. (FREIRE, 1982^a,p.90)

Desta forma, percebemos que os princípios da Educação do Campo já estavam sendo gestados a partir da perspectiva da Educação Popular, uma vez que ambas concorrem para emancipação dos sujeitos e redução das desigualdades sociais via processos educacionais.

A educação destinada aos povos do campo foi durante décadas negligenciada e seus sujeitos invisibilizados, condenados a conviver com uma prática escolar atravessada por um sistema de estereotipação da dinâmica de vida e dos sujeitos do campo.

As Diretrizes Operacionais para Educação do Campo define no Art. 2º que educação na perspectiva da Educação do Campo é:



Toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida. (BRASIL, 2002).

A Educação do Campo nasce do tensionamento da classe trabalhadora rural em contraposição a hegemonia capitalista, da luta pelo direito a terra, e da resistência desses sujeitos em permanecer no campo na condição de camponeses. Para Caldart (2008, p.82) “a educação do campo é um processo de formação humana¹ produzida em diferentes espaços” e acrescenta:

Defendemos um projeto de educação integral, preocupado também com as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações de soberania alimentar de uma agricultura e de um desenvolvimento sustentável, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente. (CALDART, 2002,p.78).

Nesse sentido, o princípio da escola do campo enquanto formadora de sujeitos articulado a um projeto de emancipação humana dialoga com o princípio da Educação Integral que estimula a promoção do desenvolvimento pleno dos sujeitos em todas as suas dimensões, física, intelectual, social emocional e simbólica.

Evidencia-se que a Educação Integral em diálogo com identidade campesina são os fios condutores para materialização da Educação do Campo como um novo paradigma.

METODOLOGIA

A presente pesquisa de natureza qualitativa exploratória, com delineamento de estudo de caso. Foram selecionados como informantes 12 pais de estudantes que cancelaram e ou não efetivaram a matrícula de seus filhos nas turmas de Tempo Integral entre os anos de 2014 a 2015. A coleta de dados ocorreu por intermédio de levantamento documental e entrevistas abertas no formato de conversas informais registradas por meio audiográfico e transcritas para a análise.



O tratamento dos dados foi realizado por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Após a leitura exploratória do material, foram identificadas categorias que serviram para um primeiro processo de codificação do material. Na sequência algumas categorias foram reagrupadas e organizadas em três eixos temáticos, a saber:

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas realizadas com os pais dialogaram com as ideias de estudiosos/pesquisadores como Cavaliere (2007) e Moll (2009) que discorrem sobre a implantação da Educação Integral e Caldart (2002) que referencia a Educação do Campo. Os resultados serão apresentados por eixos classificados como centrais na discussão/reflexão.

Relação escola, realidade da comunidade e tempos educativos

A comunidade parece indicar por meio da não efetivação ou do cancelamento das matrículas que as atividades desenvolvidas na escola por meio do PME não atendem as suas expectativas. Esse fato se insere num contexto fragilizado historicamente e, portanto, não pode ser ignorado,

Quanto às percepções da comunidade sobre o Programa constatamos que se direcionam, sobretudo, à ampliação da jornada escolar e que essa ampliação do tempo na unidade de ensino está condicionada à necessidade de guardar o estudante por mais tempo na escola.

O PME foi pensado para ser executado nas escolas urbanas, onde as condições de produção da vida se diferem das do campo. A proposta desse programa se pauta especialmente na ampliação da jornada escolar. Esta é uma questão delicada, pois a escola pode cair no equívoco de ofertar a Educação Integral somente considerando a ampliação do tempo na escola, sem qualificar a oferta de atividades, situação que pode estar contribuindo para que os pais as reconheçam como não significativas.



“Mas assim é porque igual tô te falano com a senhora do jeito que ta não adianta eu mandá eles pra escola pra ficá o dia todo pra brincá de bola”. (Pai).

No excerto acima se percebe, que o pai não reconhece a atividade lúdica como atividade lúdica como atividade educativa. Por outro lado, há uma crítica à escola que “só brinca”. Estaria esse pai pensando que o Tempo Integral se resume a ficar brincando na escola? Ou essa crítica viria de uma visão utilitária do ensino?

Relação pais/escola e os processos participativos

Destacamos o princípio da Educação Integral que versa sobre a escola como articuladora de todo o processo educativo, em uma construção participativa que dialoga com o princípio pedagógico proposto pela Educação do Campo que estimula a autonomia e a colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema de ensino.

Ambos apontando para processos participativos na relação comunidade e escola.

A gestão participativa favorece o desenvolvimento das atividades de forma transparente, descentralizando as decisões. É importante pensar que a relação família/escola tem sido historicamente marcada por tensões e pelo estabelecimento de parcerias frágeis. Fica evidente que os pais, ao mesmo tempo em que reconhecem as fragilidades da participação das famílias na escola, percebem os benefícios que essa interação família-escola poderia proporcionar para a melhoria da qualidade da educação ofertada na comunidade.

“[...] num sei, as vez fizesse uma reunião assim com os pais, eu penso de um jeito e outra pessoa pensa de outro jeito, num sei. [...] É igual eu tôfalano com a senhora eu acho que assim né se chamasse o pai dos menino tudo, fizesse uma reunião, a gente pudesse falar assim, falar oque a gente acha, podia melhorar, né, miorou bastante, né?” (Pai)

Nas falas dos pais percebe-se a falta de diálogo da escola com a comunidade na implementação do programa, que ao invés de ser uma construção coletiva e contextualizada, passa a ser um projeto imposto de cima para baixo. No caso do PME, o modelo prioriza a realidade urbana, não contemplando das dinâmicas sociais dos povos do campo, a relação trabalho-família, os tempos e espaços de formação, os valores que perpassam as relações



interpessoais e grupais, enfim, não cria nenhuma possibilidade de adesão das comunidades campesinas.

Ao não dialogar com a realidade da comunidade escolar, o programa se vulnerabiliza e se enfraquece, diminuindo suas possibilidades e potencialidades de atuação.

“Eu não deixo meus filhos, pois fica o dia todo na escola. Eles precisam de alguma coisa da roça, precisa de aprendê alguma coisa”. (Pai)

Percebemos pelas manifestações dos pais que sem participação da comunidade a Educação Integral é impraticável nas escolas do campo. Importante destacar que a maioria das escolas localizadas em áreas rurais não são escolas do campo, ou seja, ainda não se apropriaram dos princípios da Educação do Campo na assunção dessa identidade. Acreditamos que a proposta de formação integral do PME, poderia contribuir significativamente para que as escolas e a comunidade pudessem reconhecer sua identidade e se fortalecerem como espaços de formação humana emancipatória.

“É, nois que nossos ficresceno na sabiduria pra vivêmelhó. Aprendeno na iscola e aqui cum nois”. (Pai)

Relação saberes, tempos e espaços educativos

Propor uma Educação Integral com base nos conceitos de territórios educativos significa considerar que, não raro, a escola representa o único equipamento público que existe na comunidade, revelando sua fragilidade em dar conta sozinha da formação na perspectiva da integralidade, assim cabe o reconhecimento e fortalecimento dos espaços da comunidade como espaços educativos.

“Mas tem muita coisa que a filha precisa é de casa além do que ela aprende na escola ela tem que aprender em casa com a mãe ou com o pai na rotina do dia a dia”. (Mãe)

A Educação do Campo e Educação Integral comungam os princípios que tratam dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem e da valorização dos diferentes



saberes no processo educativo. Os resultados aqui apresentados ressaltam a partir da percepção dos pais da comunidade pesquisada que a materialização desses princípios deve reconhecer as relações estabelecidas no convívio familiar que se intensificam nas relações do trabalho coletivamente produzido.

“Na minha época a gente aprendia um monte de coisa com os nossos pais, agora tá difícil ensinar, os meninos hoje é diferente se ficar na escola o dia todo, a semana interinha aí que não tem jeito mesmo”. (Pai).

Essa fala sinaliza um questionamento ao programa Mais Educação desenvolvido na escola, pois indica a importância dos outros contextos educativos para as populações camponesas. O questionamento vai na direção da falta de entendimento da escola em relação ao papel da família enquanto contexto educador. É na vida diária com a lavoura, com a criação e com os afazeres domésticos que os pais passam às crianças saberes que foram construídos ao longo da história por seus antepassados. Saberes que além do “saber fazer” guardam também a identidade de um grupo e sua memória.

“E se lá tivesse um tempinho para aprendê as coisa daqui a gente garantia que nossa história não morria”. (Pai).

Para que as perspectivas da Educação Integral e da Educação do Campo se consolidem que é importante que um saber não se sobreponha ao outro, mas sim, que se entrelacem na construção dos processos educativos. Nesse sentido, tanto os saberes acadêmicos, quanto os saberes populares são necessários para a formação integral dos estudantes. Santos (2010) ao tratar da inter-relação de saberes faz uso da expressão “ecologia dos saberes”, que implica a noção da inesgotável “diversidade epistemológica do mundo”, e o reconhecimento da existência da pluralidade pela qual o conhecimento pode ser manifesto.

O conjunto de experiências e de vivências que o homem e a mulher do campo têm ao longo de sua vida é marcado pela relação com o trabalho, com a produção e a reprodução da vida. O trabalho infantil é visto como uma anomalia um erro social que precisa ser extinto. Porém, na perspectiva da agricultura familiar diversos fatores motivam a inserção das crianças na divisão social do trabalho. Os labores realizados pelas crianças não se relacionam à remuneração, seja ela justa ou não: o trabalho infantil na agricultura familiar possui caráter de ocupação, onde a criança é aprendiz de um modo de vida. Schneider (2005,p78) esclarece quanto a isso que:

A profissão de agricultor (a) familiar continua sendo o aprendizado prático através do saber-fazer transmitido de geração em geração. Nessa forma singular de divisão social do trabalho familiar, a organização do processo de aprendizagem não se realiza separadamente das atividades produtivas, nem ocorre em lugares diferenciados do ambiente cotidiano de trabalho que sejam destinados exclusivamente aos aprendizes, particularmente, às crianças. Aprender e ensinar fazem parte do mesmo contexto social de ação em que ocorrem as atividades da vida cotidiana da comunidade e da unidade produtiva familiar, e no qual os sujeitos se inserem de forma diferenciada em função das suas possibilidades de participação e dos seus objetivos.

A dimensão do trabalho deve se somar às proposições de qualquer projeto/programa de educação para escolas do campo. Para integrar o homem ao mundo e o mundo ao homem, os tempos e espaços de aprendizagem devem favorecer as interações com o universo dos estudantes, contextualizando seus saberes e conhecimentos.

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência [...] Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida: a sua cultura, seus valores, suas posições políticas. (CALDART, 2000,p.109).

Verifica-se a partir da análise das entrevistas que o Programa não estimula a valorização dos saberes locais e das muitas identidades que constituem o homem do campo, porque não compreende que o homem do trabalho é, também, o homem da escola. Padilha (2012) comenta “Se educarmos sem dialogar com os saberes e experiências que os alunos trazem para a escola, estaremos contribuindo para dificultar as suas aprendizagens e para aumentar os índices de exclusão escolar”.

“Nem eu estou falando com você, o que ele aprende lá nós não ensinamos aqui, aqui a gente ensina outras coisas”. (Mãe).

Quanto à articulação de saberes Morin (2004,p.75 Grifos nossos). destaca que:

Somente com uma reforma do pensamento e com ações que coloquem em prática essa conexão será possível reverter a suposta superioridade de um campo sobre o outro e estabelecer relações mais fecundas, capazes de responder aos desafios atuais. Para isso é necessário uma educação capaz de desencastelar e de **articular os saberes dispersos e integrá-los na vida**.

Nesse contexto a pedagogia da alternância se apresenta como uma metodologia que visa promover diálogos entre os saberes, entre os tempos e espaços educativos conforme as proposições da Educação do Campo e da Educação Integral.

“As aulas podiam ser fora da escola, podia ser nas coisas que a gente faz junto com nós eu acho que dava certo”. (Pai B).

As percepções dos pais evidenciam a necessidade de reelaborar a função do PME na escola estudada, uma vez que as propostas aparecem desconexas com as necessidades da comunidade, reproduzindo assim, o equívoco histórico de oferecer uma educação descontextualizada e pouco compreendida, corroborando para a manutenção das desigualdades e privilégios sociais.

CONCLUSÃO

No contexto da escola estudada, a redução do número de matrículas nas turmas de Tempo Integral pode ser compreendida como uma forma de resistência da comunidade. É necessário considerar que não basta dilatar o tempo de permanência na escola, sem reelaborar os significados dos espaços e dos saberes, como também do próprio tempo. É necessário construir uma dinâmica de trabalho que oportunize uma formação que considere a realidade de seus sujeitos/atores nesse processo.

É importante ressaltar que o PME é uma ação indutora da política de Educação Integral. Ao evidenciar as fragilidades que o mesmo apresenta no que diz respeito a sua oferta aos sujeitos do campo esse estudo concorre para que os estados e municípios, re/formulem suas propostas e programas a partir da escuta de seus sujeitos.



O Estado, devido a sua abrangência tem grandes desafios no sentido de dar conta das especificidades locais. Esperar respostas do Estado faz parte de uma lógica paternalista, assistencialista e que exclui o potencial de transformação dos atores sociais postos em cena. É preciso reverter essa lógica para que se instale um processo participativo, de corresponsabilidades, de comprometimento coletivo, buscando a emancipação dos sujeitos, estimulando o exercício da cidadania de maneira consciente e participativa.

Mesmo que os resultados indiquem as percepções de um grupo de pais de uma comunidade rural específica, podem revelar também, tendências e indicar direcionamentos em um contexto mais amplo. Se este programa tivesse sido implementado considerando a realidade dos moradores do campo, ele poderia ter obtido resultados mais significativos para a comunidade estudada.

Compreendemos a Educação do Campo como uma modalidade de Educação integral, uma vez que os princípios da Educação do Campo se fundamentam em princípios da Educação Integral. Já promover Educação Integral à luz da Educação do Campo, implica em um deslocamento que contemple as realidades e sujeitos do campo, ou seja, não há fórmulas prontas a serem aplicadas, mas sim intencionalidades que favoreçam a leitura e a inclusão da diversidade na construção de projetos e políticas públicas.

Nesse sentido, se o Programa Mais Educação tivesse sido pensado como um programa de fomento à Educação Integral para as escolas do campo, certamente seria diferente da forma como se apresenta hoje.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L.(2009) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA;

BRASIL. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território* – (2009,24 de abril) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;

_____. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. (2002,03 de abril) Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília;

BOURDIEU, P. & PASSERON, C., 1975. (1975) *A reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.



- CALDART, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e mais do que escola*. Rio de Janeiro: Vozes;
- _____. (2002). *Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. – Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.
- CAVALIERE, A. M. (2002) *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* In: *Educação & Sociedade*, Campinas, 23, (81), 247-270;
- _____. (2009^a). *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. *Em Aberto*, 21, (80), 51-63;
- _____. (2007). *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. *Educação e Sociedade*, 28, (100), 1015-1035;
- COELHO, L. M. C. D. C.; CAVALIERE, A. M. V. (2002). *Educação brasileira e (m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação (1996). *Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral*. Curitiba, 1996.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. (1982^a). 13. ed. São Paulo: Paz e Terra;
- FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. (2012) In C. R. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular;
- GHEDIN, E. (2012). *Educação do campo: epistemologia e práticas*. 1. ed. São Paulo: Cortez;
- MOLL, J. (2009). Um paradigma contemporâneo para Educação Integral. *Revista Pátio*. 3, (51), 2009.
- MORIN, E. (2004). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil;
- PADILHA, P. R. (2012). *Educação integral e currículo intertranscultural*. In MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso;
- PISTRAK, M. (2011) *Fundamentos da escola do trabalho*. 3. ed. São Paulo: expressão popular;



SANTOS, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo;

SCHNEIDER, S. (2005). *O Trabalho Infantil no Ramo Agrícola Brasileiro: uma apreciação do estudo da OIT*. Porto Alegre: Instituto de Formação Sindical Irmão Miguel, FETAG-RS, Série Documentos No. 01;

WERTHEIN, J. (Org.). (1985). *Educação de Adultos na América Latina*. Campinas/SP: Papyrus.



LEVANTAMENTO DA FLORA APÍCOLA EM ÁREA DE ASSENTAMENTO ACAUÃ NO MUNICÍPIO DE APARECIDA-PB.

Francisco Tales Da Silva,
Alan Dél Calos Gomes Chaves,
Viviane Guidotti Machado²⁰²

RESUMO

O conhecimento da flora apícola de uma determinada região constitui uma ferramenta essencial para que o apicultor aperfeiçoe a sua produção. O presente trabalho tem como objetivo realizar o levantamento fitossociológico e florístico do bioma caatinga no Município de Aparecida – PB, no Assentamento Acauã, com as seguintes coordenadas geográficas 06°48'46" S e 38°04' 53.3" W, a 138 metros ao nível do mar. Foram adotadas por 10 parcelas, cada uma com as dimensões de 10x20 m e a distância de 50 m entre cada parcela, identificando todos os indivíduos, com circunferência a partir de 10 cm, feito a medida de CAB. Os parâmetros florísticos e fitossociológicos, foram: diversidade, densidade, dominância, frequência, índice de valor de importância e de cobertura. Foi proposto um calendário das floradas apícolas com os meses do ano e o material ofertado para as espécies de abelhas, como: néctar, cera e pólen.

PALAVRAS-CHAVE: Apicultura; Calendário apícola; Fitossociologia.

SURVEY OF BEEKEEPING FLORA IN AQUATIC SETTING AREA IN THE MUNICIPALITY OF APARECIDA-PB.

ABSTRACT

Knowledge of the apicultural flora of a certain region is an essential tool for the beekeeper to improve its production. The present work has the objective of performing a phytosociological and floristic survey of the caatinga biome in the Municipality of Aparecida - PB, in the Acauã settlement, with the following geographic coordinates 06 ° 48'46 "S and 38 ° 04 '53.3" W, 138 meters at sea level. They were adopted by 10 plots, each with the dimensions of 10x20 m and the distance of 50 m between each plot, identifying all the individuals, with circumference starting from 10 cm, made to measure CAB. The floristic and phytosociological parameters were: diversity, density, dominance, frequency, importance value index and coverage. It was proposed a calendar of the beehives with the months of the year and the material offered for the species of bees, such as: nectar, wax and pollen.

KEYWORDS: Beekeeping; Apiculture calendar; Phytosociology.

²⁰² Professora Doutora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu PROFLETRAS do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG.



LEVANTAMIENTO DE LA FLORA APÍCOLA EN ÁREA DE ASENTAMIENTO ACAUÁ EN EL MUNICIPIO DE APARECIDA-PB.

RESUMEN

El conocimiento de la flora apícola de una determinada región constituye una herramienta esencial para que el apicultor perfeccione su producción. El presente trabajo tiene como objetivo realizar el levantamiento fitosociológico y florístico del bioma caatinga en el Municipio de Aparecida - PB, en el Asentamiento Acauá, con las siguientes coordenadas geográficas 06 ° 48'46 "S y 38 ° 04 '53.3" W, a 138 metros a nivel del mar. Se adoptaron por 10 parcelas, cada una con las dimensiones de 10x20 m y la distancia de 50 m entre cada parcela, identificando a todos los individuos, con circunferencia a partir de 10 cm, hecha a medida de CAB. Los parámetros florísticos y fitosociológicos, fueron: diversidad, densidad, dominancia, frecuencia, índice de valor de importancia y de cobertura. Se propuso un calendario de las floradas apícolas con los meses del año y el material ofrecido para las especies de abejas, como: néctar, cera y polen.

PALABRAS CLAVES: Apicultura; Calendario apícola; Fitosociología.

INTRODUÇÃO

A fitossociologia é um estudo essencial no reconhecimento das espécies vegetais presentes em uma floresta, associado a sua estrutura e dinâmica consegue obter um banco de dados que ajuda na construção de uma base teórica garantindo a conservação dos recursos genéticos, da recuperação de áreas ou fragmentos florestais degradados pelo homem, contribuindo principalmente no manejo ou conservação das espécies vegetais primárias e secundárias.

Com relação a fitossociologia, é importante destacar uma das atividades mais antigas do mundo, a apicultura que vem contribuindo para a humanidade por meio da produção de mel, pólen, própolis, cera e outros produtos apícolas de grande valor comercial e farmacológico. Quando relacionado à preservação do meio ambiente, a apicultura tem seu papel grandioso, mediante a polinização, perpetuando grande número de espécies vegetais, garantindo a sua conservação e a produção de frutos e sementes de valor ambiental para Bioma.

Segundo Hosakawa *et al.* (2008, p 533). “A sobrevivência das florestas só será possível por meios da aplicação adequada de técnicas silviculturais imprescindível, tomando por base baseadas as condições ambientais e fisiológicas de cada tipo de formação florestal.”

Esta pesquisa consideramos que o nordeste brasileiro abrange em seu espaço geográfico o bioma Caatinga, esse referenciado por muitos autores como genuinamente brasileiro, com suas particularidades climáticas, geomorfológicas e ambientais, quanto à diversidade florística, principalmente por plantas nativas de valor apícolas.

O bioma caatinga, localizado no nordeste do Brasil, abrange parte dos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais e apresenta uma área aproximada de 800.000 km², correspondente a 11% do território nacional, 70% do território nordestino (PRADO, 2003, p. 277).

A partir nessas questões apresentadas sobre fitossociologia, este trabalho tem como relevância social contribuir para o conhecimento das espécies vegetais da caatinga na região de Aparecida-PB e assim teve como objetivo geral: Avaliar a composição florística do estrato arbóreo e o comportamento da estrutura fitossociológica do Assentamento Acauã. E como objetivos específicos: realizar um levantamento fitossociológico das espécies vegetais no Assentamento Acauã e estudar a diversidade genética da flora apícola; elaborar um calendário apícola. Visando obter respostas para futuras ações de mitigação de impactos ambientais causado na área pela ação antrópica e na criação de um calendário apícola.

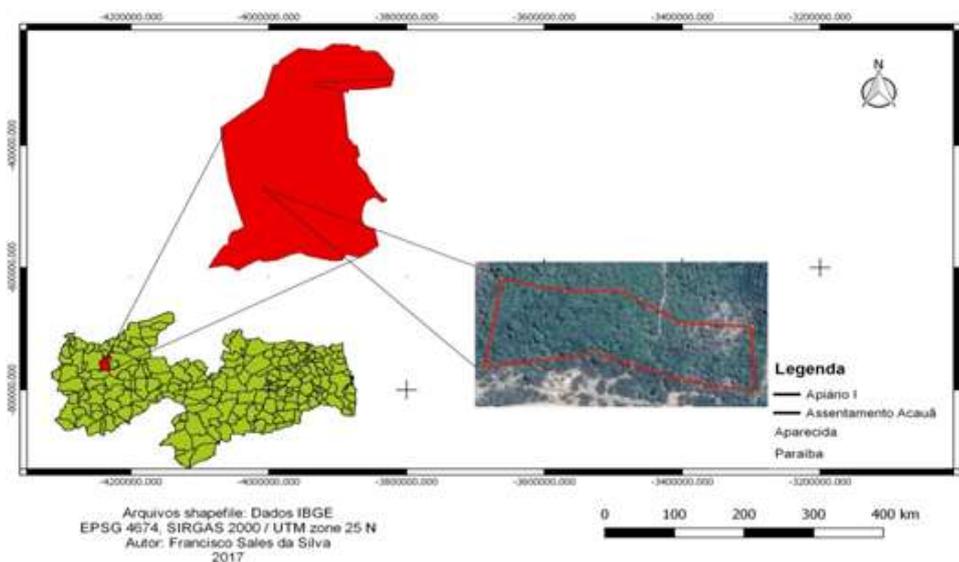
Os autores Paula-Neto e Almeida-Neto (2006), destacam que a preservação e conservação das espécies vegetais garante a produção apícola, tendo como principal atividade de maior destaque produção e comercialização do mel, por ser produzido em maior quantidade pelas abelhas, seguido da cera, do pólen e da própolis, e de baixa quantidade de geleia real e a apitoxina que é um veneno extraído das glândulas das abelhas de propriedades curativa, usados como medicamento no tratamento de diversas doenças e tratamento de saúde.

MATERIAL E MÉTODOS

Caracterização da área em estudo

O município de Aparecida está localizado, segundo o IBGE, na região Oeste da Paraíba, limitando-se a Oeste com Sousa, ao Sul São José da Lagoa Tapada, a Leste com São Domingos de Pombal e ao Norte com São Francisco. Ocupa área de 295 Km², possuindo uma população, segundo o Censo Demográfico 2010 do IBGE, de 7.676 habitantes. O acesso à capital João Pessoa se dá pela BR 230 que distancia desse município cerca de 409 Km.

Figura 1. Mapa de localização – Aparecida/PB, Assentamento Acauã.



Fonte: Arquivo de dados do autor, Aparecida-PB, 2017.

Assentamento Acauã.

A área estudada está localizada no Assentamento Acauã, ao leste do município de Aparecida com as seguintes coordenadas geográficas 06°48'46" S e 38°04' 53.3" W, a 138 metros ao nível do mar. (Figura 2).

Figura 2. Mapa de localização do Assentamento Acauã – Aparecida/PB – Assentamento Acauã.



Fonte: Arquivo de dados do autor, Aparecida – PB, 2017.

A referida área como se pode observar na figura 3, apresenta uma maior densidade da vegetação conservada, foi doada a Congregação Sagrada Família, formada por freiras que residem na comunidade. Com a permissão das mesmas, os apicultores utilizam para atividades apícolas, na qual foi registrado um total de 28 apiários distribuídos na área.

WOLFF et al.,(2006). Afirma que, o estudo da flora apícola indica as fontes de alimento utilizadas pelas abelhas na coleta de néctar e de pólen, e possibilita maximizar a utilização dos recursos naturais, tanto na implantação como na manutenção de pastos apícolas locais, em áreas de vegetação natural ou cultivada. Essa afirmação se dá por meios de comprovações de estudos Fitossociológicos que oferece por meio de parâmetros um estudo das características e distribuições das espécies vegetais em uma determinada área.

Figura 3. Apiário II – Assentamento Acauã – Aparecida/PB



Fonte: Arquivo de dados do autor, Aparecida – PB, 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análises Da Flora

A apicultura de maneira sustentável, ainda é uma atividade comprovadamente, rentável, a todo o espaço geográfico que possui condições de solo, clima e uma vegetação favorável, rica em floradas, a uso e direto e indireto de defensivos agrícolas e principalmente de ação antrópica.

A partir do levantamento florístico e fitossociológico na área de caatinga no município de Aparecida – PB foram encontrados 330 indivíduos arbóreos nas 10 parcelas no Assentamento Acauã, apresentando característica de preservação, fato este que pode ser explicado devido à grande cobertura vegetal.

No Assentamento Acauã foram identificadas 8 famílias e 12 espécies, um total de 330 indivíduos, apontando um Índice de Shannon-Wiener de 1,52. Lima *et al.*(2003) aponta um Índice de Shannon-Wiener foi de 2,19. Barbosa *et al.* (2012), em uma área de caatinga em Arcoverde, Pernambuco, Guedes *et al.* (2012), em uma área do Seridó da Paraíba (2,54) e CORDEIRO (2017), de 2,99.

Estes índices se comparados com o encontrado no Assentamento Acauã, são altos, caracterizando uma diversidade maior de espécies existentes na área.

Tabela 1: Espécies amostradas no Assentamento Acauã, Aparecida/PB, e seus respectivos parâmetros fitossociológicos.

Espécies	Família	NInd	AbsDe	RelDe	AbsFr	RelFr	AbsDo	RelDo	IVI	IVC
Croton sonderianus Müll.Arg.	Euphorbiaceae	120	600.0	36.36	100.00	22.22	6.26	31.99	90.58	68.35
Mimosa tenuiflora (Willd.) Poir	Fabaceae	99	495.0	30.00	100.00	22.22	6.29	32.15	84.37	62.15
Combretum leprosum Mart.	Combretaceae	67	335.0	20.30	100.00	22.22	2.29	11.70	54.23	32.01
Caesalpinia pyramidalis Tul	Fabaceae	24	120.0	7.27	50.00	11.11	1.55	7.94	26.32	15.21
Ziziphus joazeiro Mart	Rhamnaceae	2	10.0	0.61	10.00	2.22	1.55	7.90	10.73	8.51
Handroanthus impetiginosus Mattos	Bignoniaceae	6	30.0	1.82	20.00	4.44	0.09	0.44	6.70	2.26
Jatropha mollissima (Pohl) Baill	Euphorbiaceae	6	30.0	1.82	10.00	2.22	0.31	1.58	5.62	3.39
Bauhinia cheilantha (Bong.) Steud.	Fabaceae	2	10.0	0.61	20.00	4.44	0.09	0.48	5.53	1.08
Cereus jamacaru	Cactaceae	1	5.0	0.30	10.00	2.22	0.46	2.37	4.90	2.67

DC.										
Aspidosperma pyrifolium Mart	Apocynaceae	1	5.0	0.30	10.00	2.22	0.40	2.03	4.56	2.34
Anadenanthera colubrina (Vell.) Brenan	Fabaceae	1	5.0	0.30	10.00	2.22	0.23	1.17	3.70	1.48
Cynophalla flexuosa (L.) J.Presl	Capparaceae	1	5.0	0.30	10.00	2.22	0.05	0.25	2.77	0.55

Nind (No de indivíduos), AbsDe (Densidade absoluta), RelDe (Densidade relativa), AbsFr, (Frequência absoluta), RelFr (Frequência relativa), AbsDo (Dominância absoluta), RelDo (Dominância relativa), IVI (Índice de valor de importância), IVC (Índice de valor de cobertura)

Fonte: PLAN II - Parâmetros para Espécies. FPM – Arquivo do autor.

A *Croton sonderianus* Müll.Arg. foi à espécie em destaque, por apresentar maior número de indivíduos de 120, conseqüentemente, o maior valor de densidade relativa – RelDe (36,36%), seguida da *Aspidosperma pyrifolium* Mart, *Anadenanthera colubrina* (Vell.) Brenan, *Cereus jamacaru* DC e *Cynophalla flexuosa* (L.) J.Presl, com densidade relativa – RelDe (0,30%) cada, a menor apresentada.

Segundo Lima *et al.* (2015), em seu trabalho, apresenta a *Croton sonderianus* a maior dominância relativa (33,0%), seguido da *Mimosa caesalpinifolia* (15,7%) e *Combretum leprosum* (12,3%).

Flora Apícola

O conhecimento da flora apícola é de extrema importância para o sucesso da apicultura, contribui na percepção das importâncias de certas espécies do bioma caatinga, de grande relevância na produção de mel. Meyer (1985) diz que, o néctar e o pólen constituem basicamente a única fonte de alimentos das abelhas, durante suas etapas de desenvolvimento,

desde a fase larval até a idade adulta.

Quadro 1: Calendário da floração apícola e oferta pelas plantas de; néctar, pólen e cera no Assentamento Acauã, Aparecida/PB, 2018

CALENDÁRIO APÍCOLA

Nome científico – Espécies	Popular	Período de floração	Fornecedora		
			Néctar	Polén	Cera
<i>Handroanthus impetiginosus</i> Mattos	Pau d'arco roxo	Fevereiro / Setembro	X		X
<i>Cynophalla flexuosa</i> (L.) J.Presl	Feijão-bravo	Setembro / Dezembro	X		
<i>Combretum leprosum</i> Mart	Mofumbo	Fevereiro / Maio	X		
<i>Jatropha mollissima</i> (Pohl) Baill	Pinhão – bravo	Maio / Novembro	X	X	
<i>Croton sonderianus</i> Müll. Arg	Marmeleiro	Fevereiro / Maio	X	X	
<i>Mimosa tenuiflora</i> (Willd.) Poir	Jurema-preta	Junho / Agosto	X	X	
<i>Aspidosperma pyrifolium</i> Mart.	Pereiro	Dezembro / Janeiro	X		
<i>Cereus jamacaru</i> DC.	Mandacaru	Novembro / janeiro		X	
<i>Pilosocereus gounellei</i> (F.A.C.Weber)	Xiquexique	Dezembro / Janeiro		X	
<i>Bauhinia cheilantha</i> (Bong.) Steud.	Mororó	Julho	X	X	
<i>Caesalpinia pyramidalis</i> Tul.	Catingueira	Dezembro / Janeiro	X		
<i>Anadenanthera colubrina</i> (Vell.) Brenan	Angico	Outubro / Dezembro	X	X	
<i>Caesalpinia ferrea</i> (var. <i>leiostachya</i>)	Pau-ferro	Dezembro	X	X	
<i>Ziziphus joazeiro</i>	Juazeiro	Outubro / Janeiro	X		

Fonte: Dados coletados pelo autor, Aparecida – PB, 2018.

O conhecimento detalhado da época de floração das plantas nativas auxilia, grandemente, na determinação das espécies vegetais que contribuem para disponibilidade da matéria prima, destinada a produção de mel em uma determinada região. O levantamento

realizado revelou que há uma diversidade de espécies arbustivas e arbóreas, com grande potencial apícola para ser explorado, e que essa atividade pode ser desenvolvida pelos agricultores familiares da região, a partir de um planejamento, ao longo do ano, potencializando assim, sua produção de mel, ao conhecer os períodos de grandes e baixas floradas.

Tabela 2 – Lista de família e espécies, amostrados no Assentamento Acauã, com os respectivos nomes populares.

FAMÍLIA/ESPÉCIES	NOME POPULAR
Apocynaceae	
<i>Aspidosperma pyriformium</i> Mart.	Pereira
Bignoniaceae	
<i>Handroanthus impetiginosus</i> Mattos	Pau d'arco roxo
Cactaceae	
<i>Cereus jamacaru</i> DC.	Mandacaru
<i>Pilosocereus gounellei</i> (F.A.C.Weber) Byles & G.D.Rowley	Xiquexique
Capparaceae	
<i>Cynophalla flexuosa</i> (L.) J.Presl	Feijão- bravo
Combretaceae	
<i>Combretum leprosum</i> Mart	Mofumbo
Euphorbiaceae	
<i>Croton sonderianus</i> Müll. Arg	Marmeleiro
<i>Jatropha mollissima</i> (Pohl) Baill	Pinhão – bravo
Fabaceae	
<i>Anadenanthera colubrina</i> (Vell.) Brenan	Angico
<i>Bauhinia cheilantha</i> (Bong.) Steud.	Mororó
<i>Caesalpinia pyramidalis</i> Tul.	Catingueira
<i>Mimosa tenuiflora</i> (Willd.) Poir	Jurema-preta
Rhamnaceae	
<i>Ziziphus joazeiro</i> Mart	Juazeiro

Fonte: Dados da pesquisa do autor, Aparecida – PB, 2018.

Resultados semelhantes foram observados por Andrade et al. (2009) trabalhando em áreas de caatinga na Paraíba sob diferentes níveis de conservação que constataram a presença das famílias *Asteraceae*, *Convolvulaceae*, *Euphorbiaceae* e *Leguminosae* como as mais expressivas em número de espécies.



CONCLUSÃO

A área estudada possui uma considerável riqueza de espécies, ao ser comparado com outros estudos realizados no bioma caatinga. Embora, apresente uma rica flora, é importante mais estudos que avaliem se esse número de espécies é possível suprir as necessidades nutricionais das colmeias durante o ano.

As espécies se encontram em estágio inicial de sucessão, evidenciando-se pela maior ocorrência de espécies do gênero *Croton*, *Mimosa* e *Combretum*. Espécies como o *Aspidosperma pyrifolium* Mart. (Pereiro), *Jatropha mollissima* (Pohl) Baill (Pião Bravo), *Anadenanthera colubrina* (Vell.) Brenan (Angicos).

O Assentamento Acauã possui uma diversidade em espécies, com Índices de diversidade Shannon de 1.52, respectivamente.

O estudo identificou as plantas com flores da caatinga e seus períodos de floradas, durante os meses do ano com propósito de criar um calendário de floradas apícolas, e os apicultores poderem se programar para as floradas apícolas da região. Os resultados aqui apresentados fornecem subsídios para estratégias de manejo e conservação de áreas do Bioma Caatinga.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.V.M.; ANDRADE, A.P.; SILVA, D.S.; BRUNO, R.L.A.; GUEDES, D.S.; Levantamento florístico e estrutura fitossociológica do estrato herbáceo e subarbustivo em áreas de caatinga no cariri paraibano. *Revista Caatinga*, v.22, n.1, p.229-237, 2009.

BARBOSA, M. D. et al. *Florística e fitossociologia de espécies arbóreas e arbustivas em uma área de caatinga em Arcoverde, PE, Brasil*. *Revista Árvore*, Viçosa, v.36, n.5, p.851-858, 2012. Disponível em:

<www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/488/48824773007/5pdf> Acesso em: 20 Fev. 2018.

CORDEIRO, J. M. P.; SOUZA, B..I. de; FELIX, L. P.. Florística e fitossociologia em floresta estacional decidual na Paraíba, nordeste do Brasil. *GAIA SCIENTIA* (2017). VOLUME 11(1): 01-16. Disponível em: <



<http://periodicos.ufpb.br/index.php/gaia/article/download/33245/18746>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

GUEDES, R. da S et al. *Caracterização florístico fitossociológica do componente lenhoso de um trecho de caatinga no semiárido paraibano*. Revista Caatinga, Mossoró, v. 25, n. 2, p. 99-108, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/caatinga/article/view/2231/pdf>> Acessado em: 20 Fev. 2018.

HOSOKAWA, R. T. et al. *Introdução ao manejo e economia de florestas*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Dados básicos do município de Aparecida*, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/aparecida>> Acessado em: 20 Jan. 2018.

LIMA, B. G. de; COELHO, M. de F. B.. Estrutura do componente arbustivo-arbóreo de um remanescente de caatinga no estado do Ceará, Brasil. *CERNE*. v. 21 n. 4 | p. 665-672 | 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cerne/v21n4/2317-6342-cerne-21-04-00665.pdf>> Acesso em: 20 Mar. 2018.

MEYER, C. R.; WIESE, H. Breves noções de morfologia e anatomia das abelhas. In: WIESE, H. *Nova Apicultura*, Porto Alegre: ed. Agropecuária, Cap. 3, 1985.

PRADO, D.E. As caatingas da América do Sul. In: LEAL, I.R.; TABARELLI, M.; SILVA, J.M.C. (Eds.) *Ecologia e conservação da Caatinga*. Recife: Editora Universitária da UFPE. p.3-74, 2003.

WOLFF, L. F. et al. *Localização do apiário e instalação das colmeias*. Teresina: Embrapa Meio-Norte, 2006. 30 p. (Embrapa Meio-Norte. Documentos, 151)



AGROTÓXICOS: POSSÍVEIS IMPACTOS SOBRE OS RECURSOS HÍDRICOS NO PERÍMETRO IRRIGADO DE SÃO GONÇALO PB

Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira - UFCG

Elza Simões de Farias, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Luciano Leal de Mendes Sá, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

RESUMO

Um das formas de aumentar a produção agrícola adotada pelos agricultores, é utilização de insumos que atuam no combate as pragas que afetam o desenvolvimento do cultivo. No entanto, o uso inadequado dos agrotóxicos pode acarretar problemas ao meio ambiente, tendo em vista, que apresentam substâncias tóxicas no qual podem entrar em contato direto com o solo afetando assim os lençóis freáticos. Nessa perspectiva, objetiva-se investigar as consequências da utilização dos pesticidas nas proximidades do açude de São Gonçalo PB. Para o desenvolvimento do trabalho, adotou-se um método de entrevista com os moradores da localidade, com questionamentos que relacionava a apropriação dos agrotóxicos nas práticas agrícolas daquela região. Com isso, observou-se alguns problemas na manipulação e descarte dos produtos químicos utilizados no combate dos agentes inibidores da cultura, tendo o coco como principal cultura. Nesse contexto, há a necessidade de uma intervenção informativa, ou seja, apresentar aos entrevistados e demais moradores os métodos ideais de manipulação dos agrotóxicos, para que não venha causar problemas a saúde humana e ambientais, levando em conta que no local encontra-se recursos hídricos com significativa apragem, o açude.

PALAVRAS-CHAVE: Agrotóxico¹; Manipulação²; Recursos Hídricos³.

AGROCHEMICALS: POSSIBLE IMPACTS ON WATER RESOURCES IN THE IRRIGATED PERIMETER OF SAN GONÇALO PB

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the consequences of pesticide use in the vicinity of the São Gonçalo PB dam. For the development of the work, an interview method was adopted, with questions related to the adoption of pesticides in the agricultural practices of that region. With this, some



problems were observed in the handling and disposal of the chemical products used to combat the inhibitory agents of cultivation, with coconut being the main crop.

KEYWORDS: Agrotóxico 1; Manipulation 2; Water resources 3.

AGROTÓXICOS: POSSÍVEIS IMPACTOS SOBRE OS RECURSOS HÍDRICOS EN EL PERÍMETRO IRRIGADO DE SAN GONÇALO PB

RESUMEN

El objetivo es investigar las consecuencias del uso de plaguicidas en las cercanías de la presa São Gonçalo PB. Para el desarrollo del trabajo, se adoptó un método de entrevista, con preguntas relacionadas con la apropiación de pesticidas en las prácticas agrícolas de esa región. Con esto, se observaron algunos problemas en el manejo y eliminación de los productos químicos utilizados para combatir los agentes inhibidores del cultivo, siendo el coco el cultivo principal.

PALABRAS CLAVES: Agrotóxico 1; Manipulación 2; Recursos Hídricos 3.

INTRODUÇÃO

Historicamente o Brasil faz da agricultura uma forte aliada para o desenvolvimento econômico. Atualmente, dispõe de técnicas, maquinários e insumos capazes de aumentar a produtividade, e desta forma atender o crescente consumo interno e externo. Nessa perspectiva, os agricultores lançam mão de diversos insumos agrícolas, dentre estes, os agrotóxicos que, ao mesmo tempo em que combatem as pragas que limitam a produção, constituem-se instrumentos geradores de impactos ambientais no solo, no ar e na água.

Os agrotóxicos podem ser classificados de acordo com ABNT NBR 1004, como sendo resíduos sólidos perigosos, por apresentarem substâncias tóxicas que afetam a saúde pública e alteram, de forma significativa, o meio ambiente. Estes defensivos agrícolas são caracterizados por apresentarem uma problemática de envergadura, ou seja, seus efeitos serão

perceptíveis nos sujeitos do campo enquanto produtores e consumidores e os sujeitos do meio urbano enquanto consumidores desses produtos tratados com agrotóxicos (FERNANDES; STUANI, 2015).

Os agrotóxicos são compostos sintéticos que têm por objetivo refrear a ação de espécie, organismo animal ou vegetal, que limita o desenvolvimento da produção agrícola. Segundo Scorza Júnior (2009), estas substâncias ainda que aplicadas diretamente nas plantas, têm o solo como destino em função do arraste das partículas tóxicas suspensas no ar e da lavagem das folhas pela ação da chuva ou pelas águas da irrigação. Bortoluzzi et al (2006) confere que aproximadamente 20% do total de agrotóxicos aplicados contra pragas causadoras de doenças em plantas chega ao solo e, em sequência, podem alcançar as águas subterrâneas e superficiais por lixiviação e por escoamento superficial, respectivamente.

Nas localidades no qual a prática agrícola é predominante, a principal preocupação é a contaminação dos recursos hídricos por metais pesados proveniente dos agroquímicos. Nesse sentido, o principal meio de avaliação dos impactos negativos causados nos devidos setores e a promoção de políticas intencionadas à saúde e o meio ambiente é o monitoramento da qualidade da água. Evidências, através de estudos, apontam o surgimento de patologias relacionadas com a ingestão de água contendo resíduos de agrotóxicos. Esta expectativa sinaliza a preocupação com a qualidade da água consumida e suscita a necessidade de conhecer os agrotóxicos empregados, com relação a sua composição e sua aplicação em termos quantitativos e qualitativos (SOARES; FARIA; ROSA; 2017).

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por finalidade avaliar os impactos hídricos decorrentes do uso de agrotóxicos nas atividades agrícolas do perímetro irrigado de São Gonçalo – PB. E assim, destacar dados qualitativos e quantitativos sobre os agrotóxicos no espaço investigado, compreendendo a mobilidade dos componentes tóxicos no ciclo hidrológico. Com isso, mobilizar a população acerca dos riscos ocasionados pelo uso de agrotóxicos nas proximidades de um manancial fornecedor de água para o consumo humano.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado em três etapas: a primeira consistiu num estudo bibliográfico para a aquisição de conhecimentos necessários a elaboração do texto que fundamenta este trabalho; a segunda correspondeu à pesquisa em si, e a terceira, a uma análise e interpretação dos dados coletados. Do ponto de vista dos objetivos, foi escolhida a pesquisa descritiva, que trata da exposição de características do fato pesquisado e com relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma investigação, tendo em vista uma que envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer (LAKATOS, 1994).

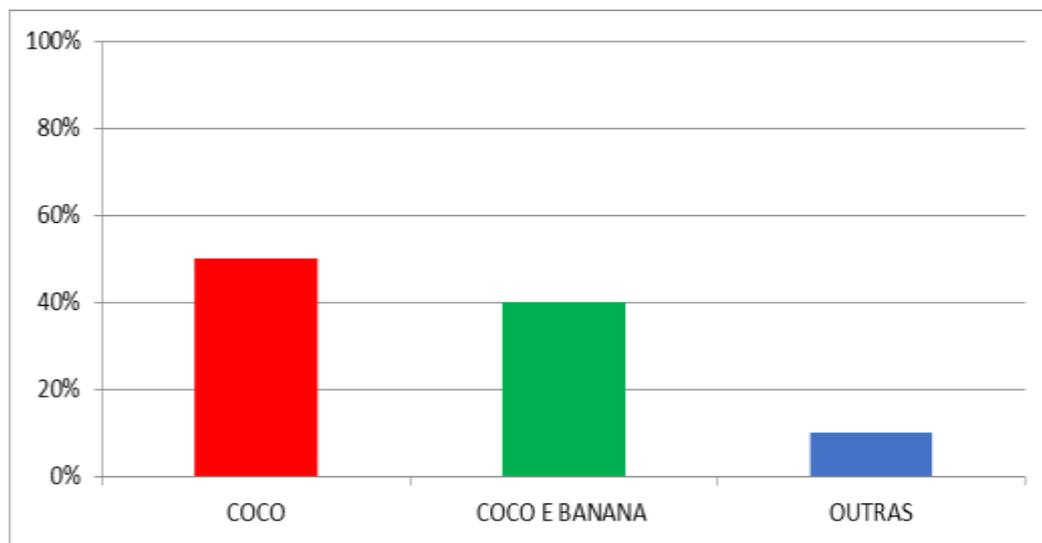
O instrumento de coleta de dados selecionado foi a entrevista oral, fielmente transcrita, contendo 17 questões claras, significativas e capazes de fornecer respostas compatíveis com o objeto de estudo. O universo pesquisado nos dias 29 e 30 de Outubro e 1, 3, 14 de Novembro, nos sítios Belo Horizonte Carnaúba, Queimadas, Pitombeira e Rua do Túnel, áreas que circundam o açude de São Gonçalo, compreende dez produtores agrícolas aleatoriamente escolhidos.

O procedimento para a coleta de dados consistiu, no primeiro momento, em uma rápida inspeção no espaço para conhecer melhor o ambiente a ser investigado. Cada produtor foi notificado sobre os objetivos da pesquisa, sobre sua natureza e confidencialidade dos dados. Após a obtenção do consentimento por parte de cada agricultor abordado, procedeu-se a coleta de dados através da entrevista individual. Na ocasião, cada participante foi informado da não obrigatoriedade de responder as questões, ou alguma questão em especial, caso não fosse da sua vontade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um total de 10 agricultores que habitam no perímetro do açude de São Gonçalo foram entrevistados, eles forneceram dados utilizados como instrumento de obtenção de subsídios para a compreensão da dimensão dos possíveis impactos causados pelo uso de agrotóxicos sobre as águas que abastece a região. Na Figura 01, será apresentado as principais atividades agrícolas daquela localidade.

Figura 01 - Culturas desenvolvidas no perímetro de São Gonçalo – PB



Fonte: Próprio autores (2018)

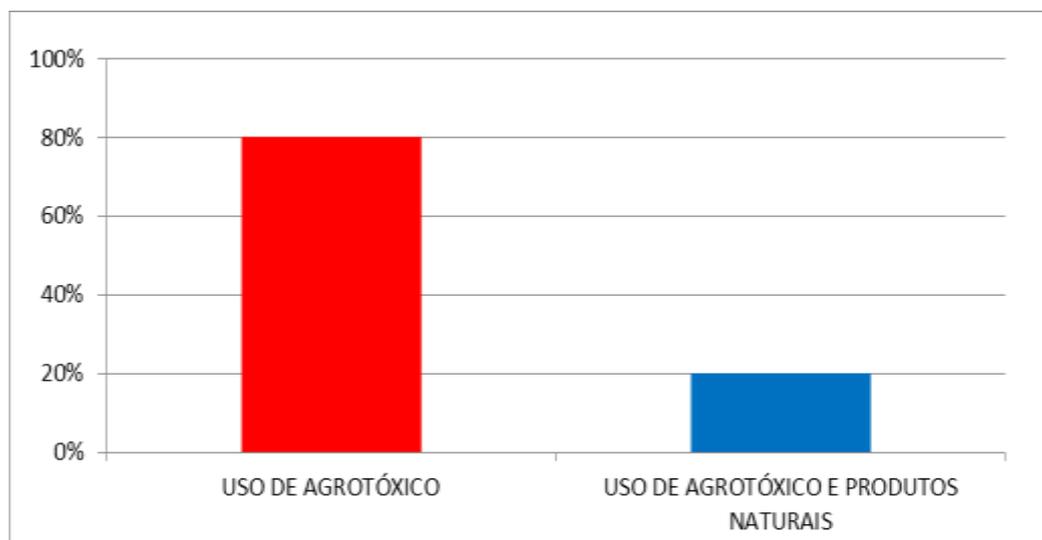
Da análise e interpretação dos resultados obtidos Figura 01, verifica-se que o cultivo, produção e beneficiamento do coco e da banana constituem a principal fonte de renda dos agricultores do perímetro irrigado do Açude de São Gonçalo. A rápida colheita do coco que pode ocorrer entre 35 e 45 dias é visto como uma vantagem para os pequenos produtores, ou seja, há a garantia de uma renda mensal com a venda da produção, algo que não acontece com algumas culturas cultivadas. Outro aspecto que favorece a produção do coco é pôr a região apresentar condições hídricas favoráveis atribuídas ao açude (ARAÚJO; GOMES, 2016).

Entre as dificuldades apresentadas para o desenvolvimento do agronegócio na região, os entrevistados apontaram que as doenças que atacam a cultura do coco são causadas por insetos e ácaros, e que as ervas daninhas constituem-se, também, um obstáculo à produtividade. Nessa perspectiva, eles buscam alternativas para combater essas pragas com o intuito de acelerar ou até aumentar a produção.

A necessidade de uma produção agrícola significativa induz os agricultores, muitas vezes desinformados, a manipular os agrotóxicos indiscriminadamente e de forma inadequada

nas regiões circunvizinhas ao açude, comprometendo o meio ambiente e a saúde pública (GURJÃO, *et al*, 2009). De acordo com a Figura 02, cerca de 80% dos produtores de coco confirmaram a utilização dos agrotóxicos, sendo que 20% utilizam agrotóxico e produtos naturais como meio de controlar os vetores que afetam a produção, por perceberem que os produtos naturais no combate às doenças da cultura são pouco eficazes quando comparados com os agrotóxicos sintéticos. Além das plantas, o solo também é um receptor dos agrotóxicos, a interação entre eles dependerá das propriedades físico-química de ambos (BELCHIOR, *et al*, 2017).

Figura 02 - Medidas adotadas pelos agricultores contra as pragas agrícolas

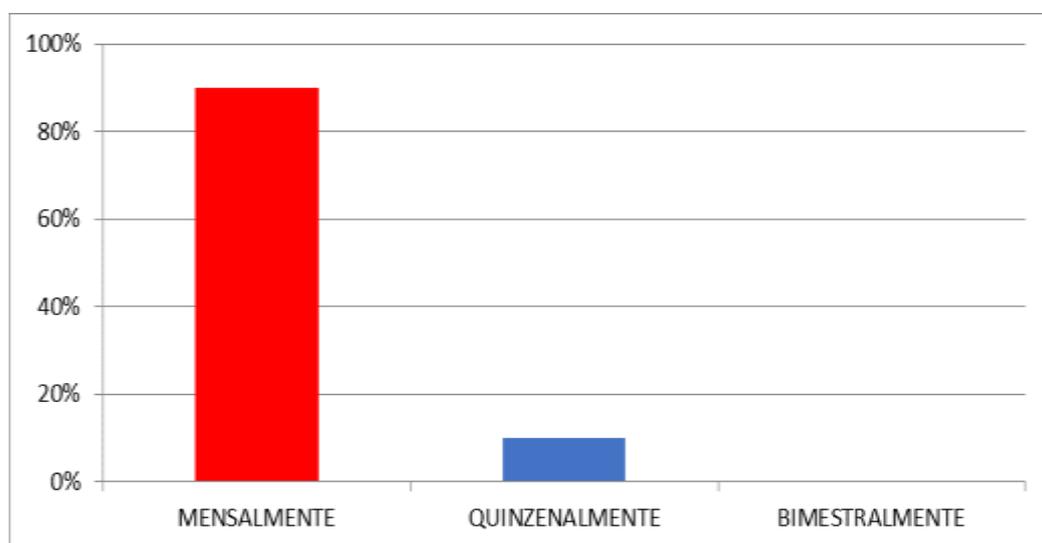


Fonte: Próprio Autores (2018)

Ao serem questionados sobre os tipos de agrotóxicos utilizados, em função de sua ação, todos os produtores de coco foram unânimes em atestar que utilizam inseticidas, acaricidas e herbicidas no combate aos insetos, principalmente a mosca branca, os ácaros e as ervas daninhas, respectivamente, com fins de aumentar a produtividade e a qualidade dos frutos. Quanto a escolha dos agrotóxicos, os participantes elencaram que é feito de acordo com os conselhos dados pelos produtores experientes da região, no qual a compra é realizada sem o receituário de um profissional competente. Com relação a utilização dos agrotóxico, que podem ser tanto de forma isolada como misturada, seja ela de maneira comercial ou pelo próprio agricultor. O fato é que essa mistura realizada pelo agricultor, geralmente, não é feita com concentrações adequadas, podem surgir efeitos adversos (BELCHIOR, *et al*, 2017).

Indagados sobre a regularidade das aplicações 90% dos entrevistados afirmaram, conforme a Figura 03, efetuá-las mensalmente. Em conversa informal, entretanto, alguns declararam, que não têm este controle; que as aplicações são realizadas sempre que há indícios do avanço da doença e que a aplicação do herbicida é feita mensalmente. Diante disso, conclui-se que não há nenhum tipo de assistência técnica adequada e que tais produtos, altamente tóxicos, são usados de forma totalmente aleatória.

Figura 03 – Regularidade de Aplicação dos Agrotóxicos



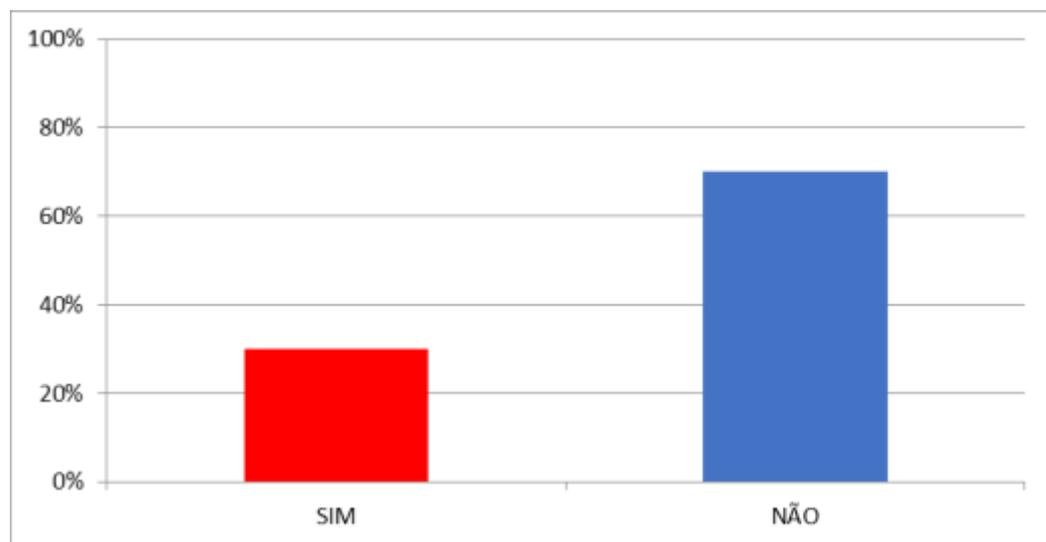
Fonte: Próprios autores (2018)

De acordo com Araújo (et al, 2015), essas atividades realizadas indiscriminadamente tem provocado o surgimento de graves problemas de saúde pública. Assim como as famílias que mantem sua renda através da agriculturas, os consumidores que ingerem os alimentos provenientes do uso de agroquímicos também são vítimas dos efeitos patológicos oriundos dos agrotóxicos nos alimentos.

Os equipamentos de proteção individual (EPI) é a única alternativa que previne acidentes e intoxicações que colocam a vida do ruralista em risco. Seu uso deve ocorrer independentemente da etapa de utilização dos defensivos agrícolas, que vai do preparo para aplicação até a limpeza dos equipamentos de pulverização (UNIVERSIDADE BRASIL, 2016). Na Figura 04 é elencado o uso de EPIs por parte dos agricultores, visto que a maioria

não se protege. A falta de conhecimento da dimensão da toxicidade dos agrotóxicos, principalmente os organoclorados e organofosforados, constituem-se aspecto que conduz o agricultor e seus familiares à exposição destes produtos de forma indiscriminada. Nessa perspectiva, o Gráfico 04, apresenta a não utilização dos EPIs por parte de alguns agricultores do perímetro de São Gonçalo PB.

Figura 04 – Se faz o uso de EPIs

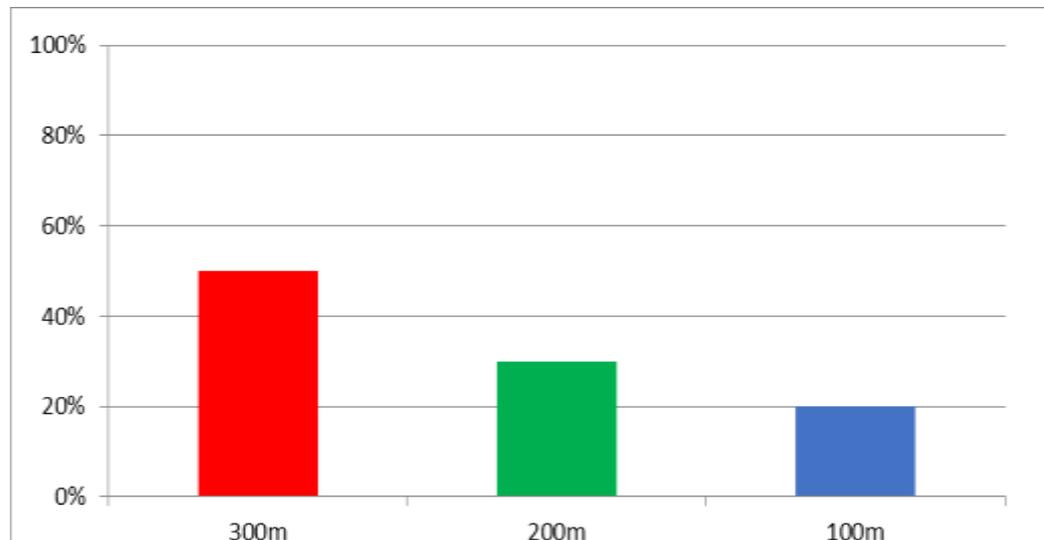


Fonte: Próprio Autores (2018)

Outro aspecto preocupante, evidenciado na Figura 05, diz respeito à curta distância entre as águas do açude e o local onde se processa a diluição dos agrotóxicos. Essa proximidade requer uma análise apurada pelos órgãos competentes tendo em vista a iminente contaminação da água com os resíduos sólidos provenientes da lavagem inadequada dos recipientes usados no preparo das soluções, que através da irrigação e/ou ação da chuva serão conduzidos para águas superficiais e subterrâneas, contaminando o solo e lençóis freáticos.

A Figura 05 representa a distância em metros onde ocorre a diluição dos agrotóxicos para ser aplicados nas plantações do manancial. De acordo com os dados apresentados, é preocupante a maneira como os agricultores preparam os defensivos agrícolas, que ocorre bem próximo as águas que abastece a região aumentando o risco de contaminação dos recursos hídricos.

Figura 05 – Distância do local de diluição do agrotóxico para o açude de São Gonçalo - PB



Fonte: Próprio Autores (2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados, analisados e interpretados na perspectiva dos objetivos que norteiam esta pesquisa, sinalizam a necessidade de um redimensionamento por parte das autoridades competentes das condições do uso de agrotóxicos em áreas próximas ao manancial, objeto de estudo desta investigação.

Da investigação em si, no entanto, evidencia-se que a despeito da existência de regulamentações rígidas o Brasil continua sendo um dos maiores consumidores mundiais de agrotóxicos e os riscos da exposição humana a esses contaminantes na água, no solo e no ar são uma realidade comprovadas em diversos estudos.

Na perspectiva de identificar causas reais que possam comprometer a potabilidade da água e avaliar os riscos à saúde humana a Portaria N°518/2004 estabelece a exigência do monitoramento semestral dos mananciais superficiais e a transmissão das informações aos consumidores. Scorza Júnior (2009), entretanto, destaca as dificuldades e a dependência dos custos elevados que envolvem a avaliação dos níveis toxicológicos na água, em função da



exigência de equipamentos laboratoriais modernos, reagentes de alta pureza e pessoal altamente qualificado.

Suscita daí o questionamento do cumprimento desta exigência pela ETA (Estação de Tratamento de Água) responsável pelo monitoramento da qualidade da água do Perímetro Irrigado do Açude de São Gonçalo e a motivação de um novo tema de pesquisa de grande relevância social para a sua população.

REFERÊNCIAS

ARAUJO; GOMES, E. T. A. . A contribuição da produção do coco verde para superação dos efeitos das mudanças climáticas em Petrolândia - Pe. In: *Simpósio Da Bacia Hidrográfica Do Rio São Francisco*, 2016.

ARAUJO, Julyanner Leite Mélo Regis de et al. Ação educativa contra o uso de agrotóxicos na universidade aberta à Maturidade–UAMA/UEPB/BRASIL. In: *V Congresso Latinoamericano de Agroecología-SOCLA* (La Plata, 2015). 2015.

BELCHIOR, Diana Cléssia Vieira et al. Impactos de agrotóxicos sobre o meio ambiente e a saúde humana. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, v. 34, n. 1, p. 135-151, 2017.

BORTOLUZZI, Edson C. Contaminação de águas superficiais por agrotóxicos em função do uso do solo numa microbacia hidrográfica de Agudo, RS. *Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental*, Campina Grande PB, v.10, n.4, p.881-887, 2006.

BRASIL. Ministério da saúde. Portaria MS n.º 518/2004 /, *Secretaria de Vigilância em Saúde, Coordenação- Geral de Vigilância em Saúde Ambiental* – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

FERNANDES, Carolina dos Santos; STUANI, Geovana Mulinari. Agrotóxicos no Ensino de Ciências: uma pesquisa na educação do campo. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 3, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MAZZONETTO, F. *A importância do uso de epis na aplicação de defensivos agrícolas*. Universidade Brasil. Disponível em: <http://universidadebrasil.edu.br/portal/a-importancia-do-uso-de-epis-na-aplicacao-de-defensivos-agricolas/>. Acesso em: 12/04/2018.

SCORZA JÚNIOR, R. P. *Agrotóxicos e a qualidade dos recursos hídricos: uma preocupação constante*. A Lavoura, 2009.



SOARES, Dayane Fonseca; FARIA, Anízio Márcio; ROSA, André Henrique. Análise de risco de contaminação de águas subterrâneas por resíduos de agrotóxicos no município de Campo Novo do Parecis (MT), Brasil. *Engenharia Sanitária e Ambiental*, v. 22, n. 2, 2017.



REUTILIZAÇÃO SUSTENTÁVEL DO ÓLEO VEGETAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Cleiton Sarmiento Souto²⁰³ - UFCG

Damião Alves dos Santos Silva²⁰⁴ - UFCG

Albaneide Fernandes Wanderley²⁰⁵ - UFCG

RESUMO

A poluição ambiental vem se tornando o maior problema da atualidade e novas metodologias, capazes de minimizar efeitos negativos ao meio ambiente, tem sido objeto de várias pesquisas gerando, muitas vezes, um investimento alto para se resolver problemas ambientais que poderiam ser evitados através da conscientização. Um poluente que vem chamando a atenção dos pesquisadores é o óleo de cozinha, considerado por muitos habitantes inócuo. As residências e estabelecimentos que utilizam diariamente o óleo de cozinha apresentam dificuldades na hora de descartá-lo, com isso acabam se desfazendo desses resíduos de maneira incorreta contaminando a água e o solo. Tendo em vista a preocupação com o meio ambiente, esse trabalho visa buscar formas de conscientizar alunos da Residência Universitária Masculina da UFCG, campus Cajazeiras, através de questionários aplicados, discussões sobre o tema e práticas de reciclagem do óleo de cozinha. Antes da intervenção desta pesquisa, era realizado um descarte inadequado do óleo utilizado, atualmente o sabão é produzido através de uma reação de saponificação, utilizando o rejeito de óleo. O produto obtido é suficiente para suprir as necessidades da residência universitária.

Palavras-chave: Educação ambiental, reciclagem, água, resíduos oleosos.

SUSTAINABLE VEGETABLE OIL REUSE: ENVIRONMENTAL EDUCATION IN UNIVERSITY RESIDENCE

ABSTRACT

Environmental pollution has become the biggest problem today and new methodologies that minimize negative effects on the environment have been the object of several researches, often generating a high investment to solve environmental problems that could be avoided through awareness. One pollutant that comes to catch the attention of researchers is cooking oil, considered by many inhabitants to be innocuous. Residences and establishments that use kitchen oil on a daily basis have difficulties in discarding it, so they end up disposing of these residues incorrectly contaminating the water and soil. Considering the concern with the environment, this work aims to find ways to raise awareness of students at the UFCG Male University Residence, Cajazeiras campus, through questionnaires applied, discussions on the subject and recycling practices of cooking oil. Before the intervention of this

²⁰³ Graduando em Licenciatura em Química UACEN/CFP/UFCG

²⁰⁴ Graduando em Licenciatura em Química UACEN/CFP/UFCG

²⁰⁵ Prof^ª. Dr^ª. em Química da UACEN/CFP/UFCG



research, was carried out the inappropriate disposal of the oil used. The soap is now produced through a saponification reaction, using the oil waste. The product obtained is sufficient to meet the needs of the university residence.

Keywords: Environmental education, recycling, water, oily residues.

REUTILIZAÇÃO SOSTENÍVEL DO AÇÓO VEGETAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA

RESUMEN

La contaminación ambiental viene siendo el mayor problema de la actualidad y nuevas metodologías, capaces de minimizar efectos negativos al medio ambiente, ha sido objeto de varias investigaciones generando, muchas veces, una inversión alta para resolver problemas ambientales que podrían ser evitados a través de la concientización. Un contaminante que viene llamando la atención de los investigadores es el aceite de cocina, considerado por muchos habitantes inocuo. Las residencias y establecimientos que utilizan diariamente el aceite de cocina presentan dificultades a la hora de descartarlo, con ello acaban deshaciéndose de esos residuos de manera incorrecta contaminando el agua y el suelo. En cuanto a la preocupación por el medio ambiente, este trabajo busca buscar formas de concientizar alumnos de la Residencia Universitaria Masculina de la UFCG, campus Cajazeiras, a través de cuestionarios aplicados, discusiones sobre el tema y prácticas de reciclaje del aceite de cocina. Antes de la intervención de esta investigación, se realizaba un descarte inadecuado del aceite utilizado, actualmente el jabón se produce a través de una reacción de saponificación, utilizando el rechazo de aceite. El producto obtenido es suficiente para suplir las necesidades de la residencia universitaria.

Palabras clave: Educación ambiental, reciclaje, agua, residuos oleosos.

INTRODUÇÃO

A grande crise em todo o mundo acerca da poluição ambiental vem se agravando a cada dia e se caracteriza como uma das situações mais delicadas atualmente (CUNHA et al., 2014). Com isso, a poluição se torna um problema mundial, incentivando pesquisas científicas para impedir impactos que levam a destruição do meio ambiente.

Um poluente que vem chamando à atenção de pesquisadores em todo o mundo são os resíduos oleosos provocados pelo descarte incorreto do óleo de cozinha. O mesmo é considerado por muitos habitantes inócuos e poucas pessoas sabem seu verdadeiro efeito para o meio ambiente. Quando descartado de maneira inadequada, esta classe de resíduos pode

provocar tanto poluição na natureza quanto problemas urbanos sérios, onde os mais afetados por este grupo de poluente são: a água; solo; clima; e a estrutura pública.

O Brasil é um grande consumidor de óleo vegetal. Segundo a Oil World, uma consultoria internacional responsável por análises e previsões de mercados globais, o Brasil produz 9 bilhões de litros de óleos vegetais por ano. Desse volume produzido, 1/3 vai para óleos comestíveis. O consumo per capita fica em torno de 20 litros/ano, o que resulta em uma produção de 3 bilhões de litros de óleos por ano no país. A grande maioria dos resíduos gerados após sua utilização é descartada de maneira incorreta, onde segundo a empresa Biocoleta, que é o principal meio de coleta de óleos no Brasil, somente pouco mais de 1% de todo o óleo produzido no país utiliza seus serviços de coleta, com isso, outros 200 milhões de litros utilizados por mês vai para os rios, lagos e subsolo, comprometendo assim o meio ambiente.

Tanto nas residências como nos estabelecimentos que utilizam diariamente grandes quantidades de óleos vegetais existem dificuldades na hora de descartá-lo, com isso acabam se desfazendo desses resíduos de maneira incorreta, como em por exemplo, pias, ralos, rios, esgoto ou diretamente no solo.

Segundo LOPES (2009), A partir da Educação Ambiental em seus vários aspectos que pode se atingir, através da conscientização e sensibilização, a meta do desenvolvimento sustentável, assim pode-se oferecer condições para que as gerações futuras tenham recursos naturais suficientes para sobreviver em harmonia com o meio ambiente.

Este trabalho visa à conscientização dos alunos de licenciatura da Residência Universitária Masculina (RUM) da Universidade Federal de Campina Grande – CFP, campus Cajazeiras – PB, através de discussões sobre o descarte adequado de resíduos oleosos e suas consequências ao meio ambiente além da inserção de práticas de reciclagem do óleo de cozinha para produção de sabão.

Poluição provocada pelo óleo de cozinha na água

A água é o bem mais precioso que temos além de ser essencial para nossas vidas, porém, este recurso está se tornando cada vez mais escasso, tanto pelo manuseio inapropriado, como também devido à poluição da mesma.

O óleo de cozinha é responsável por diversos problemas ambientais. Quando descartado em pias ou ralos os resíduos oleosos chegam até as redes de tratamento de (ETEs), mas estas não possuem tratamentos adequados para a retirada total desses rejeitos. Segundo FOGAÇA 2016, o tratamento para a retirada desses resíduos além de ser de alto custo, correspondendo assim a cerca de 20% do custo total do tratamento, não é considerado eficiente, pois apenas 68% da água é livre do poluente (FOGAÇA, 2016).

Em alguns casos, os acúmulos de óleo nas tubulações de esgotos podem obstruir a passagem de água, retendo assim partículas sólidas diversas. Os entupimentos podem ocasionar alagamentos nas residências ou ruas, além de ocasionar pressões que conduzem a infiltração do esgoto no solo, poluindo o lençol freático, sem falar do custo gerado aos cofres públicos pelos alagamentos e para limpeza das tubulações.

O óleo de cozinha possui uma densidade inferior à da água, assim, quando os dois estão em forma de mistura, o óleo posiciona-se sobre a água, formando uma película capaz de causar problemas ambientais graves. Quando estes resíduos orgânicos chegam até os rios e lagos, essa camada de resíduos que ficam sobre a água dificulta a passagem de luz e a oxigenação da água, dessa forma, os seres aquáticos do local poluído terão uma menor quantidade de gás oxigênio disponível para sua sobrevivência. A diminuição da incidência de luz no ambiente aquático, por sua vez, prejudica todos os processos fotoquímicos presentes no ecossistema aquático, Além de prejudicar a cadeia alimentar aquática (BORTOLUZZI, 2011).

O descarte inadequado de óleos é uma prática preocupante, pois, ao jogarmos 1 L de óleo usado na pia ou ralo, contaminamos até um milhão de litros de água, sendo este, o volume equivale ao que um ser humano utiliza em quatorze anos de sua vida (BERKENBROCK, 2009).

Reciclagem do óleo

De acordo com dados da Associação Brasileira das Indústrias de Óleos Vegetais (ABIOVE), o Brasil produz mais de três bilhões de litros de óleos vegetais por ano, onde somente 10% desse óleo são reciclados.

Os resíduos oleosos estão presentes entre os diversos poluentes produzidos tanto na indústria quanto nas residências. Sabendo dos prejuízos causados pelo descarte incorreto do óleo de cozinha, diversos projetos voltados para a coleta e reciclagem de óleo tem ganhado



espaço em todo o país, onde, além de ser uma prática voltada a preservação do meio ambiente, projetos como esse podem ser uma fonte de renda para famílias carentes através da fabricação de sabão.

Segundo o portal Brasil, a reciclagem do óleo de cozinha e sua transformação em sabão ecológico está gerando emprego e renda para 90 mulheres de seis comunidades carentes de Natal, no Rio Grande do Norte, graças ao projeto Sabão Ecológico das Comunidades, apoiado pela agência Petrobras desde 2013. O projeto Sabão Ecológico das Comunidades, implementado pela organização não governamental Centro de Promoção à Assistência Social (Cepas), inclui a coleta do óleo em restaurantes, lanchonetes e bufês parceiros; a purificação em uma mini usina construída com recursos do projeto; a distribuição do óleo purificado a seis pontos de fabricação de sabão, um em cada município. A produção gerada é de cerca de 2.800 pacotes de sabão por mês, com cinco barras cada um, sendo o preço de venda mínimo estabelecido em R\$ 4, dos quais R\$ 3 cabem a cada fabricante e vendedora e o restante é destinado para a compra de materiais.

O óleo de cozinha é bastante utilizado na preparação de frituras, onde estes são grandes geradores de resíduos, no entanto já começa a ser reconhecido como resíduo potencialmente reciclável, desta forma, existem diversas possibilidades para o reaproveitamento do óleo de cozinha após sua utilização, podendo servir como matéria prima no processo de fabricação de diversos produtos, tais como biodiesel, tintas, óleos para engrenagens, sabão, detergentes, entre outros (WILDNER; HILLIG, 2012). A fabricação de sabão é um dos métodos de reciclagem que vem se destacando cada vez maior pelo fato de ser um processo simplificado, viável e econômico.

Segundo D'Avignon (2007), quanto mais o cidadão evitar o descarte do óleo no lixo comum, mais estará contribuindo para preservar o meio ambiente, onde, uma das soluções é entregar o óleo usado a um catador de material reciclável ou diretamente a associações que façam à reciclagem do produto.

METODOLOGIA

O grupo amostral foi de 18 alunos residentes, estudantes de cursos de Licenciatura do Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande. Inicialmente foi feito um levantamento sobre o conhecimento dos residentes quanto aos impasses causados



pela poluição decorrente de resíduos oleosos. Para isso, foi utilizado um formulário de pesquisa com seis questões relacionadas a utilização do óleo de cozinha em suas residências. Após esse primeiro momento, foi realizada discussões abordando os efeitos negativos do descarte incorreto do óleo de cozinha.

Buscando inserir hábitos e práticas voltadas a reciclagem de resíduos oleosos, os alunos foram orientados a coletar o óleo em um recipiente apropriado para posterior fabricação do sabão. A reação de saponificação foi efetuada junto aos residentes, seguindo a metodologia da FUNVERDE.

Fabricação do sabão

Para a produção do sabão foi utilizado uma receita simples e prática. Como ingredientes foram utilizados:

- I- 3 litros de óleo;
- II- 1,5 litros de água quente;
- III- 800 g de soda caustica (hidróxido de sódio comercial);
- IV- 1,5 copos de sabão em pó;
- V- 1,5 copos de desinfetante ;
- VI- 1,5 copos de detergente .

Modo de preparo

- I- Em um balde de plástico foram adicionados: a água previamente aquecida, o óleo, o sabão em pó, o detergente, o desinfetante e por último a soda cáustica nas proporções indicadas;
- II- A mistura foi agitada por aproximadamente 1 hora
- III- A mistura ficou em repouso por 24 horas.
- IV- Após o período de repouso, a mistura já endurecida, foi retirada da forma e cortada em pequenos pedaços.

Todo o procedimento foi realizado com cautela e os discentes foram orientados a seguir as normas de segurança para evitar acidentes com o uso da soda cáustica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

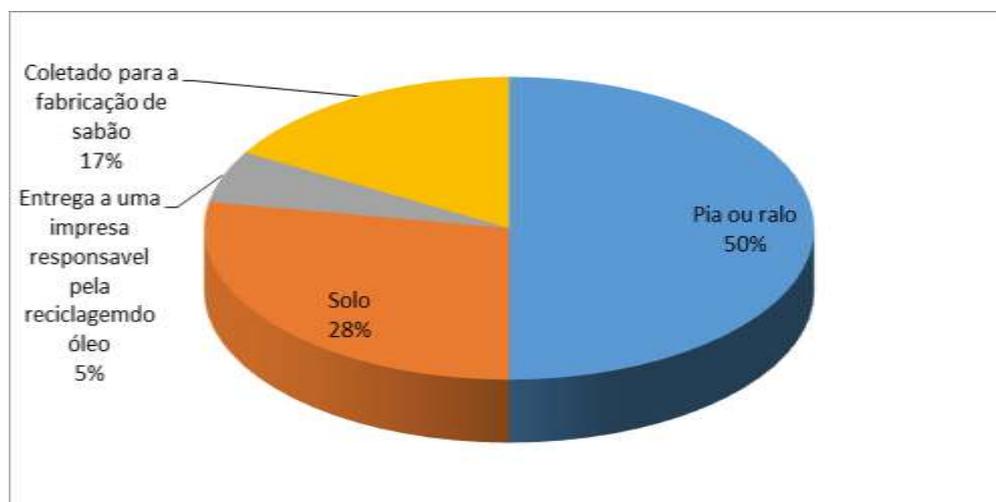
No formulário de pesquisa, visando a análise do conhecimento prévio dos residentes, foi questionado se os alunos da RUM eram cientes dos problemas ambientais causados pelo descarte incorreto do óleo de cozinha. Um percentual de 61,11% destes afirmaram não saber sobre os problemas ambientais causados por este tipo de resíduo, os demais 38,89% se dizem cientes desses impactos ambientais.

O consumo de óleos vegetais pelos residentes é considerado alto, onde, quando perguntados da frequência de uso de óleo, 55,55 % dizem utilizá-lo frequentemente, enquanto que 38,89% o utilizam de forma moderada, e somente 5,56% dizem utilizá-lo com pouca frequência em suas residências.

Quando perguntado sobre como ocorre o descarte de óleo em suas casas, observa-se que 22,0% dos estudantes realizam um descarte adequado enquanto que 78,0% utilizam técnicas inadequadas para o descarte do rejeito.

Os seguintes dados estão disponíveis na FIGURA 1.

Figura 1 - Formas de descarte do óleo de cozinha nas casas dos residentes.



Fonte: (Próprio autor, 2017).

O resultado mostrado na figura 1 reflete a falta de postos para coleta seletiva na maioria das cidades brasileiras, oferecendo destino apropriado ao óleo utilizado em frituras. Desta forma, os moradores que não reciclam o seu próprio óleo acabam efetuando seu descarte de maneira inadequada.

Quando perguntado aos estudantes se estes conheciam alguma forma de reciclagem do óleo utilizado, 72 % responderam que sim, destes, um percentual de 78% citou como exemplo a fabricação do sabão. A produção de sabão é a forma mais simples e conhecida da reciclagem do óleo de cozinha, onde a partir deste processo é possível impedir o contato de milhares de litros desses resíduos com o meio ambiente. No Brasil não se tem uma forte cultura de reciclagem, muito menos a reciclagem do óleo, contudo, a partir de práticas mitigadoras como a produção de sabão a partir de resíduos de fritura é possível diminuir o impacto relacionado a este poluente.

Produção do sabão

O óleo de cozinha é bastante utilizado para frituras na RUM, onde em uma semana de coleta foram recolhidos 3 L de resíduos oleosos utilizados no preparo das refeições pelos próprios estudantes, durante os finais de semana. Residem na residência universitária masculina 54 alunos, destes cerca de 25 permanecem durante o final de semana.

O óleo recolhido foi utilizado para a fabricação de sabão, onde a produção foi efetuada junto os residentes, para que os estudantes aprendessem o processo, podendo assim agir como agentes multiplicadores do conhecimento.

A fabricação do sabão foi realizada com êxito. Para cada síntese foram utilizados 3L de óleo de cozinha usado, gerando cerca de 4,0 kg de sabão em barra.

Figura 2 - Barras de sabão produzidas.



Fonte: (Próprio autor, 2017)

Figura 3 - Fabricação de sabão.



Fonte: (Próprio autor, 2017)

CONCLUSÃO

A partir dos debates realizados com os residentes universitários da UFCG campus Cajazeiras – PB, foi possível observar o avanço e a conscientização dos mesmos perante o tema, muitos discentes que desconheciam os problemas ambientais causados pelo descarte incorreto do óleo de cozinha, hoje se dizem despostos a realizar práticas voltadas a minimizar esses efeitos.

Um dos principais avanços foi a inserção de práticas voltadas a reciclagem do óleo utilizado, onde antes havia um descarte, de maneira incorreta, de aproximadamente 3 L de óleo por semana, hoje são produzidos cerca de 4,0 Kg de sabão, utilizados nas atividades domésticas na RUM, tendo assim uma economia, por parte dos produtos de limpeza, dos residentes.

Este trabalho ultrapassa os limites da Residência Universitária Masculina, por se tratar de uma pesquisa realizada com alunos de licenciatura, podem agir como multiplicadores de ações que preservam o meio ambiente, conscientizando seus futuros alunos.

REFERÊNCIAS

BERKENBROCK, Paulo Egydio. *Projeto de reciclagem de óleo*. Itajaí, 2009. Disponível em: <http://www.sc.senac.br/talento/projetospremiados/2009/tec_3.pdf>, aceso em: 20 de agosto de 2017.

BERTOLUZZI, O.R.S. *Poluição dos Subsolos e Água Pelos Resíduos dos Óleos de Cozinha*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

BIOCOLETA. Aspectos ambientais causados pelo óleo de cozinha. Disponível em: <<http://www.biocoleta.com/novosite/impactos-ambientais-causados-pelo-oleo-usado-de-fritura/>>. Acesso em: 02/09/2017.

BRASIL. *Fabricação de sabão gera emprego e renda no RN*. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2015/03/fabricacao-de-sabao-com-oleo-de-cozinha-gera-emprego-e-renda-no-rn>>. Acesso em: 2 de outubro de 2017.

CUNHA, F. S. et al. Ensino de química para uma educação ambiental: Exercício de cidadania e sondagem para sustentabilidade. In: *IX congresso de iniciação científica do IFRN tecnologia e inovação para o semiárido, 2014*, Rio Grande do Norte. Anais... Rio Grande do Norte. [s.n.], 2014. p. 1082 – 1089.



D'AVIGNON, A. L. de A. *Uso do óleo de cozinha para produção de biodiesel*. 2007.

FOGAÇA, Jennifer Rocha Vargas. "*Óleo de cozinha usado e o meio ambiente*"; *Brasil Escola*. Disponível em < <http://brasilecola.uol.com.br/quimica/oleo-cozinha-usado-meio-ambiente.htm> >. Acesso em 16 de setembro de 2017.

FUNVERDE, Organização não governamental. *Receita de sabão com óleo de cozinha usado*. Disponível em: <<http://www.funverde.org.br/blog/projetos-funverde/receita-de-sabao-com-oleo-de-cozinha-usado/>>. Acesso em 16 de setembro de 2017.

LOPES, R. C.; BALDIN, N. Educação ambiental para a reutilização do óleo de cozinha na produção de sabão – projeto “Ecolimpo”. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação (*EDUCERE*) – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná: PUC, 2009.

WILDNER, L. B. A.; HILLIG, C. Reciclagem de óleo comestível e fabricação de sabão como instrumentos de educação ambiental. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental REGET/UFMS*, [S.l.]. v. 5, n.5, p. 813 – 824, 2012.



ENSINO DE QUÍMICA AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Manoel Vanderson Vieira Batista²⁰⁶,

José Weliton Parnaíba Duarte²⁰⁷,

Luciano Leal De Moraes Sales²⁰⁸

RESUMO

O presente artigo visa contribuir de maneira efetiva para a sociedade que vivemos, discutindo características envolvendo o ensino da química e suas relações com a educação ambiental, bem como a química ambiental, delineando essa discussão através de aportes teóricos. A realização de uma revisão ampla e abrangente da literatura visando sintetizar resultados obtidos em pesquisas e trabalhos sobre um determinado tema, de forma sistemática. Este tipo de revisão proporciona informações mais amplas acerca de um assunto/problema, e pode ser constituída para diversas finalidades. Foi verificado os conceitos e relações substanciais para tal discussão, levando a inferir que os profissionais que trabalham com essa vertente da química na educação básica, terão que ser profissionais com trânsito entre a Química e o Meio Ambiente, através da conscientização de seus alunos, fazendo com que os mesmos, sintam-se capazes de mudar a nova sociedade, intelectualizando a criticidade, solidariedade e competência, visando a busca por uma formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Química; Educação Ambiental; Química Ambiental.

TEACHING ENVIRONMENTAL CHEMISTRY IN BASIC EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC ANALYSIS

ABSTRACT

This article aims to contribute effectively to the society we live in, discussing characteristics involving the teaching of chemistry and its relation to environmental education, as well as environmental chemistry, delineating this discussion through theoretical contributions. The accomplishment of a wide and comprehensive review of the literature aiming to synthesize results obtained in researches and works on a certain subject, in a systematic way. This type of review provides broader information about a subject / problem, and can be constituted for various purposes. It was verified the concepts and substantial relationships for such a discussion, leading to infer that professionals working with this chemistry element in basic education, will have to be professionals with transit between Chemistry and the Environment, through the awareness of their students, making with which they feel able to change the new society, intellectualizing the criticality, solidarity and competence, aiming at the search for a citizen formation.

²⁰⁶ Universidade Federal De Campina Grande/ Centro De Formação De Professores

²⁰⁷ Faculdades Integradas Do Ceará-FIC

²⁰⁸ Universidade Federal De Campina Grande/ Centro De Formação De Professores



KEYWORDS: Chemistry teaching; Environmental education; Environmental Chemistry.

ENSEÑANZA DE QUÍMICA AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UN ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO

RESUMEN

El presente artículo pretende contribuir de manera efectiva a la sociedad que vivimos, discutiendo características que involucran la enseñanza de la química y sus relaciones con la educación ambiental, así como la química ambiental, delineando esa discusión a través de aportes teóricos. La realización de una revisión amplia y amplia de la literatura con el objetivo de sintetizar resultados obtenidos en investigaciones y trabajos sobre un determinado tema, de forma sistemática. Este tipo de revisión proporciona información más amplia sobre un asunto / problema, y puede ser constituida para diversas finalidades. Se verificó los conceptos y relaciones sustanciales para tal discusión, llevando a inferir que los profesionales que trabajan con esa vertiente de la química en la educación básica, tendrán que ser profesionales con tránsito entre la Química y el Medio Ambiente, a través de la concientización de sus alumnos, haciendo con que los mismos, se sienten capaces de cambiar la nueva sociedad, intelectualizando la criticidad, solidaridad y competencia, buscando la búsqueda de una formación ciudadana.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza de Química; Educación ambiental; Química Ambiental.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental está subjetiva ao cotidiano de toda a sociedade, principalmente ao dia a dia dos alunos, quando vemos em jornais as notícias diárias e muitas das vezes nós como sociedade não entendemos muito bem o que foi dito, por esse motivo é que se vê a importância de uma formação efetiva da química ambiental, pois, muitos dos fenômenos que acontece no nosso planeta, diz respeito a essa linha de pensamento e principalmente as ações que nós praticamos (VASCONCELOS; GUIMARÃES, 2006, p.168-169).

Nessa perspectiva, a ética, como unidade fundamental da moral e dos bons costumes, é de fundamental importância para a construção de uma nova sociedade, desenvolvendo valores de respeito a vida com equidade, garantindo o compromisso de co-operação e corresponsabilidade, para que em conjunto possa tornar cidadãos mais participativos na resolução ou minimização de problemas da sociedade (CASTRO *et. al.*, 2000). Para sanar



essas demandas, que os professores e alunos enfrentam, que a conscientização ambiental pode fornecer às ações visando minimizar os prejuízos ao meio ambiente, é preciso entender como todas essas ações se dão, isso que dizer, como acontece os processos de poluição do ar, das águas e do solo e conseqüentemente o reflexo que isso provoca na nossa saúde e na nossa forma de vida. Neste contexto o propósito deste trabalho é apresentar uma análise com base em pesquisas bibliográficas acerca da importância da química ambiental na educação básica.

METODOLOGIA

Na realização deste trabalho, foram feitas revisões integrativas das literaturas a respeito do assunto, utilizando para tanto, livros, artigos, trabalhos científicos de diferentes autores, que alicerçam e dão credibilidade as ideias aqui expostas.

Para delinear a pesquisa, não se seguiu critérios datais de publicação das obras analisadas, levando em consideração que toda escrita científica, seja ela mais antiga ou não, tem relevância para o aporte teórico, prático e metodológico na construção de novos conhecimentos, hipóteses, conceitos e teorias, a fim de desenvolver o conhecimento científico que sempre é mensurável e mutável. Após a seleção dos artigos e/ou matérias, os dados foram analisados conforme sua contribuição para a pesquisa, confrontando ideias de autores, amparado de uma avaliação crítica de todos, para que se obtivesse resultados e considerações importantes para o engrandecimento da temática em questão.

A realização de uma revisão integrativa de literatura visa sintetizar resultados obtidos em pesquisas e trabalhos sobre um determinado tema, de forma sistemática e abrangente. Este tipo de revisão proporciona informações mais amplas acerca de um assunto/problema, e pode ser constituída para diversas finalidades, como, por exemplo, ser direcionada para a definição de conceitos, revisão de teorias ou investigação metodológica dos estudos de uma temática em particular (ERCOLE, 2014, p.10).

Segundo Souza, Silva e Carvalho (2010, p.105), a revisão integrativa direciona a prática fundamentando-se em conhecimento científico, adequando vários dados de delineamento de pesquisa, por meio da inclusão de uma sistemática e rigorosa abordagem do processo, principalmente, através da análise de dados, o que pode resultar na diminuição de vieses e erros para o trabalho. Posteriormente se sucedeu uma análise dos trabalhos selecionados, onde se buscou discutir, a partir das ideias dos autores alguns critérios, ambos focalizados em conhecer e divulgar os principais resultados.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Ensino De Química E As Questões Ambientais

A temática ambiental vem tomando proporções cada vez maiores devido à consequências já sentidas por toda a humanidade, sendo essas consequências uma resposta da natureza à ação do homem. Nesse sentido, professores de educação básica sentem-se mais desafiados a procurar meios para conscientizar e formar cidadãos mais sensíveis as questões ambientais.

Dessa forma Luckesi (2011, p.120) afirma que:

A sociedade na qual vivemos tem sua forma de entendimento do mundo, não como sujeito individual e voluntário, mas como um “espírito época”, como um “espírito da sociedade”, que se torna dominante e hegemônico. Ou seja, ela possui uma forma de compreender e agir no mundo que permeia tudo e todos os momentos da vida, sendo assumida por todos como se fosse um modo “externo e natural” de conceber a realidade complexa que nos rodeia. Esse caráter “natural” implica a desnecessidade de questioná-los, assim como não questionamos a nossa respiração porque ela é natural.

Diante do exposto, para formar um cidadão pleno e consciente, é desnecessário ensinar apenas conceitos, principalmente químicos, pois há um entendimento de que é preciso se compreender conceitos e desenvolver a capacidade de tomar decisões, havendo uma contextualização dos assuntos abordados.

De acordo com os PCNs Ensino Médio (BRASIL,2000, p.30), sem a química não teríamos um avanço científico-tecnológico como temos hoje em dia, ela faz parte do nosso dia a dia, desde um simples chá que se toma até a forma como nos comunicamos. Muitas vezes, e na maioria das vezes a química se torna a vilã nesse processo de desenvolvimento, enfatizando-se os efeitos poluentes ao seu conhecimento, pois, ao longo do tempo se descarta muitos resíduos na natureza, como a exemplo, o lixo, que é composto por todas as coisas produzidas e consumidas pela sociedade, que após algum tempo ficam inutilizadas, além dos descartáveis, que aumenta a cada dia, poluindo cada vez mais o meio ambiente e uma série de

resíduos que saem das indústrias e da construção civil. Além de todos esses resíduos que são gerados, temos ainda os esgotos domésticos, comerciais e industriais que polui as águas e o solo. Temos também os resíduos produzidos na produção agropecuária como a utilização de agrotóxicos e o mau descarte dessas embalagens. Todos esses resíduos causam a poluição das águas, do ar e do solo.

A química desempenhou um papel importante no progresso da sociedade em relação a tudo o que aumentou nossa expectativa de vida e que nos permite viver de forma mais saudável, confortável e divertida. Os efeitos dos produtos químicos desenvolvidos pelo homem são visíveis em toda a parte e, em muitos casos, são bastantes positivos. Sem a química não haveria medicamentos, computadores, automóveis, televisores, DVDs, lâmpadas ou fibras sintéticas. No entanto, além de todos os avanços positivos trazidos pela química, enormes volumes de produtos tóxicos e corrosivos são gerados e despejados no meio ambiente. Ao longo da história, os químicos em geral nem sempre dedicaram a devida atenção às consequências ambientais de suas atividades (BAIRD; CANN, 2011, p. 6).

Ao mesmo tempo, que a química é a vilã, ela nos ajuda no papel de controle das fontes poluidoras, no tratamento dos efluentes e reprocessamento de muitos resíduos gerados. A química não é a vilã, e sim os maus hábitos da sociedade em geral, desde quem produz até quem consome. A mudança de hábitos e o aumento das oportunidades de se escolher o que quer comprar é uma questão de educação (BRASIL, 2000, p. 30).

A química desempenha um papel fundamental no ambiente de nosso planeta. De fato, é comum a população culpar os químicos sintéticos e seus criadores pelos problemas de poluição mais comuns. Mas passa despercebido que a maioria dos problemas ambientais das décadas e dos séculos passados, como, por exemplo, a contaminação biológica da água potável, foi resolvida unicamente quando foram aplicados métodos das ciências em geral e da química em particular. O aumento fenomenal na expectativa de vida humana e na qualidade material da mesma, acontecido nas últimas décadas, é devido, e muito, aos produtos químicos e a química (BAIRD, 2002, p. 23).

O ensino de Química e o ensino de Química Ambiental estão muito ligado a consciência dos estudantes, que necessita exercer a sua cidadania (SANTOS; SCHNETZLER,



2010, p.15). “[...] educar para a cidadania é preparar o indivíduo para participar em uma sociedade democrática, por meio da garantia de seus direitos e do compromisso de seus deveres. Isso quer dizer que educar para a cidadania é educar para a democracia.” (SANTOS; SCHNETZLER, 2010, p.30-31).

Nesse sentido a Escola é uma grande contribuidora para formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres, deveres esses, que sem a devida instrução, podem causar danos irreversíveis a natureza, a si, a sua família e conseqüentemente a sociedade, dessa forma o papel do ensino de Química é contribuir para uma postura crítica a respeito da temática Química Ambiental. Leite e Rodrigues (2011, p.146) afirmam que “[...] o desenvolvimento da Educação Ambiental, no contexto da escola, pode ser uma das possibilidades de provocar mudanças, consideradas tão necessárias no pensar e agir dos sujeitos com relação ao ambiente.”. Dessa maneira são de suma importância a formação da cidadania e o estudo da química, ambas interligadas para o fim comum da educação básica, que é formar cidadão críticos, conscientes de seus direitos e deveres, para uma vida plena em sociedade (SANTOS; SCHNETZLER, 2010, p.45).

Tendo em vista essa finalidade, os professores precisam sanar a necessidade de que o aluno absorva o conhecimento mínimo de Química para interagir efetivamente no meio social em que vive (SANTOS SCHNETZLER, 2010, p.103).

Deste modo, o objetivo básico do ensino de Química para formar o cidadão compreende a abordagem de informações químicas fundamentais que permitam ao aluno participar ativamente na sociedade, tomando decisões com consciência de suas conseqüências. Isso implica que o conhecimento químico aparece não como um fim em si mesmo, mas como objetivo maior de desenvolver as habilidades básicas que caracterizam o cidadão: participação e julgamento (SANTOS, SCHNETZLER, 2010, p. 103).

Diante dos fatos, o ensino e aprendizagem em química busca refletir as ações que podem contribuir para atingir as metas da educação bem como ao bem comum de toda a humanidade.

A Importância Da Química Ambiental



Para entendermos a importância da Química ambiental, é necessário fazermos um percurso desde a definição do que é a educação ambiental até a relação existente entre o ensino da química relacionado às questões ambientais. Dessa maneira o Art. 1ª da Lei nº 9795/99 diz que:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A educação ambiental está subjetiva ao cotidiano de toda a sociedade, principalmente ao dia a dia dos alunos, quando vemos em jornais as notícias diárias e muitas das vezes nós como sociedade não entendemos muito bem o que foi dito, por esse motivo é que se vê a importância de uma formação efetiva da química ambiental, pois, muitos dos fenômenos que acontece no nosso planeta, diz respeito a essa linha de pensamento e principalmente as ações que nós praticamos.

O enfrentamento da atual crise socioambiental depende, entre outras, da luta pela formulação de uma Ciência e uma Cultura engajadas no processo de construção de um modelo de sociedade ecológica e socialmente sustentável. Este projeto se concretizará a partir de uma participação política que contribua para construir nas relações societárias uma perspectiva de imperativos éticos voltados para o bem comum, como a equidade, a solidariedade e a cooperação (VASCONCELOS; GUIMARÃES, 2006, p. 166 -167).

Devido a valorização do capitalismo desenfreado o homem busca cada vez mais degradar a natureza em busca de riquezas, pois, a qualidade de vida é equiparada com o ter e não com o ser. Ao mesmo tempo, temos o consumismo desmedido, em que as pessoas para satisfazerem o seu ego, compram o desnecessário, gerando mais lixo e poluindo o meio ambiente (SOUZA, 2007, p. 19).

Nessa perspectiva, a ética, como unidade fundamental da moral e dos bons costumes, é de fundamental importância para a construção de uma nova sociedade, desenvolvendo valores de respeito a vida com equidade, garantindo o compromisso de co-operação e corresponsabilidade, para que em conjunto possamos nos tornar cidadãos mais participativos na resolução ou minimização de problemas (CASTRO *et al.*, 2000, p. 32). Castro (2000, p.33) ainda afirma que “o estudo de conceitos químicos permite compreender melhor alguns problemas sociais, fazendo uso desses conhecimentos, você será um cidadão mais crítico, que muito poderá contribuir para a melhoria da qualidade de vida de sua região.”

Para sanar com essas demandas, que professores e alunos enfrentam, que é a conscientização quanto às ações que prejudicam o meio ambiente, é preciso entender como todas essas ações se dão, isso que dizer, como acontece à poluição do ar, das águas e do solo e conseqüentemente o reflexo que isso provoca na nossa saúde e na nossa forma de vida. Para tanto, temos a Química ambiental, que é definida:

Existem muitas definições para química ambiental. Para algumas pessoas o termo se refere apenas à química dos processos naturais que ocorrem no ar, na água e no solo do planeta. Porém, a definição mais comum [...], diz respeito sobretudo aos aspectos químicos dos problemas que a humanidade criou no meio ambiente. Parte desta agressão à química natural de nosso planeta resulta de nossas atividades cotidianas. Além disso, os químicos, por meio dos produtos que criam e dos processos utilizados para desenvolvê-los, têm um impacto significativo na química do meio ambiente (BAIRD; CANN, 2011, p. 7).

Segundo Baird e Cann (2011,p.8) da Química Ambiental veio o termo Química Verde, é um conceito que objetiva minimizar a “pegada ambiental”, com relação a geração de poluição, em que os químicos estão mais conscientes da sua parcela de responsabilidade da sua profissão.

O nosso planeta está cansado de ser explorado e ao mesmo tempo de receber os resíduos finais que o degradam mais ainda, para tanto, a química ambiental trata das reações, dos destinos, dos movimentos e das fontes de substâncias químicas no ar, na água e no solo (BAIRD; CANN, 2011, p. 23).



Hoje, com o borbulhar da população da Terra, junto com o contínuo avanço da tecnologia, as atividades humanas têm uma influência sempre crescente na química do meio ambiente. Desde os primeiros seres humanos e até a menos de um século atrás, o homem pensava que a Terra era tão vasta que as atividades humanas poderiam causar apenas efeitos locais no solo, na água e no ar. Agora percebemos que nossas atividades podem ter consequências não somente locais e regionais, mais também globais (BAIRD; CANN, 2011, p. 23).

Então, a importância de se estudar a química ambiental surge da necessidade de sobrevivência do ser humano e o restabelecimento de um equilíbrio ambiental, pois as consequências ou as inconsequências das atividades humanas são desastrosas, impactando, como já havia sido citado acima, não só o local em que vivemos mais sim todo o planeta.

Diante de tudo isso, foi detectado uma carência muito grande quanto a materiais e, conseqüentemente, a profissionais qualificados para trabalhar tal temática na educação básica, pois o que se encontra é uma forma mais genérica da coisa em si, e isso se deve a qualidade das informações e abordagem didática, em que por exemplo, no Ensino Médio a abordagem da Química Ambiental tem um foco voltado para as temáticas Poluição, Energia e Reciclagem, não sendo eficaz para a formação de uma sociedade mais consciente, faltando uma relação mais filosófica, sociológica e pedagógica de sensibilização da Causa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de estudar a Química Ambiental é a necessidade de sobrevivência do ser humano e o restabelecimento de um equilíbrio ambiental, pois as consequências ou as inconsequências das atividades humanas são desastrosas.

Ensinar apenas conceitos, principalmente químicos, não garante a atuação do ser no meio ambiente, mas, entendi-se que é preciso se compreender conceitos e desenvolver a capacidade de tomar decisões, isto obtido por contextualização dos assuntos abordados.

REFERÊNCIAS



BAIRD, Colin. *Química ambiental*. 2 ed. Proto Alegre: Bookman, 2002.

BAIRD, Colin; CANN, Michael. *Química ambiental*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acessado em: 28 Jul. 2018.

CASTRO, Eliane Nilvana F. de et al.. *Química na sociedade: projeto de ensino de química em um contexto social (PEQS)*. 2ª Ed. Brasília: Editora Universal de Brasília, 2000.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S. & ALCOFORADO, C. L. G. C.. Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática. *REME - Revista Mineira de Enfermagem*, v. 18.1, p. 9-12, jan/mar 2014.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acessado em: 30 Jul. 2018.

LEITE, Rosana Franzem; RODRIGUES, Maria Aparecida. Educação ambiental: reflexões sobre a prática de um grupo de professores de química. *Ciência & Educação*, v.17, n. 1, p. 145 – 161, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. *Educação em química: compromisso com a cidadania*. 4ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

SOUZA, Joselma Maria Ferreira de. *Educação ambiental no ensino fundamental: metodologias e dificuldades detectadas em escolas de município no interior da Paraíba*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D. S. & CARVALHO, R. *Revisão integrativa: o que é e como fazer*. *Einstein*, 8(1 Pt 1):102-6, 2010.

VASCONCELLOS, Maria des Mercês Navarro; GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental e educação em ciências: um esforço de aproximação em um museu de ciências – *MAST. AMBIENTE & EDUCAÇÃO*, Vol. 11, p. 165-175, 2006.



UMA RÁPIDA AVALIAÇÃO DA PERCEÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS

Aurinete Oliveira Silva²⁰⁹,
Silvio Felipe Barbosa Lima²¹⁰

RESUMO

A intenção de transformar a realidade é um dos maiores objetivos de quem trabalha com a temática socioambiental. A formação de um educador socioambiental, além de técnico-metodológica, deve ser político-filosófica, pois é necessário que o professor seja uma liderança capaz de romper com as persistentes contradições entre o discurso e a prática do educador, que o leva a manifestar-se a favor de uma educação socioambiental crítica. Sendo assim, o trabalho teve como objetivo compreender a percepção de professores da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) sobre a importância das ações que os mesmos desenvolvem em seus projetos de extensão universitária com a temática ambiental voltada para o ensino e à formação de licenciandos. Os professores informaram ter entre 7 e 35 anos de experiência no desenvolvimento de projetos de extensão na área de Educação Ambiental. Todos consideraram de suma importância a efetiva participação de alunos nas práticas educativas para o fortalecimento da própria formação dos mesmos. Por outro lado, todos os professores reconheceram a falta de recursos e investimentos (i.e., poucas bolsas) nas atividades de extensão, como sendo um dos principais pontos negativos na condução de projetos junto a alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Meio ambiente; formação de professores, extensão universitária.

A RAPID ASSESSMENT OF TEACHER PERCEPTION ON THE CONTRIBUTION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION PROJECTS TO STUDENT TRAINING

ABSTRACT

The intention to transform reality is one of the major objectives of those who work with the socio-environmental theme. The formation of a socio-environmental educator, as well as a technical-methodological one, must be political-philosophical, since it is necessary that the teacher be a leadership capable of breaking with the persistent contradictions between the discourse and the practice of the educator, in favor of a critical socio-environmental education. Thus, the objective of this study was to understand the perception of teachers of the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE) on the importance of the actions they develop in their extension projects with the

²⁰⁹ Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Biologia, Rua Dom Manoel de Medeiros, Dois Irmão, Recife, PE. CEP 52171-900.

²¹⁰ Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza, Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, Casas Populares, Cajazeiras 58900-000, Paraíba, Brasil.



environmental theme focused on the teaching and training of graduates of UFRPE. The teachers had among 7 and 35 years of experience in the development of extension projects in the area of Environmental Education. All considered as extremely important the effective participation of students in educational practices to strengthen their own formation. On the other hand, all teachers recognized the lack of resources and investments (i.e., few scholarships) in extension activities, as being one of the main negative points in conducting projects with students.

KEYWORDS: Environment; teacher training; university extension.

UNA RÁPIDA EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE PROFESORES SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DE LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA FORMACIÓN DE ALUMNOS

RESUMEN

La intención de transformar la realidad es uno de los mayores objetivos de quien trabaja con la temática socioambiental. La formación de un educador socioambiental, además de técnico-metodológica, debe ser político-filosófica, pues es necesario que el profesor sea un liderazgo capaz de romper con las persistentes contradicciones entre el discurso y la práctica del educador, que lo lleva a manifestarse, a favor de una educación socioambiental crítica. Siendo así, el trabajo tuvo como objetivo comprender la percepción de profesores de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) sobre la importancia de las acciones que los mismos desarrollan en sus proyectos de extensión universitaria con la temática ambiental orientada a la enseñanza ya la formación de licenciandos. Los profesores tenían entre 7 y 35 años de experiencia en el desarrollo de proyectos de extensión en el área de Educación Ambiental. Todos consideraron de suma importancia la efectiva participación de alumnos en las prácticas educativas para el fortalecimiento de la propia formación de los mismos. Por otro lado, todos los reconocieron la falta de recursos e inversiones (es decir, pocas becas) en las actividades de extensión, como uno de los principales puntos negativos en la conducción de proyectos junto a alumnos.

PALABRAS CLAVES: Medio ambiente; formación de profesores, extensión universitaria.

INTRODUÇÃO

A Educação é um processo transformador e prepara o ser humano, dando-lhe as competências necessárias para o desenvolvimento cognitivo e a formação da sua identidade cidadã (SILVA, 1995). Os projetos educacionais desenvolvidos necessitam ser analisados à luz de um contexto de múltiplas relações e determinações. Esse contexto reflete a complexa

sociedade do conhecimento, que vem exigindo mudanças profundas no que se refere à visão de mundo, de indivíduo, de tempo, de espaço, entre outras (LORDÊLO; DAZZANI, 2009). A conexão da realidade e seus problemas com os conteúdos curriculares assumem importância significativa. O ensino descontextualizado ignora o espaço e seus problemas, impedindo que o meio seja percebido como resultado de relações desiguais dos seres humanos entre si e com a natureza e, portanto, como produto de relações socioambientais (SANTOS; COMPIANI, 2009).

A Educação Ambiental Formal é tratada no contexto escolar, envolvendo também os familiares dos alunos e a comunidade do seu entorno (ABÍLIO, 2012). No entanto, a educação socioambiental ainda é pouco abordada e muitos professores não sabem a importância deste tema dentro do ensino da educação ambiental (DOTTO, 2016).

A prática social é o ponto de partida e também o de chegada quando nos referimos à prática pedagógica e que para tal é necessário que se apresente ao sujeito conhecimentos que o habilitem a participar da vida social, permitindo-lhe acesso à cultura, trabalho, progresso e cidadania. Esta é a maior finalidade da educação e para que o educador consiga não só transmitir conteúdos, mas produzi-los e socializá-los (SANTOS; COMPIANI, 2009).

Tudo nos leva a importância da formação de um educador que se perceba como tal e tenha noção de seu papel principalmente socioambiental. A intenção de transformar a realidade é um dos maiores objetivos de quem trabalha com a temática socioambiental. A formação de um educador socioambiental, além de técnico-metodológica, deve ser político-filosófica, rompendo com as posturas de persistente contradição entre o discurso e a prática do educador, levando-o a manifestar-se a favor de uma educação socioambiental crítica e articulada com o pleno exercício da cidadania (MELLO; TRAJBER, 2007).

A educação socioambiental deve ser voltada para a transformação da escola, do mundo, da sociedade e de seus indivíduos, contribuindo assim na construção de uma nova sociedade (BUCK; MARIN, 2005). A extensão universitária tem grande papel transformador nesta situação através de cursos, serviços e assistência. No ano de 1998, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras elaborou o Plano Nacional de Extensão Universitária que deu outro significado a Extensão Universitária numa perspectiva cidadã (SERRANO, 2013).



Neste contexto, o presente estudo buscou compreender a percepção de professores universitários sobre a contribuição dos seus projetos de educação ambiental na formação inicial dos alunos.

METODOLOGIA

A primeira etapa do trabalho foi a pesquisa bibliográfica sobre a “educação ambiental” relacionada a ensino e extensão envolvendo a formação inicial de professores. As informações coletadas através da literatura foram articuladas a fim de serem discutidas com a resposta dos professores participantes da pesquisa. A segunda fase do trabalho foi realizada em 2014 e correspondeu a distribuição dos questionários para a coleta dos dados junto a professores envolvidos em projetos e ações de extensão universitária de educação ambiental. O questionário empregado neste estudo foi enviado aos participantes via correio eletrônico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo envolveu a participação de 15 docentes da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), os quais responderam e devolveram o questionário via correio eletrônico. Todos os docentes participantes pertenceram ao sexo feminino, tendo 20% delas titulação de especialista e as demais professoras com o título de doutora. Cerca de 70% das professoras participantes do estudo estavam lotadas no Departamento de Biologia, enquanto que 30% das participantes pertenciam ao Departamento de Educação.

As participantes responderam que desenvolvem ações de extensão universitária envolvendo a temática ambiental entre 7 e 35 anos. Os projetos de extensão desenvolvidos por tais docentes, dentro da temática ambiental compreendem linhas de pesquisa inerentes ao processo de educação responsável por formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais e que busquem a conservação e preservação dos recursos naturais até a formação de docentes voltados a entender os problemas e processos sociais, tendo em conta a nossa relação com o meio ambiente dentro da temática socioambiental.

Inumeros estudos tem se preocupado em mostrar a interralação da qualidade de vida e as questões ambientais e, com base nisto, desenvolver ações voltadas para se entender como a educação ambiental pode representar uma ciência reflexiva na formação de alunos, sobretudo para sanar problemas sócio-ambientais resultantes do crescimento populacional (BUCK & MARIN 2005; LANA, 2015; DOTTO, 2016).

Todas as professoras informaram ser de fundamental importância a participação e envolvimento de discentes dos cursos de licenciatura em Ciência Biológicas e Educação em seus projetos de extensão, tendo em vista a grande relevância da vivência enriquecedora do(a)s aluno(a)s nas práticas educativas e do rompimento da premissa de que a formação de professores se dá apenas em sala de aula. MANEIA et al. (2013) destaca a importância e responsabilidade socioambiental das universidades comprometidas com a formação de profissionais contendo uma aprendizagem ambiental prática consciente pautada na realidade, sobretudo com visão consciente e focada no papel socioambiental.

Quando perguntadas sobre como os programas/projetos de extensão, nos quais os discentes estão envolvidos, atuam e auxiliam na formação inicial do(a)s aluno(a)s pensando na consolidação do(a)s mesmo(a)s como futuros professores(as), 40% das docentes não souberam responder muito bem alegando falta de compreensão da pergunta; enquanto que 60% informaram que o trabalho de extensão desenvolvido dentro da temática, principalmente envolvendo uma abordagem “transversal” do meio ambiente, fortalece uma compreensão e formação crítica e reflexiva ainda maior dos alunos, possibilitando a construção de conhecimento mais fidedigno da realidade e das problemáticas que os cercam. De acordo com MANEIA et al. (2013), a figura do pedagogo tem papel fundamental para mediar diversas ações (e.g., treinamentos, capacitações, palestras etc.) que possam capacitar colaboradores como discentes no processo de ensino-aprendizagem e troca de saberes transdisciplinares, habilitando-os a ajudar na construção de conhecimentos, habilidades e hábitos, principalmente para condução de atitudes e comportamento socioambientais positivos.

As professoras relataram que os principais pontos negativos reconhecidos durante a execução de projetos de extensão envolvendo Educação Ambiental e a participação de licenciados, foram a falta de recurso para a compra de material de consumo e/ou permanente, tendo em vistas as condições adequadas a realização do projeto, além do número insuficiente de bolsas de extensão para que todos os alunos envolvidos se sintam estimulados e mais



atrelados as atividades do projeto. Conforme algumas professoras, a baixa renda familiar do(a)s aluno(a)s faz que com os mesmos tenham que trabalhar, restando poucas semanais de dedicação ao desenvolvimento do(s) projeto(s) de extensão.

As professoras também foram questionadas sobre a necessidade de melhorias no programa de extensão da instituição no tocante a formação inicial mais completa dos discentes. Uma parcela de 20% informou não haver qualquer opinião no que se refere a efeito de melhoria do programa de extensão até mesmo porque o programa possui regras pré-estabelecidas. No entanto, 40% das participantes da pesquisa relataram como aspectos de melhoria a necessidade do programa de extensão ter que angariar mais verba. Os 40% restantes comunicaram a necessidade de um maior envolvimento profissional por parte dos professores no repasse de conhecimento e execução de atividades de extensão cada vez mais contextualização com a problemática das questões ambientais do dia-a-dia, tendo em vista uma melhor formação dos alunos atreladas as atividades de extensão. Para tanto, faz-se necessário que os alunos se envolvam em abordagens críticas e sócio-construtivistas atreladas aos pressupostos da educação ambiental (BUCK & MARIN 2005), para que, conseqüentemente, consigam formar sujeitos também comprometidos, conscientes e focados no seu papel e na sua responsabilidade, sobretudo frente a atual crise socioambiental (MANEIA et al. 2013; LANA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a ótica das professoras, projetos de extensão universitária possuem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de educação ambiental, devendo galgar a formação de indivíduos críticos e em consonância com o ensino transdisciplinar baseado em resultados e conseqüências práticas.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, F.J.P. Métodos Qualitativos e Técnicas de Coletas de Dados em Pesquisas com Educação Ambiental. In: ABÍLIO, F.J.P.; SATO, M. *Educação Ambiental: do currículo da*



educação básica às experiências educativas no contexto do Semiárido Paraibano. João Pessoa, PB: Universitária da UFPB, 2012. p.19-76.

BUCK S.; MARIN A.A. Educação para pensar questões socioambientais e qualidade de vida. *Rev.Educar*, v. 25, p. 197-212, 2005.

DOTTO, B.C. A educação socioambiental como tema gerador a partir do lugar de vivência. *Rev. Educação*, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 631-644, 2016.

LANA, Z.M.O. A educação ambiental diante da problemática socioambiental na ideologia capitalista. *Revista Monografias Ambientais*, v. 14, n. 1, p. 106-114, 2015.

LORDÊLO J.A.C.; DAZZANI, M.V. *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MANEIA A.; CUZZUOL V.; KROHLING A. A educação ambiental e a responsabilidade socioambiental nas práticas ambientais em instituições de ensino superior no Brasil. *Revista Eletronica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*, v. 13, n. 13, p. 2716- 2726, 2013.

MELLO, S.S.; TRAJBER, R. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

SANTOS, V.M.N.; COMPIANI, M. Formação de professores para o estudo do ambiente: projetos escolares e a realidade socioambiental local. *Terra Didática*, v. 5, n. 1, p. 72-85, 2009.

SERRANO, R.M.S.M. *Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire*. Disponível em:

http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em: 01 dezembro de 2013.

SILVA, M.R. *Educação e a formação do cidadão*. Educar, v. 11, p. 129-134, 1995.



ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DE QUÍMICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE O USO DE AGROTÓXICO

Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira¹, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), gutidantas@gmail.com

Thayse da Silva Lima², Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), thaysesilva.lima@gmail.com

Luciano Leal de Mendes Sá³, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), luciano_sales@hotmail.com

RESUMO

A utilização de agrotóxico na agricultura é uma temática bastante discutida devido as suas contribuições, pois do mesmo modo que proporciona uma produção de alimentos significativa, também propicia a contaminação dos próprios alimentos assim como o ar, o solo e os lençóis freáticos. Nesse sentido, objetiva-se investigar as concepções dos alunos do curso de Licenciatura em Química e Ciências Biológicas do Centro de Formações de Professores da UFCG, com relação a uso desses produtos químicos, tendo em vista que os mesmos já haviam cursado as disciplinas de Química Ambiental, Sociedade e Meio Ambiente. O suporte metodológico adotado foi um questionário semiestruturado, no qual os participantes puderam externar suas ideias em torno da temática. Com base nas análises, foi perceptível a preocupação dos discentes com as questões ambientais, relatando efeitos que uso de agrotóxicos podem trazer para o meio ambiente, além disso, destacaram as contribuições de desenvolver práticas pedagógicas na educação básica adotando a tema dos agrotóxicos. Por fim, pode-se concluir que os discentes estão atualizados sobre assuntos da área ambiental, especificamente os agrotóxicos, e desta forma possibilita que os futuros docentes levem essas discussões para sala de aula quanto estiverem em atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Agrotóxicos 1; Meio Ambiente 2; Educação Ambiental 3

ANALYSIS AND INTERPRETATION ON THE CONCEPTIONS OF STUDENTS OF CHEMISTRY AND BIOLOGICAL SCIENCE ON THE USE OF AGROCOXIC

ABSTRACT

The use of pesticides provides positive and negative contributions, so this work aims to analyze the conceptions of undergraduate students in chemistry and biological sciences on the subject. A semi-structured questionnaire was applied in which the respondents were able to express their ideas about



the subject. With this, the concern they showed with the effects of pesticides on the environment was evident, as well as the importance of addressing this issue in basic education.

KEYWORDS: Agrotóxico 1; Environment 2; Environmental Education 3

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN SOBRE LAS CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS DE QUÍMICA Y CIENCIAS BIOLÓGICAS SOBRE EL USO DE AGROTÓXICO

RESUMEN

La utilización de agrotóxicos proporciona contribuciones positivas y negativas, de este modo se objetiva en ese trabajo analizar las concepciones de los alumnos de Licenciatura en Química y Ciencias Biológicas sobre el asunto. Se aplicó un cuestionario semiestructurado en el que los encuestados pudieron expresar sus ideas sobre el tema. Con ello, fue perceptible la preocupación que demostraron con los efectos de los agrotóxicos al medio ambiente, además de la importancia de abordar esa temática en la enseñanza básica.

PALABRAS CLAVES: Agrotóxico; Meio Ambiente ; Educación Ambiental

INTRODUÇÃO

O uso de agrotóxicos na agricultura tornou-se uma temática bastante discutida nos últimos anos. A sua utilização tem trazido diversos problemas para sociedade, e apesar disso a prática agrícola é desenvolvida tanto pelos grandes produtores agrários, quanto pelos pequenos ruralistas. É perceptível a controversa existente na prática agrotóxica, pois há aqueles que defendem se beneficiar das finalidades concedida por esses produtos químicos, quando utilizado de forma controlada, enquanto que, outros apoiam as produções sem que haja a utilização de nenhum tipo de substância que venha afetar a produção e também o meio ambiente.

Além de serem impactantes na contaminação de alimentos, os agrotóxicos prejudicam a maior riqueza da vida, a água, seus efeitos causam impactos significativos tanto nas águas subterrâneas quanto nas superficiais. Suas implicações não são apenas perceptíveis nas

questões ambientais, mas também sociais, políticas, econômicas e de saúde pública. Países como o Brasil que tem parte da sua economia envolvida no agronegócio, sofrem com surgimento de doenças que afetam direto ou indiretamente a população, principalmente os trabalhadores que conduzem a aplicação de tais substâncias nas plantações. (ANDRADE *et al.*, 2016).

Diante disso, a problemática dos agrotóxicos pode ser discutida nos assuntos que envolve o ensino de ciências, possibilitando uma melhor compreensão dos efeitos que comprometem a sociedade em um contexto local e global, tendo em vista que a má utilização desse produto nas lavouras tem gerado problemas para a população em geral. Nesse sentido, introduzir essa temática nos cursos de licenciatura como Química e Ciências Biológicas possibilitaria a sua contextualização no processo de ensino aprendizagem da educação básica. (FERNANDES; STUANI, 2015).

Com a intensificação dos problemas socioambientais nos últimos anos, a educação assume um papel desafiador na formação da cidadania, ou seja, através dela será possível apreender novos saberes nas resoluções de problemáticas como no descontrolado uso de agrotóxico (COSTA *et al.*, 2016).

Para Germano et al (2010), as questões ambientais devem ser consideradas ao discutir essa temática na sala de aula, mas não só apenas esses aspectos, possibilitando um melhor posicionamento crítico por parte dos alunos. Tratar esses assuntos possibilita ao discente uma compreensão dos conceitos químicos, mais especificamente dos elementos presentes nos agrotóxicos, assim como os problemas de saúde causado pelo manuseio desses defensivos agrícolas.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por finalidade analisar as concepções dos alunos dos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campus Cajazeiras, no que se refere a utilização de agrotóxicos na agricultura, comparando as concepções dos alunos de ambos os cursos, visto que esta temática ainda é tão pouco abordada nos diversos níveis de ensino.

Nesse sentido, a construção das práticas educativas devem estar voltadas para o contexto social em que os alunos estão envolvidos, pois para que haja um envolvimento do aluno nessas práticas é necessário que os assuntos estejam ligados a problemas presente no seu cotidiano, ou seja, que já tenham visto em um determinado lugar (GERMANO *et al.*,



2010). Nesse sentido, a temática dos agrotóxicos pode e deve ser discutida e em sala de aula, pois é um assunto que envolve toda a população.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho foram coletados os dados por meio de um questionário de caráter objetivo e subjetivo, sendo aplicado aos alunos dos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus Cajazeiras PB. Sendo que, as turmas no qual a pesquisa foi realizada é das disciplinas de Tópicos em Química ambiental, para os discente do cursam Química, Meio Ambiente e Sociedade para os alunos que cursam Ciências Biológicas.

A pesquisa envolveu um total de 13 alunos, sendo que 7 representam os discentes do curso de Licenciatura em Química, enquanto os 6 representam os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Todos os envolvidos foram salientados dos objetivos do trabalho, assinando assim o termo de consentimento. Deste modo, esses participantes forneceram informações que contribuiram significativamente com a pesquisa.

Do ponto de vista da sua natureza, a pesquisa pode ser classificada como aplicada (SILVA E MENEZES, 2005), a qual gerará conhecimentos conduzidos para a solução de problemas locais.

Conforme a abordagem do problema tem característica tanto quantitativa quanto qualitativa. Segundo Cajueiro (2013, p. 23) “a pesquisa quantitativa é aquela onde se mensura, onde se quantifica as informações”. Por outro lado, a qualitativa “[...] prioriza as percepções de atitude e aspectos subjetivos dos objetos de pesquisa interagindo em seu grupo.” (CAJUEIRO, 2013, p.23).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois utiliza um padrão de técnicas para a coleta de dados. No tocante aos procedimentos técnicos usados para a coleta dos dados, trata-se de um levantamento, já que envolve a interrogação direta das pessoas, das quais serão estudados seus comportamentos (SILVA E MENEZES, 2013)

Além disso, o trabalho proporcionou a esses futuros professores apresentar suas concepções com relação a abordagem do uso de Agrotóxico como problema ambiental no ensino de ciências, tendo como destaque o manuseio de agrotóxicos nas práticas agrícolas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É relevante que temas como o que vem sendo discutido esteja envolvido nas práticas docentes, pois é importante que os alunos tenham conhecimento dos fatos que estão ocorrendo ao seu redor, contribuindo com essa ideia Lourenço e Dos Reis (2013, p.03), destacam que “esses temas polêmicos passaram a ser discutidos também no âmbito escolar. Atualmente tanto os cientistas, como educadores, creem que a sociedade deveria descobrir e interatuar com a ciência e a tecnologia”.

Os resultados mostram as principais ideias que os alunos de química e biologia tem sobre o uso de agrotóxico, de acordo com a Figura 01, abaixo.

Figura 01 – Concepções dos alunos de Química e Biologia sobre o uso agrotóxico na agricultura



Fonte: Próprio autores (2018)

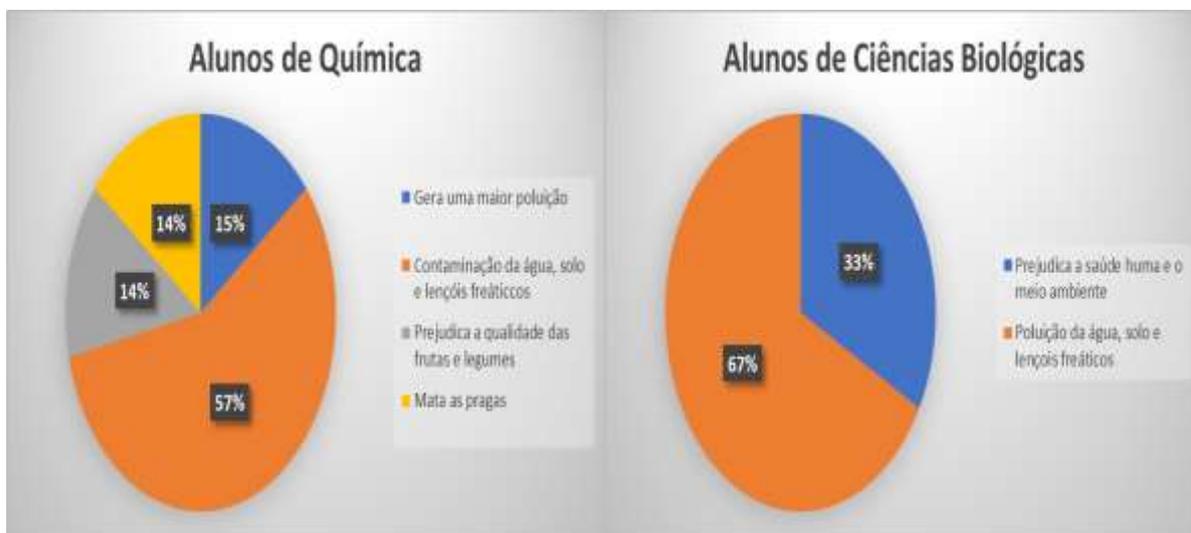
Da análise e interpretação dos dados da Figura 01, verifica-se que 50 % das respostas dos alunos de ciências biológicas consideram que de alguma forma os agrotóxicos prejudicam, seja a saúde humana ou o meio ambiente. Já 57% dos discentes do curso de

química citam prejudicar a saúde humana. Com isso, percebe-se que existe uma maior preocupação com as questões ambientais tanto nos alunos de biologia quanto nos alunos de química, porém, para 28% dos discentes de química a utilização dos agrotóxicos deve ser de acordo com a necessidade.

A utilização de agrotóxicos pode proporcionar efeitos positivos e negativos, no entanto o que irá determinar a relevância da realização de atividades com agrotóxicos é o quanto o seu uso pode contribuir para a produção, de modo a causar o mínimo possível de efeitos contraproducentes.

Nesse contexto, a Figura 02 representa as implicações que os alunos consideram proeminente na prática agrícola com o uso de agrotóxico, no qual possibilita a interpretação de quais pontos os discentes consideram cruciais dos efeitos causados pelos agrotóxicos, tendo em vista, que o destino desses produtos podem serem alterados, ou seja, apesar da aplicação ser feita diretamente na plantação, a água da chuva ou da irrigação pode dar novos rumos moléculas dos agrotóxicos (SCORZA JÚNIOR,2009).

Figura 02 – Os efeitos que podem ocorrer na prática agrícola com o uso de agrotóxicos



Fonte: Próprios autores (2018)

Com base nas informações apresentadas na Figura 02, observa-se que para os 57 % dos discentes de química e os 67% dos alunos de ciências biológicas citam a contaminação de água e dos lençóis freáticos como os efeitos negativos ocasionados pela apropriação de agrotóxico na agricultura. É notório na Figura 02, que os discentes de química apresentam

opiniões divididas quanto ao uso de agrotóxico, visto que 57 % indicaram a contaminação dos lençóis freáticos e além de destacar os efeitos com as pragas que afetam a produção, a geração de mais poluentes e os efeitos na qualidade de frutas e legumes tratados com produtos químicos.

A falta do conhecimento sobre a utilização de agrotóxico está diretamente relacionada com a contaminação de riquezas como a água e o solo. Em consonância com esses pontos destacado, Maciel (et al, 2017) contribuem afirmando que os impactos causados pelos agrotóxicos no meio ambiente alteram e contaminam as comunidades de seres vivos devido a acumulação na biota, água, ar, solo entre outros meios.

Na Figura 03, é ressaltado as concepções dos entrevistados com relação a introdução de temas, como o que vem sendo discutido, serem abordados no ensino básico regular. A escola possui responsabilidade fundamental na formação de cidadãos comprometidos com as causas sociais. Sendo assim, a temática dos agrotóxicos agrega-se como assunto a ser discutido no ambiente escolar. (DA COSTA, *et al*, 2018, p. 249).

Figura 03 – A importância de abordar a temática dos agrotóxicos no ensino básico



Fonte: Próprios autores (2018)

Com base nas análises, da Figura 03, percebe-se que em ambos os cursos mais de 80% dos alunos caracterizam a abordagem da temática como sendo importante para despertar o senso crítico dos alunos, contribuindo assim para uma melhor formação cidadã. Deste modo,

é perceptível que em ambos os cursos existe a preocupação de formar professores que exerçam a prática docente, na perspectiva de formar cidadãos com opinião formada.

Um ponto positivo que pode ser destacado nas respostas dos entrevistados ilustrada na Figura 03 é o posicionamento crítico dos professores em formação com os dilemas socioambientais, favorecendo assim possíveis mudanças nas visões acerca da atuação docente (SILVA, *et al*, 2017).

Figura 04 – As contribuições da Educação Ambiental (EA), no uso controlado de agrotóxico



Fonte: Próprios autores (2018)

Nesses parâmetros, a Figura 04 traz as principais contribuições da EA quanto ao uso de agrotóxicos citadas pelos entrevistados. Percebe-se que 86% dos alunos de Licenciatura em Química consideram que a EA contribui de modo a informa sobre os malefícios que os agrotóxicos podem proporcionar, enquanto que 67% dos alunos de Ciências Biológicas afirmaram que a contribuição da EA está voltada para conscientizar da população e na criação de políticas públicas de preservação do meio ambiente. De uma forma geral, é relevante que a educação ambiental esteja presente nas escolas, pois assim “os alunos terão mais conhecimento com a realidade que estamos convivendo e dessa maneira adquirir uma melhor formação cidadã, possibilitando que o mesmo pratique ações de conservação ambiental” (SILVA, *et al*, 2017, p.01).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de agrotóxicos na produção de alimentos é uma temática que pode ser discutida de diversas formas no ambiente escolar, tendo em vista que pode envolver assuntos ambientais, econômicos, sociais e etc. Sendo assim, se faz necessário que os docentes apresentem conhecimentos atualizados a cerca desses assuntos, para propor discussões aos seus alunos.

Nesse trabalho foi possível observar a presença dessa temática no grupo de alunos que responderam satisfatoriamente as questões que foram propostas, podendo destacar que mais de 50% dos discentes tem noção sobre os possíveis efeitos que os agrotóxicos podiam proporcionar.

Por fim, pode se concluir que os alunos de Licenciatura em Química e Ciências Biológicas apresentam um conhecimento significativo sobre a temática dos agrotóxicos, o que corrobora para que o mesmo desenvolva suas práticas pedagógicas em uma perspectiva de ensino contextualizado, mais especificamente sobre a utilização de produtos químicos na agricultura.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima Cavalcante. *Agricultura sustentável-alimentos sem agrotóxico: avaliando o projeto pedagógico desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Miguel Santa Cruz*. 2014.

ANDRADE, Maria Aparecida Silva et al. Agrotóxicos como questão sociocientífica na Educação CTSA. Agrotóxicos as Socioscientific Issue. In STSE Education. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 33, n. 1, p. 171-191, 2016.

CAJUEIRO, R. L. P. Metodologia da pesquisa científica. In: *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante*. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 13-24.

DA COSTA, Maria Aparecida et al. Desenvolvimento de uma sequência didática com a temática horta para abordagem da educação ambiental e a contextualização dos conteúdos no ensino de química. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 6, n. 1, 2016.



DA COSTA, Roberta Dall Agnese et al. Paradigmas da educação ambiental: análise das percepções e práticas de professores de uma rede. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 17, n. 1, p. 248-262, 2018.

DOS SANTOS FERNANDES, Carolina; MULINARI STUANI, Geovana. Agrotóxicos no Ensino de Ciências: uma pesquisa na educação do campo. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 3, 2015.

GERMANO, C. M; PALHETA, J. A. P. ; NEVES, P. A. F. G. das ; BUZA, R. G. C. ; SILVA, M. D. de B. ; HENRIQUES, L. A. F. ; SILVA, L. P. da. O uso da temática agrotóxicos no ensino de ciências: a concepção dos alunos do curso de licenciatura plena em ciências naturais. In: *XV Encontro Nacional de Ensino de Química, Brasília - Df. XV ENEQ*, 2010.

LOURENÇO, Anete Pedro; DOS REIS, Lucilene Geralda. Transgênicos na sala de aula: concepções e opiniões de alunos do Ensino Médio e uma prática pedagógica. *Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas–MG–Brasil–Nº*. 2013

MACIEL, Leidiane Marques et al. Agricultura, saúde e ambiente: análise sobre o consumo e comercialização de agrotóxico no Ceará. *Encontro Regional de Agroecologia do Nordeste*, v. 1, n. 1, 2017.

SCORZA JÚNIOR, R. P. *Agrotóxicos e a qualidade dos recursos hídricos: uma preocupação constante*. A Lavoura, 2009.

OLIVEIRA, Alessandro Silva de et al. A formação de professores pela pesquisa em educação ambiental: uma proposta com agricultores do Brasil para além dos espaços da universidade. *Enseñanza de las ciencias*, n. Extra, p. 3449-3454, 2017.



A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO-(TIC) NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Francisca Auderlânia de Oliveira Dias
Margarida Maria de Oliveira Lima Pedrosa
Ana Cláudia Mendonça Pinheiro ²¹¹

RESUMO

Neste trabalho, desenvolvido a partir da disciplina – Novas Tecnologias e Formação Docente buscou identificar e estabelecer relações entre as diversas maneiras que as escolas trabalham com a tecnologia na Educação de Língua Portuguesa. As tecnologias são vistas como ferramentas de grande importância para dinamização das aulas de língua portuguesa, tornando-as mais atrativas. Nesse contexto, faz-se necessário o uso das tecnologias no processo ensino aprendizagem, para que assim, os alunos possam tornar-se seres críticos, reflexivos, autônomos, tanto dentro como fora da escola. A metodologia usada foi a pesquisa qualitativa e quantitativa com análise de dados extraídos da aplicação de questionários. A proposta deste trabalho consiste em identificar os limites e potencialidades das diversas dimensões implícitas no uso dos computadores na sala de aula de Língua Portuguesa. Os questionários foram idealizados e aplicados por professores da disciplina em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia da Informação e Comunicação-(TIC); Língua Portuguesa; Práticas docentes.

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY - (TIC) IN THE PORTUGUESE LANGUAGE DISCIPLINE: A STUDY WITH PROFESSORS OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT

In this work, developed from the discipline - New Technologies and Teacher Training, was sought to identify and establish relationships between the various ways that schools works with technology in Portuguese Language Education. The technologies are seen as tools of great importance for the dynamization of Portuguese language classes, making them more attractive. In this context, it is necessary to use the technologies in the teaching-learning process, so that students can become critical, reflexive, autonomous beings both inside and outside the school. The methodology used was the

²¹¹ Instituto Federal do Ceará



qualitative and quantitative research with analysis of data extracted from the application of questionnaires. The purpose of this work is to identify the limits and potentialities of the various dimensions implicit in the use of computers in the *Lingua Portuguesa* (Portuguese Language) classroom. The questionnaires were designed and applied by teachers of the subject in question.

KEYWORDS: Information and Communication Technology (ICT); Portuguese language; Teaching practices.

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN-(TIC) EN EL CURSO DE PORTUGUÉS: UN ESTUDIO DE PROFESSORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

En este trabajo, hemos desarrollado a partir de la disciplina - Nuevas Tecnologías y Formación del Profesorado tratado de identificar y establecer relaciones entre las diferentes formas escuelas trabajan con la tecnología en la educación portugués. Las tecnologías son vistos como herramientas de gran importancia para impulsar las clases de portugués, haciéndolos más atractivos. En este contexto, se hace necesario el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, para que así los alumnos puedan convertirse en seres críticos, reflexivos, autónomos, tanto dentro como fuera de la escuela. La metodología utilizada fue la investigación cualitativa y cuantitativa con análisis de datos extraídos de la aplicación de cuestionarios. El propósito de este estudio es identificar los límites y el potencial de las diversas dimensiones implícitas en el uso de ordenadores en el aula de idioma portugués. Los cuestionarios fueron idealizados y aplicados por profesores de la disciplina en cuestión.

PALABRAS CLAVES Tecnología de la información y la comunicación (TIC); Lengua portuguesa; Prácticas docentes]

INTRODUÇÃO

É cada vez mais essencial usar a Internet e suas ferramentas de comunicação no processo de ensino-aprendizagem, seja diretamente, utilizando o computador nas salas de aula, seja por meio de pesquisas feitas por alunos em laboratórios escolares aplicados à disciplina de língua portuguesa.



Vivemos em um mundo informatizado onde tudo está ocorrendo depressa demais, sendo introduzidas as mais diversas tecnologias na sociedade, e no ambiente escolar não está sendo diferente. Estas transformações vêm radicalmente fazendo mudanças tanto na sociedade em geral como no campo educacional

Sendo esta uma pesquisa qualitativa-ação, pretende-se com ela contribuir para o enriquecimento do conhecimento nesta área, tomando-a como uma contribuição para o aprendizado dos discentes melhorando a qualidade das aulas.

O uso das TICs depende não apenas dos equipamentos disponibilizados, mas também do grau de conhecimento dos professores sobre o uso das mesmas. BELLONI (2003, p. 59), afirma sobre as tics que elas:

[...] oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (email, listas e grupos de discussão, [...]) apresentam grandes vantagens, pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à rigidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade.

O treinamento em TIC é de suma importância para que o docente venha desempenhar um papel fundamental no uso futuro das TICs. O presente estudo tem como objetivo identificar o uso da Internet no contexto escolar nas aulas de Língua Portuguesa do 5º ano, na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. João Gonçalves de Sousa no Distrito de Mangabeira. Tem como embasamento teórico: Salgueiro, 2013, Gomes, 2014, Melo e Antunes, 2002.

Com o presente estudo busca-se fazer um levantamento do uso das TICs nas aulas de Língua Portuguesa do 5º ano, na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. João Gonçalves de Sousa no Distrito de Mangabeira na Cidade de Lavras da Mangabeira do Estado do Ceará.

O Editor De Textos Microsoft Word Do Office Como Ferramenta



O editor de textos Microsoft Word do Office contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Podendo assim ampliar as possibilidades dos professores em sala de aula, e é propício para construir o conhecimento do aluno de uma forma mais dinâmica e interativa.

Os processadores de texto têm sido utilizados com êxito como o primeiro programa de computador no qual os usuários aproveitam para adquirir uma série de competências na operação do computador. Para professores e alunos ele pode ser utilizado na escrita de relatórios ou na construção de textos de apoio a disciplina facilitando o processo de produção de ideias no papel (MELO ANTUNES, 2002, P.69-70).

Mas se sabe que o uso do processador de texto, em sala de aula, ainda é escasso, mesmo sabendo dos seus inúmeros benefícios que proporciona ao educador, a exemplo disto é o editor de texto Word, pode ser explorado de diversas formas pelo professor de Língua Portuguesa tais como: um simples treinamento ortográfico que a professora possa fazer e como Word já tem a ferramenta corretor gramatical e ortográfico, chamando a atenção para o aluno quando a palavra errada ficar vermelha, e sendo orientado a usar a ferramenta corretor

O Processo De Formação Dos Docentes Acerca Das Novas Tecnologias

Diante da crescente globalização em nosso meio social, se faz necessário uma educação voltada para as novas tecnologias que estão presentes na sociedade atual, portanto as novas tecnologias precisam estar presentes nas instituições escolares como uma nova metodologia de ensino, sendo estas ferramentas tecnológicas algo que cresce a cada minuto e se faz mais presente na vida das crianças, e sem uma educação voltada para as mesmas, os educandos não vão estar preparados para o futuro.

Para SALGUEIRO (2013) vem ressaltar que, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), são designações que engloba o conjunto de atividades, métodos e equipamentos que realizam processos de comunicação e informação social, vindo a surgir no século XX . SALGUEIRO (2013) ainda resalta que as tecnologias “entraram no nosso dia a

dia e dominam todos os discursos das mais variadas áreas do saber ou atividades econômicas da nossa sociedade”. (SALGUEIRO, 2013, p. 13)

Os professores na sua maioria, não utilizam as ferramentas tecnológicas em suas salas de aula, apesar de conhecer a sua importância para uma aprendizagem diferenciada e mais prazerosa para os alunos. A falta de formação de como utilizar os equipamentos é o principal fator da não aplicabilidade das ferramentas em sala de aula, e estas apresentam subsídios que podem ser trabalhadas principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Vem acentuar a importância de todas as instâncias educacionais trabalharem para a implementação das novas ferramentas tecnológicas nas escolas.

O ambiente escolar deverá incentivar o professor a manter esta experimentação permanente, dando ao aluno a noção de que a escola é um lugar aberto à modernidade tecnológica, sem atingir um deslumbramento que segue a realidade permanente de que a aprendizagem exige trabalho reflexivo, disciplina e perseverança, e nunca se poderá reduzir a um jogo para entretenimento (GOMES, 2014, p.20).

Todo o âmbito escolar deve estar preparado para as novas tecnologias. Sendo o professor o mediador do processo de aprendizagem, se faz necessário o mesmo obter formações voltadas para o trabalho com as tecnologias em sala de aula, pois este precisa se familiarizar com esta nova ferramenta para poder executar atividades com as mesmas.

A literatura também tem mostrado que a condição para o uso bem sucedido das TIC nas escolas reside, antes de tudo, em saber utilizá-las e aplicá-las nas atividades curriculares, evidenciando que o acesso é importante, mas não suficiente (LIVRO ELETRÔNICO, 2016, p.18)

Desta forma percebemos que acima de tudo é preciso o conhecimento do professor acerca do material tecnológico que vai ser usado antes de aplicá-lo em sala de aula, por ser algo novo, para o aluno e também para o professor, é imprescindível que haja uma pesquisa e



estudo acerca das novas tecnologias e que só a partir daí, deve ser apresentado e trabalhado em aula com os educandos, o conteúdo em paralelo com as tecnologias.

Segundo o documento educação e tecnologias no Brasil (2016) muitos professores [...] falham em compreender que aprender e ensinar com tecnologia requer a renovação das abordagens pedagógicas, planejamento, preparação e compreensão do currículo [...] (LIVRO ELETRÔNICO, p.19). Para o uso dessas ferramentas é necessário um estudo aprofundado e uma mudança quanto à prática em sala de aula, por ser algo novo para as duas partes presentes no processo educacional.

No momento atual é perceptível o quanto a tecnologia se faz presente na vida de todos, no presente momento em que vivemos quem não reconhece o mínimo acerca das novas tecnologias, chega a ser considerado um “estranho”, de acordo com Salgueiro (2013):

Os alunos já mudaram, nascem num mundo onde as teclas, para eles, substituem os livros e a vida deles cabe inteira num telemóvel. Assim temos de ser nós os próximos a mudar, pois ensinar já não pode ser transmitir conhecimentos, tem de ser uma colaboração entre professores e alunos para que estes transformem as suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. (SALGUEIRO, 2013. P.42)

As crianças atualmente já se desenvolvem adeptos e compreendedores das novas tecnologias, desta forma os professores precisam conhecer e se adequar a esse meio para no momento da aula existir uma troca de saberes acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Os professores atualmente necessitam conhecer, e compreender as novas tecnologias para que o ensino seja baseado no cotidiano do aluno, sendo que a criança hoje vive no mundo virtual, desta forma se faz necessário um estudo por partes dos professores e gestores acerca das novas tecnologias para uma educação onde as tecnologias estejam presentes no planejamento e na aula do professor, transparecendo ao educando o quanto essa ferramenta pode trazer de benefícios para a aprendizagem do mesmo, e mostrar o vasto campo de aprendizagem que esta oferece.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada foi uma pesquisa com abordagem qualitativa e quantitativa de caráter descritivo, que será exposto através de análise de dados. Quanto aos meios, foi aplicado questionário a dois professores de um total de 10 e na forma de estudos bibliográficos de fontes secundárias, como livros, artigos, dissertações e teses, alguns dos quais foram publicados em redes eletrônicas.

Este questionário foi elaborado de forma que permitisse analisar fatos tais como: a disponibilidade dos computadores, os softwares utilizados e, principalmente, o interesse e o envolvimento dos docentes.

O presente estudo fundamentou-se na Resolução 466/12, que guia as pesquisas em humanos, de acordo com os princípios éticos científicos, respeitando a sua integridade, resguardando os participantes da pesquisa (BRASIL, 2012). Foi adotado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a liberdade de participação e assim permitindo que informações em relação à pesquisa e seus responsáveis

Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que:

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

O questionário foi enviado para a escola escolhida nesta pesquisa e entregue aos professores de Língua Portuguesa do 5º ano, que retornaram as respostas em duas semanas. Após o recebimento do questionário, os dados obtidos foram analisados, sendo que a dupla discutiu os possíveis caminhos na busca de soluções para o problema proposto. No segundo momento, essas ideias foram baseadas na fundamentação teórica, procurando descrever um cenário educacional que mostre o processo inicial de formação de professores utilizando a tecnologia em sala de aula.

RESULTADOS/DISCUSSÃO



A pesquisa foi realizada através de um questionário, com o objetivo de conhecer como os professores de língua portuguesa do 5º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. João Gonçalves de Sousa no Distrito de Mangabeira na Cidade de Lavras da Mangabeira do Estado do Ceará, utilizam as TIC em suas práticas pedagógicas. Observou-se que na escola existe uma sala de informática com 20 computadores, e dois Notebooks na sala dos professores, estes últimos conectados à internet e para uso exclusivo dos mesmos.

Iniciou-se com uma amostra de dois professores de Língua Portuguesa, os quais têm idade acima de 30 anos com mais de 15 anos de magistério e lecionou no fundamental I.

Dos entrevistados um tem computador em casa o outro não, nenhum dos dois tem internet banda larga, ambos utilizam o sistema operacional Windows.

Em relação ao tempo de uso do computador por dia, os dois professores informaram que utilizam menos de duas horas por dia. Ambos possuem MSN/ como forma de comunicação, quando foi perguntado se faziam pesquisas regularmente ambos informaram que sim como também leem notícias na internet. Os mesmos informaram que conhecem alguns sites de pesquisa e que visitam com frequência, como: TV escola, FDR, MEC. Além do dia a dia da educação, conhecem outros sites didáticos, como: revista nova escola, site de libras, site de formação de professores, os referidos professores informaram que utilizam o laboratório de informática da escola que trabalha para atividade de pesquisa, e o programa que os mesmos utilizam é o Word.

Observa-se que ambos têm pouco ou quase nada conhecimento de manuseio com as novas tecnologias, embora saibam que o uso das mesmas desperte a motivação dos alunos para aprendizagem, facilitando a receptividade dos educandos ao conteúdo. Apresentam-se algumas sugestões tais como: cursos, formação continuada.

CONCLUSÕES

Uma alternativa para os professores seria a capacitação docente, incluindo o uso adequado das ferramentas em sala de aula, para que assim haja uma interação maior entre



alunos e as tecnologias de informação e comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem, bem como nas salas de aula presenciais. Este estudo procurou identificar algumas das principais questões relacionadas ao uso dos computadores na sala de aula de Língua Portuguesa. O maior desafio do momento atual consiste em inserir esta realidade dentro da sala de aula. Para que isto possa de fato acontecer é preciso quebrar resistência por parte de alguns professores o que demanda em mudar, de maneira significativa, o processo educacional como um todo para que possa introduzir as tecnologias dentro de sala.

O uso das TIC possibilita novas leituras adequadas da informação, as mesmas devem estar na escola para diversificar as formas de atingir os conhecimentos; ser estudadas como objetos e como meios de chegar ao conhecimento; familiarizar os educandos com as tecnologias existentes na sociedade; desmistificar e democratizá-las.

Sabe-se da necessidade do professor procurar se qualificar através de cursos de formação em novas tecnologias, para que possam dinamizar as suas aulas através de novas ferramentas que possibilitem uma melhor aprendizagem para os seus alunos, segundo Oliveira e Villardi (2005) as TIC possibilitam a interação multidirecional e o confronto entre as novas situações de aprendizagem exigindo assim uma nova construção de ensino. Levam obrigatoriamente a uma nova elaboração de aula, onde a interação entre o aluno e professor seja priorizada. Logo, o professor necessita ter formação continuada para auxiliar o uso das TIC em sala.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. (2003). *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores. Associados. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378> Acessado em 17/05/2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html Acessado em 17/05/2018.

POCINHO, Ricardo Filipe da Silva; GASPAR, João Pedro Marceneiro. O uso das TIC e as alterações no espaço educativo. *Exedra: Revista Científica*, n. 6, p. 143-154, 2012. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3936744> Acessado em 17/05/2018.



Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR. *Educação e tecnologias no Brasil [livro eletrônico]: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas* / Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR. -- 1. Ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/EstudoSetorialNICbr_TIC-Educacao.pdf. Acessado em 17/05/2018.

GOMES, José Ferreira. *Novas tecnologias e educação: ensinar a aprender, aprender a ensinar*, org. Fátima vieira e Maria Teresa restivo, biblioteca digital da faculdade de letras da Universidade do Porto, 2014. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13021.pdf>. Acessado em 17/05/2018.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SALGUEIRO; Maria da Graça Girão. *Um olhar sobre as TIC no ensino do português: conceções e práticas docentes no concelho de Almada*. Dissertação (mestrado em TIC e educação), Universidade de Lisboa. Lisboa. 2013. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10275/1/ulfpie046295_tm.pdf Acessado em 17/05/2018.

MELO, Manoel Messias Moreira; ANTUNES, Márcia Cristina Tenório. Software livre na educação. Mercado LPL org, p. 63-86, 2002. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=bi7OpaxCJT8C&oi=fnd&pg=PA63&dq=+O+editor+de+textos+Microsoft+Word+do+Office++como+ferramenta.&ots=uBIZhig5d8&sig=pWIamWanaahm2IQB0xoOiW9ja90#v=onepage&q=O%20editor%20de%20textos%20Microsoft%20Word%20do%20Office%20como%20ferramenta.&f=false>. Pesquisado em 01/05/2018.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloíza Gomes de. *Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio interacionista*. Qualitymark Editora Ltda, 2005.



A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ricardo dos Santos de Jesus²¹²

RESUMO

A Educação Ambiental deve ser desenvolvida como prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases e modalidades de ensino como determina a Política Nacional da Educação Ambiental e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Dessa forma, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para promoção de uma Educação Ambiental representa na sociedade contemporânea uma mudança no ensino, posto que a interação das TICs propicia a sensibilização e o conhecimento de ambientes diferenciados. Destarte, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem vivenciados por docentes do ensino Médio da Escola Municipal Vereador Américo dos Santos, localizada na Cidade de Mesquita, Rio de Janeiro, no período de fevereiro a junho de 2017. Trata-se de um estudo qualitativo, a partir da pesquisa-ação. Para coleta de dados empíricos utilizou-se entrevistas com professores da rede pública de ensino médio, sendo essa pautada pela análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise dos dados obtidos revelou que, na perspectiva dos professores, as TICs contribuem para divulgação tanto dos problemas ambientais como para a conscientização das formas de preservação ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Tecnologias, Ensino-Aprendizagem

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT

Environmental Education should be developed as an integrated and interdisciplinary educational practice, continuous and permanent in all phases and modalities of teaching as determined by the National Environmental Education Policy and the National Curricular Parameters for Secondary Education. Thus, the use of Information and Communication Technologies (ICTs) to promote an Environmental Education represents in contemporary society a change in teaching, since the interaction of ICTs leads to awareness and knowledge of different environments. The purpose of this

²¹² Graduado em Administração de Empresas. Possui especialização em Gestão de Suprimentos. Mestrando em Desenvolvimento Local pela Universidade Augusto Motta - UNISUAM - RJ



article is to analyze the importance of the use of ICTs in the teaching-learning process experienced by secondary school teachers of the Municipal School Vereador Américo dos Santos, located in the city of Mesquita, Rio de Janeiro, in the period from February to June 2017. This is a qualitative study, based on action research. For the collection of empirical data, interviews with teachers of the public secondary school were used, which was based on the content analysis of Bardin (1977). The analysis of the data showed that, from the perspective of teachers, ICTs contribute to the dissemination of both environmental problems and the awareness of the ways of preserving the environment.

KEYWORDS: Environmental Education, Technologies, Teaching-Learning

LA UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

RESUMEN

La Educación Ambiental debe ser desarrollada como práctica educativa integrada e interdisciplinaria, continua y permanente en todas las fases y modalidades de enseñanza como determina la Política Nacional de Educación Ambiental y los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media. De esta forma, la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la promoción de una Educación Ambiental representa en la sociedad contemporánea un cambio en la enseñanza, puesto que la interacción de las TIC propicia la sensibilización y el conocimiento de ambientes diferenciados. El presente artículo tiene como objetivo analizar la importancia de la utilización de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje vivenciados por docentes de la enseñanza media de la Escuela Municipal Vereador Américo dos Santos, ubicada en la Ciudad de Mesquita, Río de Janeiro, en el período de febrero a febrero junio de 2017. Se trata de un estudio cualitativo, a partir de la investigación-acción. Para la recolección de datos empíricos se utilizaron entrevistas con profesores de la red pública de enseñanza media, siendo esta pauta por el análisis de contenido de Bardin (1977). El análisis de los datos obtenidos reveló que, en la perspectiva de los profesores, las TIC contribuyen a la divulgación tanto de los problemas ambientales y de la concientización de las formas de preservación ambiental.

PALABRAS CLAVE: Educación Ambiental, Tecnologías, Enseñanza-Aprendizaje

INTRODUÇÃO

A utilização de recursos tecnológicos nos processos educacionais tem se mostrado cada vez mais necessária. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) trouxe, além



de inúmeros recursos, a expectativa de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Esses dispositivos permitem que o educador trabalhe melhor o desenvolvimento do conhecimento com os alunos. Sob essa perspectiva, também é possível trazer à discussão a contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação Ambiental. A Educação Ambiental torna-se imprescindível nas diversas modalidades de ensino, pois ela pretende sensibilizar e informar as pessoas sobre a realidade ambiental. Compreendemos que a Educação Ambiental deve ultrapassar os objetivos dos programas educativos escolares e ser promovida de forma interdisciplinar, “integrando e promovendo a interação de pessoas, áreas, disciplinas, produzindo um conhecimento mais amplo e coletivizado” (FAZENDA, 2002, p. 41).

Com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), novas formas de compreender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente tecnológico, em que a tecnologia serve como intercessor do processo ensino-aprendizagem.

Destarte, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem vivenciados, por docentes e de uma escola pública do ensino Médio da Escola Municipal Vereador Américo dos Santos, localizada na Cidade de Mesquita, Rio de Janeiro, no período de fevereiro a junho de 2017.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As instituições escolares têm participação crucial “no processo de sensibilização e consciência ambiental da sociedade, pois a crise socioambiental desperta a necessidade de formação de consciência em torno dessas questões” (AMARAL, 2007, p. 113). Associadas às questões educacionais, relativas aos currículos, às práticas docentes, e à vida concreta de nossos estudantes, as questões ambientais são de domínio do campo educacional adjetivado de ambiental.



Reigota (2002) define Meio Ambiente como

O lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído (REIGOTA, 2002, p. 14).

A rigor, a educação ambiental assume um papel estratégico no processo de conscientização das pessoas, conforme Reigota (2002, p.43) que afirma que

A educação ambiental na escola ou fora dela continua a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas.

Para Catalão (2009) a Educação Ambiental surge da preocupação da sociedade com a qualidade de vida dos seres já existentes e com as gerações futuras que irão habitar o planeta. A educação ambiental é definida pelo autor como sendo uma forma de transição entre o ser individual e o coletivo e tem como finalidade formar cidadãos conscientes.

Loureiro (2004) afirma que na formação de educadores ambientais, considera-se o homem na sua totalidade, tanto nos aspectos biológicos, semióticos, inconscientes e afetivos quanto nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, considerando-se que ele faz parte natureza, que se relaciona com os outros, com o mundo, com as outras espécies e com o planeta.

Ainda de acordo com Loureiro (2004, p. 81-82)

A educação transformadora busca redefinir o modo como nos relacionamos conosco, com as demais espécies e com o planeta. Por isso é vista como um processo de politização e publicização da problemática ambiental por meio do qual o indivíduo, em grupos sociais, se transforma e à realidade. Aqui não cabe nenhuma forma de dissociação entre teoria e prática; subjetividade e objetividade; simbólico e material; ciência e cultura popular; natural e cultural; sociedade e ambiente.

De acordo com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 – regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, o Governo Federal busca garantir o desenvolvimento de políticas específicas para incentivar a reflexão sobre os aspectos referentes à preservação e manutenção do equilíbrio do meio ambiente, em todos os níveis da educação nacional (MARTINS, 2014). Os Artigos 9º e 10º dessa lei informam que a Educação Ambiental deve estar presente em todos os seguimentos e níveis de educação formal, públicas e privadas, de maneira integrada, contínua e permanente. E como ferramenta de integração nos dias atuais pode-se citar as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) trazem, em sua concepção de ensino e currículo, diretrizes para que cada área do conhecimento seja desenvolvida nos contextos escolares em associação às tecnologias, entendendo-se, que, ao final do Ensino Médio, o aluno deva demonstrar domínio de “princípios tecnológicos” que “presidem a produção moderna”. As tecnologias são um meio para que os alunos demonstrem domínio de competências em cada área do conhecimento e assim possam se inserir no mundo do trabalho, dinamizando o processo e ensino-aprendizagem: “a presença da tecnologia no Ensino Médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da Educação Básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB” (PCN’s, 2000, p. 94).

Imbernon (2010) aponta que a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), é um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem proporcionar a automação e/ou a comunicação de vários tipos de processos existentes. Para Moran (2012) Tecnologia da informação e comunicação ou TIC, é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum.

Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade, são feitas apenas adaptações, pequenas mudanças. “Ensinar com novas tecnologias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos” (MORAN, 2012, p. 28).

Para Rodrigues e Colesanti (2008, p. 60) o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Ambiental



Representa um avanço no ensino formal, já que a interação da informática e dos multimeios propiciam a sensibilização e o conhecimento de ambientes diferenciados e dos seus problemas intrínsecos, por parte dos alunos, por mais distantes espacialmente que eles estejam.

Nesse sentido, as Tecnologias podem desempenhar importantes funções, sejam para divulgar condutas que causam danos aos bens naturais, sejam para pulverizar o conhecimento, o qual, sem dúvida, é o caminho para o implemento da educação ambiental (CARLI, 2013). Neste contexto, o objetivo desse artigo é demonstrar como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem ser efetivas na conscientização de uma Educação Ambiental, que é um instrumento e um processo capaz de acabar com a ignorância ou analfabetismo ambiental e de oferecer alternativas para a superação da dicotomia entre proteção ao meio ambiente e desenvolvimento, porquanto não podem ser conceitos excludentes, sob pena de inviabilizar a própria existência humana em condições de boa qualidade (GALLI, 2012).

MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Pública, dos anos finais, das modalidades de ensino médio, no Município de Mesquita, do Estado do Rio de Janeiro, no período de fevereiro a junho de 2017. A escola possui um laboratório de informática, que necessitava reparos e aperfeiçoamento. Participaram da pesquisa 09 (nove) professores do ensino médio.

Na presente pesquisa, fez-se uso da pesquisa-ação, pois é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional. Thiollent (2005, p. 194) define a pesquisa ação como

Um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação o com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nessa pesquisa, portanto, a investigação social foi feita como diz o autor, tendo em vista que os professores foram os participantes. O método adotado para coleta de dados foi o questionário, o qual foi aplicado aos professores. Para Lakatos e Marconi (1991, p.201) questionário é “um instrumento de coleta de dados, construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. A análise dos dados foi baseada nas informações apresentadas no questionário através das falas contidas neste.

Foram utilizadas questões abertas e fechadas, dividido em 03 (três) módulos: o primeiro referente aos dados pessoais, o segundo, sobre os recursos utilizados em sala de aula e as habilidades desenvolvidas pelos alunos; o terceiro à adequação dos conteúdos e metodologia às necessidades dos alunos, aos objetivos de uso dos recursos, à disponibilidade dos recursos pela escola, ao domínio do professor em manuseá-lo. Tais informações colhidas qualificam os resultados e discussões. Ao total, participaram nove professores do ensino médio.

Os dados obtidos foram de caráter qualitativo. Para análise dos dados, utilizamos os procedimentos de Bardin (1977) que nos possibilitaram a compreensão do sentido das comunicações, sistematizando o conteúdo das mensagens, na intenção de inferir as características específicas das mesmas.

As questões formuladas para a pesquisa com os professores foram a respeito do nível de conhecimento em informática; se há realização de aulas em laboratórios de informática; como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação estimula/facilita o aprendizado em sala de aula; quais tecnologias são utilizadas; onde possuem acesso à internet; se possuem dificuldades em preparar ou acompanhar o conteúdo das aulas, quando usa tecnologias; sobre o meio ambiente foi perguntado se o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação contribui para o conhecimento e divulgação dos problemas ambientais, como exemplo a crise hídrica que afetou o país no último ano e se as TICs contribuem para uma educação ambiental consciente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os dados informados pelos professores é necessário relatar um pouco sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo ensino-aprendizagem, falar sobre essa temática é ditar um novo contexto escolar, adaptado a sociedade da informação, na qual se está inserido.

Sabe-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação têm o papel de divulgação das informações, antes restritas aos meios acadêmicos e técnicos, acarretando assim a democratização do conhecimento. No entanto, para que essas tecnologias possam ser utilizadas de forma eficaz é preciso conhecimento técnico, por parte dos professores.

A análise dos dados obtidos revelou que as Tecnologias da Informação e Comunicação, integradas ao processo ensino-aprendizagem, contribuem para um maior conhecimento dos problemas ambientais, contribuindo assim, para uma educação ambiental consciente.

Com relação aos professores do Ensino Médio, vale dizer que: a) um possui nível básico de conhecimento em informática; b) três têm nível intermediário; c) dois revelam ter nível avançado, e, d) três não responderam. Com efeito, todos que responderam possuem acesso à internet em casa e na escola, todavia, não ministram suas aulas em laboratório de informática, embora utilizem alguma ferramenta de informática em suas disciplinas.

Dentre as tecnologias mais utilizadas, foram citadas, pelos professores: pesquisas na internet, nas plataformas educacionais e *blogs*; o uso de computadores, notebooks, projetores multimídia para confecção de trabalhos em apresentação em slides e vídeos; o uso de *tablets* e *smartphones*. A maioria dos professores acredita que o uso das TICs contribui para o conhecimento e divulgação dos problemas ambientais. Eles também acreditam que as TICs conscientizar os alunos para a importância da preservação do meio ambiente.

Os dados obtidos revelam o que Kenski (2010) afirma: que o maior problema não está na dificuldade de domínio das competências para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pelos professores. O grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis para integrar as TICs no processo de ensino–aprendizagem.

Conforme as respostas acima mencionadas, os professores não encontram dificuldades em preparar ou acompanhar o conteúdo das aulas com o uso de tecnologias.

De acordo com os dados, os professores entrevistados apresentam em relação aos pontos positivos das TICs que há facilidade de adquirir informação e atualização, acelera o aprendizado, uma maneira diversificada de aprender, proporciona também interatividade, agilidade e praticidade. Identificou-se também a utilização das TICs nas práticas educativas, como instrumentos que contribuem com a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Em relação às aulas em laboratório de informática, implantados na escola para incentivar o uso das TICs, a maioria dos professores afirma que o uso é restrito devido à falta de condições favoráveis como: estrutura e material. É possível perceber na fala dos professores a necessidade de melhoria nas condições de uso dos laboratórios de informática. As reclamações se deram em torno do sucateamento, falta de mão-de-obra técnica para gerenciar os laboratórios e a falta de renovação do material a ser utilizado, o que acaba gerando práticas defasadas. Com isso, os professores utilizam apenas as salas de multimídia, com televisão, projetores multimídia onde são ministradas aulas com o uso de filmes, documentários, vídeos, imagens e apresentação de conteúdo em slides e material didático digital.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos com essa pesquisa indicam que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) contribuem para divulgação, tanto dos problemas ambientais como para a conscientização das formas de preservação ambiental, ou seja, são instrumentos importantes na promoção da Educação Ambiental e nas práticas educativas. Os dados apontam que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tornaram-se uma ferramenta de suma importância nas instituições de ensino, democratizando o acesso às informações. Sua utilização no contexto escolar deve acontecer de forma a despertar a consciência crítica dos alunos acerca da Educação Ambiental.

A disponibilização de informações por meio das TICs facilita o trabalho dos professores, auxiliando na divulgação das causas dos problemas ambientais bem como a busca por soluções desses problemas, promovendo assim uma Educação Ambiental participativa, crítica e consciente.



É importante que professores dominem as tecnologias e saibam operá-las no ambiente educacional. Essa é uma condição necessária para que as áreas do conhecimento efetivamente adotem os recursos tecnológicos como formas de construção do conhecimento. A promoção da educação ambiental por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no nível do ensino médio, é de extrema importância para que professores conscientizem os alunos acerca da necessidade de preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Marta Teixeira do. A dimensão ambiental na cultura educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 218, p. 107-121, jan./abr. 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *LDB: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 5. Ed. – Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: ministério da Educação, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2018.
- CARLI, A. A. de. *A Água e seus Instrumentos de Efetividade: Educação Ambiental, Normatização, Tecnologia e Tributação*. São Paulo: Editora Millennium, 2013.374p.
- CARLI, A. A. de. A educação ambiental: instrumento indispensável à gestão do direito fundamental à água potável. In: CARLI, A. A. de; MARTINS, S. B. (organizadoras). *Educação Ambiental: premissa inafastável ao desenvolvimento econômico sustentável*. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Juris, 2014. Cap. 1, p.9-34.
- CATALÃO, Vera Lessa. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental no Brasil. In: PÁDUA, José Augusto (org). *Desenvolvimento, justiça e meio ambiente*. Belo Horizonte: UFMG/ São Paulo: Petrópolis, 2009. p. 242-270.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologias*. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- GALLI, A. *Educação Ambiental como instrumento para o desenvolvimento sustentável*. Curitiba: Juruá Editora, 2012. 308.



IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 3ªed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.270p.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MARTINS, S. B.; CARLI, A. A. de. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: instrumento indispensável à gestão do direito fundamental à água potável. In: CARLI, A. A. de; MARTINS, S. B. (organizadoras). *Educação Ambiental: premissa inafastável ao desenvolvimento econômico sustentável*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2014.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Campinas, SP. Papirus, 2012.

MOURA, D. L.; SOUSA, C. B. A utilização das novas tecnologias em uma escola experimental do Rio de Janeiro. ETD – *Educ. temat. Digit.* Campinas, SP. n.2, p. 346-361 maio/ago. 2014.

REIGOTA, M. *A Floresta e a escola – por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, G. S. de S. C.; COLESANTI, M. T. de M. Educação Ambiental e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - *Sociedade e Natureza*, Uberlândia, v. 20, n.1; p. 51-66, jun. 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.



A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS

Eliane Maria da Silva Santiago²¹³

RESUMO

O presente estudo traz como tema a importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) nas práticas de ensino-aprendizagem dos alunos. O objetivo é investigar as práticas pedagógicas efetivas que conduzem à qualidade no processo de ensino e de aprendizagem, verificando a função dos recursos tecnológicos nesse processo. Trabalhamos metodologicamente com a pesquisa bibliográfica, baseadas nas contribuições de Imbérnom (2010), Silva (2010), Vieira (2011), Moran (2012), Pierre Levy (2008, 2010). Concluímos através deste estudo que o uso das tecnologias proporciona novos caminhos para o ensino e aprendizagem dos alunos

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia da Informação e Comunicação, Educação, Ensino-Aprendizagem.

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF STUDENTS

ABSTRACT

The present study brings as a theme the importance of Information and Communication Technology (ICTs) in the teaching-learning practices of students. The objective is to investigate the effective pedagogical practices that lead to quality in the teaching and learning process, verifying the function of technological resources in this process. We work methodologically with the bibliographical research, based on the contributions of Imbérnom (2010), Silva (2010), Vieira (2011), Moran (2012), Pierre Levy (2008, 2010). We conclude from this study that the use of technologies provides new avenues for teaching and learning of students

KEYWORDS: Information and Communication Technology, Education, Teaching-Learning

²¹³ Mestranda em Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Augusto Motta-UNISUAM.E-mail engeliane2@gmail.com



EL CONSEJO DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL TEACHING-LEARNING PROCESS OF STUDENTS

RESUMEN

El presente estudio trae como tema la importancia de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. El objetivo es investigar las prácticas pedagógicas efectivas que conducen a la calidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, verificando la función de los recursos tecnológicos en ese proceso. En el caso de las mujeres, la mayoría de las veces, la mayoría de las personas que viven con el VIH / SIDA. Concluimos a través de este estudio que el uso de las tecnologías proporciona nuevos caminos para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Tecnología de la información y la comunicación, Educación, Enseñanza-Aprendizaje

INTRODUÇÃO

A atualidade das Tecnologias da Informação e Comunicação, TICs, evidencia de maneira clara e real o quanto, em um curto período de tempo, o ser humano vem buscando interagir com as novas formas de desenvolvimento social e tecnológico, para fortalecer as atividades rotineiras daqueles que se utilizam de tais critérios e diversificam sua maneira de conceber o avanço do progresso humano.

Cada vez mais a tecnologia se faz presente na escola e no aprendizado do aluno, seja pelo uso de equipamentos tecnológicos seja por meio de projetos envolvendo educação e tecnologia. A anexação das TICs na vida dos alunos, trouxe uma série de informações que as escolas e os professores muitas vezes, não estão preparados para absorver. A adaptação das escolas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ainda é um desafio para alguns educadores, pois muitos não possuem domínio das ferramentas tecnológicas.

A utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, é cada vez mais necessária, pois proporciona aos alunos uma forma diferenciada de ensino. Para que isso se concretize de maneira que todos os envolvidos sintam-se beneficiados, a questão da da Informação e Comunicação (TIC) deve estar bem consolidada. A forma de ensinar e aprender podem ser beneficiados por essas tecnologias, como por exemplo, a internet, que traz uma diversidade de informações, mídias e softwares, que auxiliam nessa aprendizagem.

Perante a necessidade de se conviver com as da Informação e Comunicação (TIC) na educação, faz-se necessário analisar e refletir sobre os benefícios, as mudanças e os conhecimentos à adequada aplicação dessas tecnologias ao aprendizado dos alunos. Assim sendo, sabemos que, as transformações nas formas de comunicação e de intercâmbio de conhecimentos, desencadeadas pelo uso generalizado das tecnologias digitais nos distintos âmbitos da sociedade contemporânea, demandam uma reformulação das relações de ensino e aprendizagem, tanto no que diz respeito ao que é feito nas escolas. Entendemos que é necessário pensar no que realmente pode ser feito a partir da utilização dessas novas tecnologias no processo educativo. Para isso, é necessário compreender quais são suas especificidades técnicas e seu potencial pedagógico.

Diante da inserção da tecnologia na educação, o presente artigo analisa conceitos e concepções de teóricos sobre a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. O mesmo tem como objetivo geral fazer uma análise sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino-aprendizagem dos alunos.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

A tecnologia nada mais é que um suporte digitalizado da informação e da comunicação, que proporciona rapidez e interesse mediante o rápido acesso entre o indivíduo e a informação. Essa nova dimensão das Tecnologias da Educação e Comunicação deve “permitir-nos compartilhar nosso conhecimento e apontá-los uns para os outros” (LÉVY, 2010, p. 17).

Ainda de acordo com o autor



As novas tecnologias da comunicação e da informação transformam o conceito de conhecimento. O adquirir de competências torna-se um processo contínuo e múltiplo, em suas fontes, em suas vias de acesso, em suas formas. Um autêntico universo oceânico de informações alimenta o fluxo incessante de construções possíveis de novos saberes (LÉVY, 2008, p. 161).

Segundo Silva (2010), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são utilizadas de diversas maneiras e em várias de atividades, podendo se destacar nas indústrias no processo de automação, no comércio em gerenciamentos e publicidades, no setor de investimentos com informações simultâneas e comunicação imediata, e na educação no processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (2004, p. 54) afirma que a

Educação e comunicação sempre andaram juntas na reflexão pedagógica. Os sinais de mudanças no campo tecnológico evidenciam-se cada vez mais, principalmente na educação, pois novas formas de informação e comunicação surgem e com elas modificam-se os ambientes de aprendizagem e novos percursos de aprendizagem são exigidos. Assim, é necessário refletir como e de que maneira esses sinais são percebidos pela escola e se os professores e as professoras acompanham essas mudanças, pois elas apresentam impactos na prática docente, especificamente na maneira de ensinar.

Em se tratando de informação e comunicação, as possibilidades tecnológicas apareceram como uma alternativa da era moderna, facilitando a educação com a inserção de computadores nas escolas, possibilitando e aprimorando o uso da tecnologia pelos alunos, o acesso a informações e a realização de múltiplas tarefas em todas as dimensões da vida humana, além de qualificar os professores por meio da criação de redes e comunidades virtuais (MORAN, 2012).

As mudanças com o aparecimento das tecnologias foram grandes e positivas para a sociedade, em relação à comunicação, ligação e convívio social. A informática trouxe, além de inúmeros recursos tecnológicos, a esperança de melhorias no processo de ensino e aprendizagem (VIEIRA, 2011).

As TICs possibilitam a adequação do contexto e as situações do processo de aprendizagem às diversidades em sala de aula. As tecnologias fornecem recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno. As possibilidades constatadas no uso das TICs são variadas, oportunizando que o professor apresente de forma diferenciada as informações. As Tecnologias da Informação e Comunicação quando são utilizadas, melhoraram o processo de ensino, pois criam ambientes virtuais de aprendizagem, colaborando com o aluno na assimilação dos conteúdos. O computador e a internet atraem a atenção dos alunos desenvolvendo neles, habilidades para captar a informação. Essa informação manifesta-se de forma cada vez mais interativa e cada vez mais depressa, que os envolvidos no processo de ensino, muitas vezes, não conseguem assimilar (MORAN, 2012).

A principal dificuldade de se incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino, está no fato de o professor ser ainda apontado, o detentor de todo conhecimento. Diante das tecnologias apresentadas aos alunos, o professor tem o papel de interventor dessa nova forma de ensino, dando o suporte necessário ao uso adequado e responsável dos recursos tecnológicos. Para que isso aconteça, o professor deve buscar, ainda em sua formação, se atualizar não só dentro de sua especialidade, mas também, dentro das tecnologias que possam auxiliar em suas práticas pedagógicas (MORAN, 2012).

Muitos vêm nas TIC, uma perspectiva transformadora e determinante para melhorar a educação, mas deve-se considerar que há muitos problemas ainda associados à incorporação de tecnologias nas escolas. Imbérnom (2010) afirma que é um desafio para os professores mudar sua forma de conceber e pôr em prática o ensino, através de uma nova ferramenta.

Ainda, segundo Imbérnom (2010, p.36)

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

As escolas devem fazer uso das TIC como novos meios de aprendizagem em todos os aspectos do currículo. É necessário então começar a pensar no que realmente pode ser feito a

partir da utilização dessas novas tecnologias no processo educativo. Para isso, é necessário compreender quais são suas especificidades técnicas e seu potencial pedagógico.

AS TICS NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

A inserção das TICs no cotidiano escolar anima o desenvolvimento do pensamento crítico criativo e a aprendizagem cooperativa, uma vez que torna possível a realização de atividades interativas. Sem esquecer que também pode contribuir com o estudante a desafiar regras, descobrir novos padrões de relações, improvisar e até adicionar novos detalhes a outros trabalhos tornando-os assim inovados e diferenciados (MORAN, 2012).

As tecnologias proporcionam que os alunos construam seus saberes a partir da comunicabilidade e interações com um mundo de pluralidades, no qual não há limitações geográficas, culturais e a troca de conhecimentos e experiências é constante. Dessa maneira as tecnologias de informação e comunicação operam como molas propulsoras e recursos dinâmicos de educação, à proporção que quando bem utilizadas pelos professores e alunos proporcionam a intensificação e a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fora dela (MORAN, 2012).

É preciso compreender que a ferramenta tecnológica não é ponto principal no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporcionaliza a mediação entre educador, educando e saberes escolares, assim é essencial que se supere o velho modelo pedagógico é preciso ir além de incorporar o novo (tecnologia) ao velho. Sendo assim, temos que entender que, a inserção das TICS no ambiente educacional, depende primeiramente da formação do professor em uma perspectiva que procure desenvolver uma proposta que permita transformar o processo de ensino em algo dinâmico e desafiador com o suporte das tecnologias (SILVA, 2010).

As TICs quando articuladas a uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aluno, associando aos conhecimentos escolares se tornam essenciais para a construção dos saberes. Além disso, favorece aprendizagens e desenvolvimentos, além de oportunizar melhor domínio na área da comunicação permitindo aos mesmos construir e partilharem conhecimentos.

Para que os recursos tecnológicos façam parte da vida escolar é preciso que alunos e professores o utilizem de forma correta, e um componente substancial é a formação e atualização de professores, de modo que a tecnologia seja de fato incorporada no currículo escolar, e não vista apenas como um complemento ou aparato marginal. É preciso pensar como incorporá-la no dia a dia da educação de forma definitiva. Em seguida, é preciso levar em conta a construção de conteúdos inovadores, que usem todo o potencial dessas tecnologias (MORAN, 2012).

A incorporação das TICs deve ajudar professores e alunos a transformar a escola em um lugar democrático, respeitando constantemente os pensamentos e princípios do outro. O professor deve ser capaz de reconhecer as diferentes maneiras de pensar e as curiosidades do aluno sem que aja a imposição do seu ponto de vista (MORAN, 2012).

Vieira (2011) afirma que o uso da informática na educação implica em novas formas de comunicar, de pensar, ensinar/aprender, ajuda aqueles que estão com a aprendizagem muito aquém da esperada. A informática na escola não deve ser concebida ou se resumir a disciplina do currículo, e sim deve ser vista e utilizada como um recurso para auxiliar o professor na integração dos conteúdos curriculares, sua finalidade não se encerra nas técnicas de digitações e em conceitos básico de funcionamento do computador, a tudo um leque de oportunidades que deve ser explorado por aluno e professores. O autor ressalta duas possibilidades para se fazer uso das TICs, a primeira é de que o professor deve fazer uso deste para instruir os alunos e a segunda possibilidade é que o professor deve criar condições para que os alunos descrevam seus pensamentos, reconstrua-os e materialize-os por meio de novas linguagens, nesse processo o educando é desafiado a transformar as informações em conhecimentos práticos para a vida.

Como afirma Vieira (2011, p. 4).

A implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos.

Implantar laboratórios de informática nas escolas não é suficiente para a educação no Brasil de um salto na qualidade, é fundamental que todos os membros do ambiente escolar inclusive os pais tenham seu papel redesenhado. A aprendizagem intermediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) gera profundas transformações no processo de produção do conhecimento, se antes as únicas vias eram de sala de aula, o professor e os livros didáticos, hoje é concedido ao aluno navegar por diferentes espaços de informação, que também nos viabiliza enviar, receber e armazenar informações virtualmente. Portanto, o computador e os demais aparatos tecnológicos são vistos como bens necessários e saber operá-los constitui-se em condição de conhecimento e domínio da cultura.

Novas Tecnologias E Novas Formas De Aprender

Com as Novas Tecnologias da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, solicitando assim, uma nova presença do educador. Com a utilização das tecnologias na educação, podem-se obter informações, fazendo assim, uma conexão com alunos e professores, permitindo que o educador trabalhe melhor o desenvolvimento do conhecimento.

Segundo Pierre Lévy (2010), a educação é a primeira fase de criação da inteligência do indivíduo. É importante direcionar a sociedade para ambientes que reflitam sobre o progresso das novas tecnologias, a virtualização da informação que se encontra em andamento e a mutação global da civilização que dela resulta.

O acesso à internet nas escolas permite que a aprendizagem ocorra frequentemente no espaço virtual, que precisa ser introduzido às práticas pedagógicas. A escola é um ambiente privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação, concedendo fazer as pontes entre conhecimentos e se tornando um novo elemento de cooperação e transformação. “As questões relativas à educação e formação aliadas com as novas tecnologias da Educação, leva a sociedade a organizar-se para o desenvolvimento sem medo ou constrangimento” (LÉVY, 2008, p. 17).

A importância de inserir novas tecnologias em ambientes escolares é para gerar coisas novas e pedagogicamente importantes que não se pode acontecer de outras formas. A escola passa a ser um ambiente mais interessante que aprontaria o aluno para o seu futuro. A aprendizagem centra-se nas diferenças individuais e na qualificação do aluno para torná-lo um utilizador independente da informação, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação (SILVA, 2010).

Às escolas cabe à introdução das novas tecnologias de comunicação e coordenar o processo de transformação da atuação do professor, que é o principal ator destas mudanças, preparar o educando a buscar corretamente a informação em fontes de vários tipos. É importante também, informar toda a comunidade escolar, principalmente os alunos, da importância da tecnologia para o desenvolvimento social e cultural.

Silva (2010) aponta as novas tecnologias possibilitam trabalhar o currículo, incentivando pesquisas interdisciplinares adaptadas à realidade brasileira. As mais avançadas tecnologias poderão ser utilizadas para elaborar, experimentar e avaliar produtos educacionais, cujo foco principal é adiantar um novo paradigma na Educação, adaptado à sociedade de informação para redimensionar os valores humanos, aprofundar as habilidades de pensamento e tornar as atividades entre professores e alunos mais participativas.

A associação das novas tecnologias no currículo, como ferramentas, reivindica uma observação sistemática acerca de seus objetivos, de suas técnicas e dos conteúdos escolhidos. As novas tecnologias podem ter um significativo positivo sobre o papel dos educadores, bem como na vida dos educandos. As tecnologias devem se apoiar em um modelo geral de ensino que percebe os estudantes como componentes ativos do processo de aprendizagem e não como receptores passivos de informações ou conhecimento, incentivando-se os professores a utilizar redes, e estimulando seus alunos a participarem de novas experiências (SILVA, 2010).

A contribuição das TIC passa, impreterivelmente, pela forma dialógica de promover as aprendizagens, desencadeando questionamentos, perguntas, reformulações que exigem a mediação pelo diálogo. Abertura, flexibilidade e comunicação são fatores que mantêm relação intrínseca com o uso pedagógico das tecnologias.

Para Moran (2012, p.13)

O uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes.

A chegada das TIC, na escola, pode ser compreendida de várias formas. A visão dos sujeitos sobre esses aparatos, o contexto, os fenômenos, a forma de apresentação aos discentes são elementos norteadores da política de implementação das tecnologias. O docente deve entender o ensino como processo permanente de concepção de aprendizagem, o que requer elementos múltiplos, como a construção da identidade dos discentes, caminhos, projetos de vida, capacidades emocionais, espaços pessoais e profissionais, no sentido do exercício da cidadania (MORAN, 2012).

As tecnologias nos redimensionam, nesse ambiente nosso mundo não se define mais dentro de uma sala, de aula, ou em nossa formação na faculdade, hoje temos um leque aberto, possibilidades, às vezes temos medo mais apesar disso temos que escolher e aprender que o mundo de hoje não é o mesmo de ontem, precisamos aprender a aprender.

Conceitos E Concepções Teóricas

Ao se referir ao conceito de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Imbérnom (2010) afirma que elas são um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem proporcionar a automação e/ou a comunicação de vários tipos de processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica, na área bancária e financeira, etc. Ou seja, são tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações, como exemplo, o autor cita os sites, os equipamentos de informática, telefonia e balcões de serviços automatizados.

Silva (2010) conceitua as TICs como todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. No sentido conceitual, os autores

seguem o mesmo raciocínio no tocante ao conceito sobre TICs, e conceituam que as TICs, consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação.

Vieira (2011 p, 16) define as tecnologias de informação e comunicação, como uma área que utiliza a computação como um meio para produzir, transmitir, armazenar, acender e usar diversas informações. “A tecnologia é usada para fazer o tratamento da informação, auxiliando o utilizador a alcançar um determinado objetivo”.

Para Moran (2012) Tecnologia da informação e comunicação ou TIC, é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum.

Observamos que nas conceituações acima, dos mencionados autores, que os mesmos definem de forma congênere as TICs, destacando assim sua importância. As vantagens de se utilizar as tecnologias como ferramenta pedagógica é estimular os alunos, dinamizar o conteúdo, e fomenta a autonomia e a criatividade.

À medida que o sistema educacional utiliza das tecnologias no processo de ensino aprendizagem há uma diminuição da exclusão digital, e a educação ultrapassa as paredes das salas de aula, os especialistas costumam estar de acordo com um ponto básico, o computador pode, sim, dar contribuições relevantes à sala de aula, mas tudo depende de como se faz o uso da tecnologia, nesse contexto a postura do docente muda, ele precisa ser instruído a ser mediador dessas novas tecnologias.

No tocante aos professores e sua formação, Imbernón (2010) ressalta que o professor tem o papel de se tornar um facilitador do processo de ensino aprendizagem do aluno. O termo facilitador foi empregado para indicar que o professor ajuda a facilitar o desenvolvimento cognitivo do aluno, por meio de indagações que desequilibram as certezas inadequadas e que propiciam a busca de alternativas para encontrar a solução mais apropriada ao problema e ao estilo individual de pensamento.

É fato que se faz necessário à capacitação dos professores para a implantação dessas novas tecnologias, pois é comum o professor desenvolver em sala de aula uma prática tradicional, e em outro momento utilizar os recursos tecnológicos, como uma ferramenta de apoio na aula. São atitudes que revelam a integração das mídias na prática pedagógica. Vieira



(2011, p. 134) afirma que “temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental”.

Segundo Moran (2012), o professor é mais importante do que nunca nesse processo de inclusão da internet na educação, pois ele precisa se aprimorar nessa tecnologia para introduzi-la na sala de aula, no seu dia a dia, da mesma forma que professor, que um dia, introduziu o primeiro livro em uma escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando as nossas vistas.

Silva (2010) defende o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, pois a tecnologia gera novas possibilidades, capacidades de pesquisa e poder de criação. Diante desse novo cenário Vieira (2011) vem dizer que mesmo com toda implantação tecnológica, o professor continuará sendo responsável pela transmissão de conhecimento no processo de ensino aprendizagem. Assim, com base nas discussões e citações dos autores, percebe-se que, as tecnologias educacionais, computador, internet, são ferramentas positivas para se auxiliar no processo de ensino aprendizagem

CONCLUSÃO

Podemos perceber que as Tecnologias da informação e comunicação trazem inúmeros benefícios e, quando incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, proporciona novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender. As tecnologias surgem para nos proporcionar uma educação de qualidade, com a inclusão digital e dinamização, no processo de ensino aprendizagem. Entretanto, é necessário saber usufruir desses recursos, fazendo com que eles contribuam para a melhoria da qualidade dos processos educacionais e não seja utilizada simplesmente como uma nova forma de ensinar, mantendo as mesmas metodologias de ensino.

O professor precisa ver a tecnologia com uma aliada do processo de ensino-aprendizagem, isto é, como um recurso que surgiu em contribuição ao processo. É necessário



aliar as tecnologias às novas metodologias, pois é nesse momento que o professor deixa de lado seu antigo papel de detentor do conhecimento e passa a ser o mediador, facilitador, de modo que os alunos explorem as informações, socializem o saber e construam seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisas*. 4. ed. 11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010. IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Campinas, SP. Papirus, 2012.

LÉVY, Pierry. *A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. *As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro: 34, 2008 a.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24, 2001, Campo Grande. Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande: CBC, set. 2001.

VIEIRA, Rosângela Souza. *O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno*. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.



INTRODUZINDO A INFORMÁTICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES FINAIS

Gislan Pereira da Silva²¹⁴

Edilson Leite da Silva²¹⁵

RESUMO

Usufruir dos mecanismos da tecnologia da comunicação e da informação no processo de ensino/aprendizagem na perspectiva pedagógica é um direito de todos os cidadãos. Além de poder ser à base do enriquecimento no aprendizado a informática é vista como um fator que traz muitos benefícios ao ambiente escolar, sua utilidade é discutida por muitos, nota-se que a mesma é necessária, pois a cada dia ela está mais presente em nossas vidas. Com a introdução da informática no ambiente escolar é possível transformar à escola em um espaço mais amplo, construindo assim uma educação melhor e mais significativa. O objetivo desta pesquisa foi investigar o uso da informática como recurso pedagógico no ensino fundamental séries finais da cidade de Nazarezinho, Paraíba. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e de campo; questionário como instrumentos de coleta de dados e análises com abordagem quantitativa. Com os questionários aplicados aos professores constatou-se que a informática proporciona um grande potencial, fator esse que pode trazer grandes mudanças no processo de ensino/aprendizagem, se for introduzida de maneira correta. A mesma ainda dá característica a uma sala de aula como espaço de renovação permitindo pensá-la como uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Informática; Recurso pedagógico; Ensino/aprendizagem.

INTRODUCING COMPUTATION AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN FUNDAMENTAL TEACHING FINAL STUDIES

ABSTRACT

To enjoy the mechanisms of communication and information technology in the teaching/learning process in the pedagogical perspective is a right of all citizens. Besides being able to be the basis on enrichment in learning, computing is seen as a factor that brings many benefits to the school environment, its usefulness is discussed by many, it is noted that it is necessary, because every day it is more present in our lives. With the introduction of computers in the school environment, it is possible to transform the school into a wide space, building a better and more meaningful education. The aim of this research was to investigate the use of computing as a pedagogical resource in final fundamental studies at the city of Nazarezinho, Paraíba. The methodology used was bibliographical

²¹⁴ Acadêmico do curso de licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande.

²¹⁵ Universidade Federal de Campina Grande



and field research; questionnaire as instruments of data collection and analysis with a quantitative approach. With the questionnaires applied to the teachers it was verified that the computing offers a great potential, a factor that can bring great changes in the teaching/learning process, if it is introduced in the correct way. It still gives a classroom a characteristic of renewal space, allowing it to be thought of as a true learning community.

KEYWORDS: Computing; Teaching resource; Teaching/learning.

INTRODUCCIÓN DE LA INFORMÁTICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL SERIES FINALES

RESUMEN

El disfrute de los mecanismos de la tecnología de la comunicación y de la información en el proceso de enseñanza/aprendizaje en la perspectiva pedagógica es un derecho de todos los ciudadanos. Además de poder ser a la base del enriquecimiento en el aprendizaje la informática es vista como un factor que tras muchos beneficios el ambiente escolar, su utilidad es discutida por muchos, se nota que la misma es necesaria, pues cada día ella está más presente en nuestras vidas. Con la introducción de la informática en el ambiente escolar es posible transformar a la escuela en un espacio más amplio, construyendo así una educación mejor y más significativa. El objetivo de esta investigación fue investigar el uso de la informática como recurso pedagógico en la enseñanza fundamental de las series finales de la ciudad de Nazarezinho, Paraíba. La metodología utilizada fue investigación bibliográfica y de campo; cuestionario como instrumentos de recolección de datos y análisis con abordaje cuantitativo. Con los cuestionarios aplicados a los profesores se constató que la informática proporciona un gran potencial, factor que puede traer grandes cambios en el proceso de enseñanza/aprendizaje, si se introduce de manera correcta, La misma todavía da característica a un aula como espacio de renovación permitiendo pensaría como una verdadera comunidad de aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: Informática; Recurso pedagógico; Enseñanza/aprendizaje.

INTRODUÇÃO

É sabido, a informática vem passando por muitos avanços e as escolas já vêm discutindo a introdução da mesma sejam elas públicas ou privadas. O início da informática na



educação pode ser um fator que vai quebrar os paradigmas das aulas expositivas, que a tempo estão ultrapassadas.

Atualmente, os professores estão reagindo de forma mais realista. Reconhecendo que, se a escola e a educação não abrirem as portas para esse novo tipo de linguagem, que é a computacional, elas poderão sofrer consequências tendo seu espaço definitivamente comprometido.

Hoje, apesar das dificuldades a maioria das escolas já disponibilizam de muitos equipamentos tecnológicos, muitas dispõem de um laboratório de informática. O que obriga a escola a utilizar das novas tecnologias, ou seja, o ensino vai ampliar possibilidades através do contato com a informática.

Tendo o uso da informática na escola como recurso pedagógico o professor precisa estar apto para ensinar o aluno através desta ferramenta, sendo um mediador crítico com os conteúdos encontrados na internet e/ou softwares educativos.

A grande utilidade do ensino com auxílio da informática é que pode ser possível tornar aulas monótonas e cansativas, que só transmitem os conteúdos básicos, em aulas mais chamativas que atraem a atenção dos alunos. Aulas exploratórias trazem consigo uma infinidade de informações que podem ser utilizadas como recurso para aprimorar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

O presente trabalho tem como objetivo designar alguns aspectos no que concerne os conceitos de introdução da informática como recurso pedagógico nas escolas de ensino fundamental, em um contexto local, partindo do conceito comum de benefícios e mecanismos que podem ser adquiridos ao ser posta em prática nas escolas.

INCORPORAÇÃO DIGITAL

Cogita-se com frequência, a informática vem adquirindo cada vez mais relevância na vida de cada ser. A partir daí pode se perceber, a informática na educação pode ser utilizada como um instrumento de aprendizagem, aonde a mesma vem enfrentando grandes avanços a



fim de auxiliar e facilitar na busca de novos conhecimentos e informações no ambiente estudantil.

Hoje, não é possível fugir deste grande avanço tecnológico, com a informática é admissível realizar infinitas ações, por exemplo: é fácil realizar uma comunicação, obter inúmeras pesquisas, redigir textos, criar desenhos, efetuar cálculos e até mesmo simular fenômenos. Os benefícios e as utilidades no desenvolvimento de diversas habilidades fazem com que o uso das tecnologias, hoje, seja um considerável recurso pedagógico. Com isso é necessário à escola atual o reconhecimento da influência que a informática traz a sociedade moderna e os reflexos que esse utensílio deixa no espaço educacional.

Com o uso da tecnologia na educação é realizável ao corpo docente e a escola o poder de dinamizarem o processo de ensino/aprendizagem, com aulas mais criativas, mais motivadoras e que despertem nos alunos, a curiosidade e o desejo de aprender, conhecer e formalizar novas descobertas.

A dificuldade está em como estimular os jovens a buscar novos conhecimentos, procurar novas formas de pensar e como construir o seu próprio jeito de utilizar as informações. Como despertar-lhes esses fatores é uma condição que deve partir da própria comunidade escolar com o propósito de atribuir mudanças no processo educacional, a fim de adequar o ensino às novas demandas sociais. Para que os recursos e os benefícios possam ser utilizados de forma consciente, eficaz e crítica é necessário que a escolas disponham de mecanismos e recursos e de forma análoga possam preparar os professores para a nova realidade. Desta forma, Valente ressalta:

[...] muitos educadores ainda não sabem o que fazer com os recursos que a informática oferece. E, neste sentido a chave do problema é a questão da formação, preparação dos educadores para saberem como utilizar esta ferramenta como parte das atividades que realizam na escola (VALENTE, 2003, p.15).

Atualmente a sociedade convive em uma era digital, repleta de recursos tecnológicos e com isso os alunos obtêm maior facilidade e rapidez de manusear tais tecnologias, diferentemente dos professores. Resta o professor aprender tais recursos e desenvolver atividades para colocar em pratica com os alunos. Mas, para isto acontecer, é necessário o professor dominar



estas novas ferramentas educacionais, além disso, é preciso, enquanto profissional, ele seja o mediador no processo de interação aluno, computador e conhecimento, isso sugere uma formação distinta para o exercício deste papel. Segundo Tajra:

O computador deve ser utilizado como instrumento de aprendizagem que introduza o discente no mundo da digitalização que o faça atuar e participar do seu processo de construção de conhecimentos de forma ativa, interagindo com o instrumento de aprendizagem, com os colegas e o auxílio do professor; este último, cujo papel é de extrema importância, uma vez que será o condutor das atividades, o que o leva a procurar estar sempre atualizado em busca de novas experiências que possam enriquecer a sua ação em sala de aula. (TAJRA 1998, p.27)

Além disto, é cabível considerar a proposta pedagógica que a escola traz. Todas as pessoas envolvidas no sistema educacional precisam debater e definir como será a forma de utilização da informática no ambiente escolar e qual o seu objetivo, considerando as exigências e os interesses propostos pela comunidade e a sociedade.

Para que a escola possa integrar a tecnologia no seu contexto educacional é preciso diversos fatores, é necessário debater o ponto de vista dos professores e dos funcionários em relação ao impacto que a mesma vai impulsionar, assim como, observar o que a tecnologia vai causar na vida cotidiana dos alunos e saber como eles se dão em meio aos diversos aspectos tecnológicos, além do mais submeter uma interação com as famílias e os demais membros da sociedade no processo de implementação dos meios tecnológicos na escola.

Com isso estima-se que é possível classificar a utilização do computador na sala de aula, de diferentes formas, por exemplo, nas disciplinas os professores podem usufruir do computador como forma de reforço, possibilitando uma complementação para os conteúdos estudados em sala de aula, em sua disciplina específica. Outro exemplo seria os projetos desenvolvidos nas escolas, nesse enfoque, o uso da informática acontece de maneira integrada com a participação de várias disciplinas no desenvolvimento do projeto.

Um quesito que deve ser questionado é o real objetivo de sua aplicação. As formas de utilização do computador devem variar de acordo com a necessidade de alcançar seus objetivos, sendo importante sua utilização pelas várias possibilidades que o mesmo nos

disponibiliza. O importante é questionar o que se quer atingir ao utilizar um dispositivo tão valioso na prática pedagógica, avaliando suas qualidades e suas limitações.

São muitas qualidades e situações positivas que a informática vai trazer pra dentro da sala de aula através do seu uso, que deve variar de acordo com a proposta dada e a dedicação dos profissionais envolvidos. Dentre elas os fatores que se mais destacam é o princípio em que o aluno vai ganhar mais autonomia nos trabalhos, podendo desenvolver boa parte dos quesitos sozinhos, o ambiente se tornará mais dinâmico, a informática passa a estimular os alunos a terem mais aprendizado de uma forma mais eficaz. Outro elemento bastante aguçado na informática é a curiosidade, visto ser ilimitado o que se pode aprender utilizando todos os softwares e sítios da internet disponíveis.

Agora, resta ao professor, mediador responsável pelo bom planejamento, desenvolvimento e aprendizagem sob a responsabilidade da escola, orientar os alunos no uso da internet de modo que os conduza no processo de construção do conhecimento. Assim como é de sua responsabilidade uma formação constante sobre o assunto, visto que a informática está sempre inovando, avançando e se reinventando. Isto acontece em um intervalo de tempo momentâneo, a partir daí é importante registrar a respeito o que Gouveia afirma:

O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia-a-dia, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando às nossas vistas. (GOUVÊA, 1999, p.08)

No entanto, os recursos tecnológicos de apoio ao ensino por si só não provocam mudanças, mas as formas como eles são utilizados é o fator determinante que vai promovê-las. A informática possibilita um aprendizado coletivo, os alunos estarão imersos num ambiente mediado por uma tecnologia que disponibiliza um estabelecimento de interações em tempo real desenvolvendo várias conexões, sejam elas externas ou internas.



CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA

A triagem deste tema justificou-se através da dificuldade de pôr em prática a informática e suas tecnologias como recurso pedagógico nas escolas, em um contexto local. A pesquisa realizada na cidade de Nazarezinho, Paraíba, se deu por meio dos professores da rede estadual e municipal daquela localidade, a fim de obter dados e debater a opinião dos mesmos sobre a utilização da informática como recurso pedagógico.

Para a realização desta pesquisa, foi viável a utilização de um questionário, aplicado aos professores como forma de entrevista, possibilitando o acesso as ideias e os dados presentes neste trabalho.

CLASSIFICAÇÕES DA PESQUISA

O desenvolvimento desta pesquisa classifica-se como aplicada em relação a sua natureza, descritiva quanto aos objetivos. Os procedimentos técnicos caracterizaram-se pela pesquisa bibliográfica e de campo. Do ponto de vista da natureza a pesquisa é quantitativa.

Quanto o ponto de vista da natureza, utilizou-se o método de pesquisa aplicada, tomando-se como ponto de partida os conhecimentos sobre os benefícios que a informática possibilita ao ser posta em prática nos setores educacionais, planejando a solução de problemas específicos aplicada nas escolas daquela localidade. O que vai de encontro ao que Prodonov e Freitas (2013, p.51), afirmam “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

A pesquisa, em relação aos seus objetivos, baseou-se no tipo descritivo, na qual foi possível registrar fatos através de um questionário, onde os professores responderam por livre e espontânea vontade. Com o uso desta técnica foi lícito descrever através dos dados coletados, algumas características sobre o fato de programarem o meio tecnológico no ambiente estudantil. Segundo Prodonov e Freitas a pesquisa é descritiva:

Quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o



uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento. (PRODONOV; FREITAS, 2013, p.52)

O trabalho foi dividido em dois procedimentos técnicos: a pesquisa bibliográfica onde foi possível ter um contato direto com vários materiais já publicados principalmente artigos e livros, utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, e de campo com o objetivo de obter informações acerca do problema em questão. Por meio de um questionário que permitiu sistematizar e distinguir todos os dados informados pelos sujeitos da pesquisa. De acordo com Gil (2002, p. 44) a pesquisa é bibliográfica quando: “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

Já no ponto de vista de Prodonov e Freitas, à pesquisa de campo justifica-se quando a mesma é:

[...] utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los. (PRODONOV; FREITAS, 2013, p.59)

Quanto à abordagem dos dados, a pesquisa foi do tipo quantitativo, considerando que com as informações coletadas através da pesquisa de campo foram classificadas, analisadas e posteriormente representadas numericamente de forma percentual. O que relaciona ao que Prodonov e Freitas (2013, p.51), consideram “[...] que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”.

Com a amostragem destes métodos foi possível desenvolver todas as etapas deste trabalho, utilizando os artifícios e mecanismos disponibilizados pelos mesmos.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Para o desenvolvimento deste trabalho se foi necessária a produção de questões, as quais aplicadas aos professores foram possíveis a obtenção e a tabulação de dados.

Com a coleta das informações realizada com os professores da rede municipal e estadual do município de Nazarezinho, Paraíba, pode-se verificar que 80% dos professores responderam que estão buscando uma melhor capacitação e estão aptos a utilizar muitos meios para fazer com que a informática seja um valioso recurso pedagógico fator esse que vai fortalecer e enriquecer as aulas dadas, tornando-as mais prazerosas e atrativas, o que possibilita o desenvolvimento das habilidades de seus alunos, bem como a coordenação motora, o raciocínio lógico e a criatividade, razões nas quais fortalecem a construção do conhecimento. Os outros 20% responderam que não estão interessados em buscar alguma capacitação. Para Valente (1997, p.14) “a formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica”.

Quando os professores foram submetidos à pergunta que se refere ao conhecimento básico à internet, 100% responderam que sim, que os mesmos possuíam. O que faz crer que boa parte dos professores possui pelo menos um computador em casa. Um salto para o desenvolvimento necessário. O que vai de encontro ao que Tajra afirma “A inserção dos computadores na escola deve dar conta de um duplo desafio social: preparação dos futuros cidadãos e pedagógico – melhor atendimento às necessidades de aprendizagem dos sujeitos” (TAJRA, 1998, p.34).

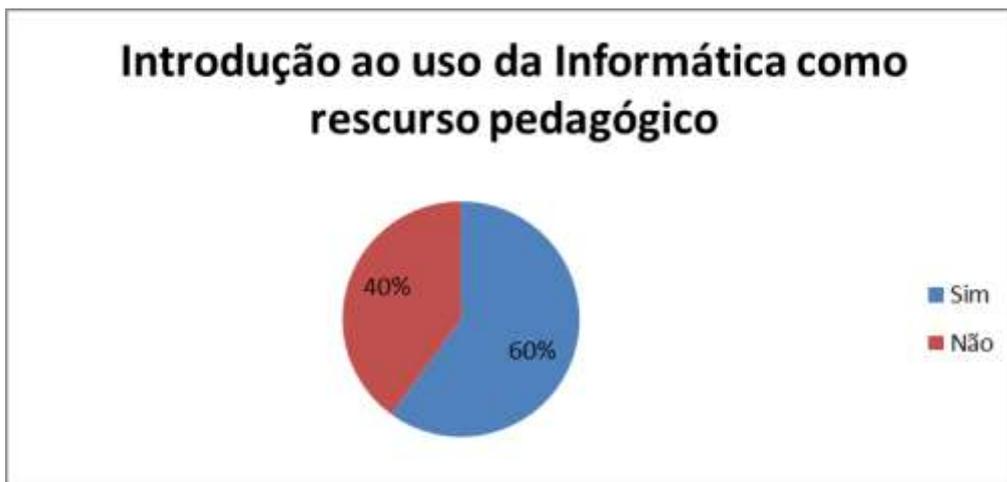
Questionados sobre o fato de estarem preparados para utilizar a informática como recurso pedagógico, 40% dos professores responderam de forma negativa, não estando suficientemente preparados para utilizar o cargo de mediador. Os outros 60% responderam positivo, estando hábeis para utilizar a informática na sala de aula como um valioso recurso. Isto leva a acreditar na aptidão a esse mecanismo, porém isso requer um bom conhecimento da informática básica, integração da tecnologia com as propostas pedagógicas e a forma de gerenciamento da sala de aula com os novos recursos.

Interrogados sobre o planejamento para a utilização da informática na sala de aula, 40% dos professores responderam de forma negativa. Os outros 60% (boa parte dos

professores) responderam sim. O que torna a elaboração do planejamento um fator muito importante, fator esse que deve se relacionar com a proposta didática do professor. É preciso ressaltar, o desenvolvimento de uma aula com tecnologia requer de muita criatividade, pesquisa e, além disso, dispor de muito tempo para se dedicar ao projeto. Resta ao professor uma programação com antecedência de suas aulas, seja ela com ou sem tecnologia.

Inquirido se os mesmos, já introduziram o uso da informática como recurso pedagógico os resultados foram distintos. Podemos analisar a partir do Gráfico 1 que a parte majoritária representada por 60% dos professores, ao contrário dos outros 40% restantes, responderam positivamente, afirmando que o uso da informática só traz benefícios a aprendizagem, se for trabalhada de maneira correta.

Gráfico 1 – Opinião dos professores sobre o uso da informática como recurso pedagógico

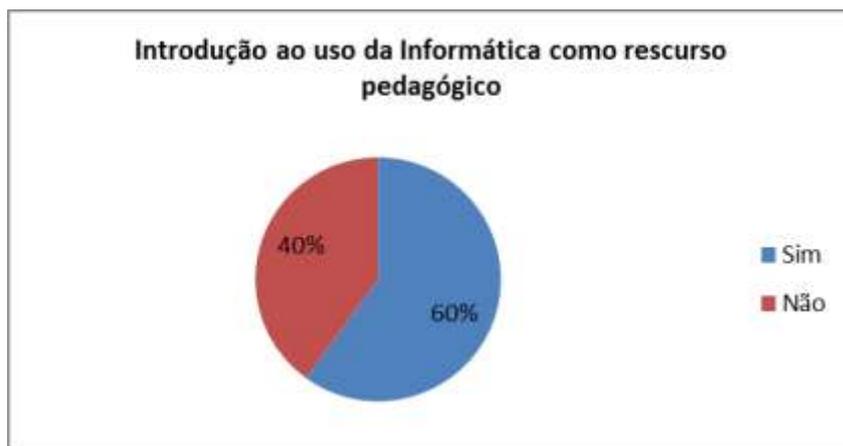


Fonte: Próprio autor (2018)

A utilidade do laboratório de informática foi outro fator discutido no questionário apresentado aos professores. Podemos observar a partir do Gráfico 2 que apesar de muitos terem respondido que utilizam o laboratório para ministrar suas aulas, foram constatados, 40% dos professores não usufruem das utilidades do espaço, os outros 60% ficaram divididos de forma divergente entre o uso intermediário e o uso frequente. O resultado dessa porcentagem ainda é muito preocupante, visto que a sociedade está mais aberta às novas tecnologias, pois já foi pressuposto, a utilização da informática possibilita inúmeras vantagens

em relação à educação. No entanto é preciso a adesão de alguns professores à nova realidade digital.

Gráfico 2 – Utilização do laboratório de informática pelos professores



Fonte: Próprio autor (2018)

Atualmente parte dos docentes utiliza-se das novas tecnologias digitais para lecionar, onde buscam meios para se capacitar, a partir daí podem utilizar dos computadores que a escola dispõe. Com a informática o aluno vai habilitar-se em novos conhecimentos e em novas oportunidades, facilitando o processo de ensino/aprendizagem, a informática pode ser um complemento nos conteúdos curriculares, possibilitando um melhor desenvolvimento intelectual do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que até o momento a função da escola continua da mesma forma: o ensino, tendo a questão pedagógica na base de todos os esforços para a obtenção de uma melhor qualidade. Porém a escola precisa abdicar o seu papel possibilitando uma relação harmoniosa entre o conhecimento e o saber, transformando-se em um espaço de produção e não apenas apropriação de conhecimento e cultura.

Visto que a presente pesquisa de campo teve como objetivo investigar o uso da informática como recurso pedagógico no ensino fundamental, pôde-se concretizar que a utilização da tecnologia computacional na área da educação é indiscutível e necessária. Ademais percebeu-se que a mesma é um recurso de grande incentivo na aprendizagem e está a cada dia mais presente no nosso cotidiano, sendo que os professores precisam estar preparados e dispor de muitas ferramentas para usufruir da tecnologia, de tal forma que possa ajudá-lo no processo de ensino, visando à possibilidade de auxiliar os alunos que enfrentam muitas dificuldades na aprendizagem. Além disso, o educador necessita de um universo de conhecimento, uma pluralidade de atitudes e valores que o possibilita agir e compreender o mundo tecnológico.

No que se referem à aprendizagem os resultados foram positivos e de forma evidente: é possível compartilhar o conhecimento com os demais, a aprendizagem dos alunos é bem mais valorizada, ainda é prescindível uma troca ativa de ideias o que aumenta o compromisso e o interesse de todos. As deliberações são mais ricas, pois reúnem as propostas e soluções de muitos alunos, transformando a aprendizagem numa atividade social. Uma vez que no uso excessivo das tecnologias pode se construir uma precisão pedagógica mais adequada.

É importante continuar mudando a educação, porém esta ação deve ser contínua e fruto da interação professor-aluno e não uma imposição do sistema educacional. É responsabilidade dos professores desenvolverem novas competências e habilidades em seus alunos, tornando-os capazes de sobreviver num mundo globalizado e fazendo-os perceberem-se como construtores das suas próprias histórias, capazes de terem nesse mundo uma imagem significativa.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVÊA, Sylvia Figueiredo. *Os caminhos do professor na Era da Tecnologia* – Revista de Educação e Informática, Ano 9 – número 13 – abril 1999.



PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na Educação: o professor na atualidade*. São Paulo: Érica, 1998.

VALENTE, José Armando. *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: NIED/Unicamp, 2003.



JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES MATEMÁTICAS DISPONÍVEIS NA PLAY STORE

Erica Edmajan De Abreu,
Egle Katarinne Souza Da Silva,
Edilson Leite Da Silva²¹⁶

RESUMO

A inserção de recursos digitais no ambiente escolar tem ganhado espaço à medida que a sociedade contemporânea encontra-se imersa na realidade tecnológica, em que tudo é processado em tempo instantâneo, assumindo amplas dimensões. Nesse contexto, informação, comunicação e educação são três pilares sociais totalmente influenciados pelas mídias digitais. Inúmeras pesquisas afirmam a importância dos jogos educativos como suporte eficiente no processo de ensino e aprendizado, e quando estes assumem características digitais são mais potencializadores, considerando as crianças e jovens atuais como nativos digitais. Desenvolveu-se a presente pesquisa com o objetivo de apresentar 12 jogos educativos digitais disponíveis na Play Store para o ensino das quatro operações matemáticas. Classifica-se como um estudo bibliográfico, descritivo com análise qualitativa dos dados. Os jogos apresentados se mostraram produtivos para o ensino de matemática, em especial para uso das quatro operações básicas desta disciplina: adição, subtração, multiplicação e divisão. Todos os jogos foram lançados no intervalo dos últimos cinco anos e apresentam boa quantidade de downloads.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos educativos digitais. Play Store. Quatro operações matemáticas.

DIGITAL GAMES FOR TEACHING THE FOUR BASIC OPERATIONS AVAILABLE ON PLAY STORE

ABSTRACT

The inclusion of digital resources in the school environment has gained space as contemporary society is immersed in the technological reality, where everything is processed in instantaneous time and takes on ample dimensions. In this context, information, communication and education are three social pillars strongly influenced by digital media. Several researches affirm the importance of educational games as an efficient support in the process of teaching and learning, and when these assume digital characteristics they are more potentials, considering the current children and young people as digital natives. Classified as bibliographical, descriptive with qualitative data analysis, this research aims to

²¹⁶ Universidade Federal de Campina Grande -UFCG/CFP



present 12 digital educational games available in the Google Play Store for teaching the four mathematical operations. The games analyzed proved themselves productive for teaching mathematics, especially for use of the four basic operations of this discipline: addition, subtraction, multiplication and division. All games have been released in the last five years and have a good amount of downloads.

KEYWORDS: Educational digital games. Play Store. Four mathematical operations.

JUEGOS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CUATRO OPERACIONES MATEMÁTICAS DISPONIBLES EN PLAY STORE

RESUMEN

La inserción de recursos digitales en el ambiente escolar ha ganado espacio a medida que la sociedad contemporánea se encuentra inmersa en la realidad tecnológica, en que todo es procesado en tiempo instantáneo, asumiendo amplias dimensiones. En este contexto, la información, la comunicación y la educación son tres pilares sociales totalmente influenciados por los medios digitales. Las numerosas encuestas afirman la importancia de los juegos educativos como soporte eficiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y cuando éstos asumen características digitales, son más potenciadores considerando a los niños y jóvenes actuales como nativos digitales. Se desarrolló la presente investigación con el objetivo de presentar 12 juegos educativos digitales disponibles en la Play Store para la enseñanza de las cuatro operaciones matemáticas. Se clasifica como un estudio bibliográfico, descriptivo con análisis cualitativo de los datos. Los juegos presentados se mostraron productivos para la enseñanza de matemáticas, en especial para el uso de las cuatro operaciones básicas de esta disciplina: adición, sustracción, multiplicación y división. Todos los juegos fueron lanzados en el intervalo de los últimos cinco años y presentan una buena cantidad de descargas.

PALABRAS CLAVE: Juegos educativos digitales. Play Store. Cuatro operaciones matemáticas.

INTRODUÇÃO

Pautados no entendimento que os Jogos Educativos Digitais colaboram para a dinamização das práticas pedagógicas, além de permitirem a interação entre o aluno/professor/aluno e aluno/professor/software, funcionam também como um recurso que desperta a atenção e o interesse do alunado em aprender. Moratori (2003, p. 9) afirma que os jogos “[...] propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva,

lingüística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes”.

Quando estes estão acessíveis principalmente em dispositivos móveis como: celulares e *tablets* torna-se mais fácil para o uso tanto em ambientes formais (sala de aula), como também em informais (residências dos alunos, possibilitando o uso por alunos e família no geral). No âmbito escolar, vale ressaltar a importância da mediação do professor nas atividades em que estes recursos estão inseridos, pois o docente dispõe de habilidades pedagógicas para intermediar o ensino e a utilização de novas ferramentas metodológicas para aquisição do conhecimento. Moran; Masetto; Behrens (2000, p.144-145) afirmam que: "por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem".

Ao sair da estrutura escolar e adentrarem as residências dos alunos, esses jogos permitem a interação familiar, e conseqüentemente contribuem para que os pais e/ou responsáveis legais do aluno contribua para desenvolvimento escolar e cognitivo deste. Dessa maneira, a educação passa a ser desenvolvida de forma conjunta, pela família e escola, e não somente pela escola, como pensa a maioria das pessoas. Souza (2009, p. 25) explica que: “A interação família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno”.

A matemática está presente intrinsecamente na vivência do homem, realizar atividades diárias, como acordar, tomar banho, alimentar-se, trabalhar e estudar, tudo relaciona-se direta ou indiretamente com essa ciência. No entanto, ensinar matemática não é uma tarefa tão simples, pois requer habilidades que possibilitem desenvolver no aluno, a capacidade de resolver problemas, o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, entre outras. Essa realidade reforça a necessidade dos educadores matemáticos inserirem em suas práticas pedagógicas recursos didáticos para “desenvolver a autoconfiança, a organização, a concentração, estimulando a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas” (SILVA, 2013 p.9).

Nesse viés os jogos educativos digitais podem ser inseridos nas práticas pedagógicas por professores de matemática, tanto para introdução, revisão e aprimoramento de diferentes



conteúdos, como também se configuram como uma ponte de aproximação/interação entre aluno/escola/conteúdos/família. Neste contexto, Desenvolveu-se a presente pesquisa com o objetivo de apresentar 09 jogos educativos digitais disponíveis na *Play Store* para o ensino das quatro operações matemáticas.

REFERENCIAL TEÓRICO

É comum o ensino de matemática ser visto como algo irritante, repetitivo e monótono, pois a maioria dos alunos apresentam muitas dificuldades na disciplina e maior índice de reprovação. “A dificuldade na aprendizagem da Matemática provoca fortes sentimentos de aprovação ou de rejeição nos alunos” (SANTOS; FRANÇA; SANTOS, 2007, p.09). Com isso os professores desta disciplina encontram-se empenhados para dirimir o medo/repudia dos alunos em relação à matemática.

Uma das causas da repudia e/ou dificuldade dos alunos para com a disciplina de matemática está atrelada a forma de explanação dos conteúdos, ou seja, as práticas pedagógicas, pautado em maior proporção no ensino tradicional e descontextualizado. Sobre o ensino tradicional Cabral (2006) ressalta que no ensino tradicional o professor é o único detentor do conhecimento, o aluno é um mero receptor de informações, sem a oportunidade de interferir e/ou contribuir para construção do saber, sendo utilizados como recursos apenas, quadro, giz, livro didático e aula expositiva.

Quanto à contextualização, é sabido que a matemática contribui diretamente para o perfeito funcionamento de atividades cotidianas, no entanto, pesquisas demonstram que a maioria dos docentes atuantes dessa disciplina não consegue relacionar os conteúdos programáticos com a vivência dos educandos, o que corrobora para o desinteresse e conseqüentemente dificuldade de compreensão. Prado (2000, p. 93) relata a fala de um aluno sobre a postura de alguns professores de matemática: “não explicam bem, não mantêm disciplina na sala, deixam de corrigir todos os exercícios, não respeitam as dificuldades dos alunos”.

Diante deste relato, reforça-se a necessidade urgente e não atual (pois já perpetua por algumas décadas) da modificação/aprimoramento das práticas docentes a fim de tornar esta matéria atrativa, despertar o interesse para o conhecimento, desenvolver saberes, formular, métodos para assim diminuir os índices de reprovação. Para isto, os professores devem procurar novos métodos para ajudar na formação dos alunos, uma forma mais fácil deles entenderem os conteúdos da disciplina e ao mesmo tempo minimizar esse rótulo que a matemática é complicada ou difícil de aprender.

As dificuldades que envolvem esta disciplina começam já nos anos iniciais, desde ensino das quatro operações fundamentais da matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão. SILVA (2013 p.4) ressalta que:

Porém muitas vezes, essas operações não são assimiladas e compreendidas de forma satisfatória, pelos alunos sendo que muitos deles são promovidos para as séries subsequentes sem adquirir o domínio dos pré-requisitos, para o enfrentamento das próximas etapas de ensino aprendizagem. Muitas vezes, situações do dia a dia que envolve a Matemática passa despercebida por muitos alunos devido principalmente ao consumo desenfreado, sem perceberem a conexão do que é trabalhado em sala de aula e a vida real.

Portanto, é muito importante que os alunos aprendam as quatro operações básicas, pois é a partir delas que todos os outros conteúdos são formulados, dessa maneira, pode-se afirmar que essas quatro operações se constituem como o alfabeto da matemática, ou seja, estas dão sentido aos números e perpetuam durante toda a vida do indivíduo. Silva; Lourenço; Cogo (2004, p.71) afirmam que:

[...] em nossos dias, a utilização, com compreensão, das operações aritméticas fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão) tornou – se um dos objetivos principais de qualquer Educação Matemática básica. É preciso ter em mente a importância de desenvolver a compreensão do sentido e da utilização das operações na resolução dos diversos problemas do cotidiano, o que é mais importante do que o simples domínio de algoritmo.

Um dos propósitos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é trazer a educação para a realidade rotineira do aluno. Ou seja, aproximar de exercícios reais ao seu dia a dia (BRASIL, 1998). Sabe-se que a tecnologia dentre elas os jogos educativos digitais estão cada

vez mais presentes na vivência de crianças, jovens e adultos, nesse contexto, os professores pode-se utilizar de recursos digitais, já que estes fazem parte do cotidiano dos alunos, como forma de dinamizar o ensino, aprimorar habilidades cognitivas como interação, socialização, competitividade, entre outras. Segundo (KENSKI, 2012, p. 88):

As tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula. A possibilidade de interação entre professores, alunos, objetos e informações que estejam envolvidos no processo de ensino redefine toda a dinâmica da aula e cria novos vínculos entre os participantes. Paradoxalmente, o uso adequado das tecnologias em atividades de ensino a distância pode criar laços e aproximações bem mais firmes do que as interações que ocorrem no breve tempo da aula presencial.

Deste modo, percebe-se que os jogos digitais se configuram como uma ferramenta metodológica didática, auxiliando os alunos a aprender se divertindo e visando a necessidade da assimilação das operações matemáticas e a ampliação do vocabulário, os jogos trabalham de modo lúdico desafiando os alunos. Neste contexto da educação, o professor necessita inovar as formas de transmissão dos conhecimentos e buscar métodos de explorar os recursos tecnológicos, didáticos e metodológicos auxiliando a compreensão dos conteúdos. Principalmente os futuros professores de matemáticas, precisam encontrar estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos de forma que eles gostem e se divirtam aprendendo.

METODOLOGIA

A pesquisa em tela objetiva apresentar 12 jogos educativos digitais, disponíveis na loja *Play Store* para o ensino das quatro operações básicas da matemática. Realizada em julho de 2018, sendo utilizados os seguintes critérios de busca: na caixa de busca da loja supracitada inseriu-se a combinação de palavras: Jogos matemática quatro operações, após filtro separou-se os jogos gratuitos e em português por ser língua predominantemente brasileira.

Os aplicativos apresentados estão representados em forma de figuras que correspondem às telas iniciais de cada um, além de textos descritivos informativos sobre

algumas características dos mesmos, como lançamento, atualização, quantidade de *downloads*, conteúdos e idiomas.

Classifica-se como uma pesquisa bibliográfica e descritiva, sendo os dados analisados de maneira qualitativa. Estudos bibliográficos permitem que pesquisadores se embasem em documentos já publicados que norteiam sua pesquisa, facilitando para tomada de decisões como implicações de suas descobertas. Para Boccato (2006, p. 266): “A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.

As pesquisas descritivas são conduzidas de maneira estruturada, por meio de dados descritivos, em que o pesquisador não pode inferir/deduzir nos resultados, ele apresenta as particularidades descritivas do objeto de estudo Gil (2002).

Triviños (1987) relata que a abordagem qualitativa dispõe os dados buscando seu significado, baseando-se na percepção do fenômeno pesquisado dentro do seu contexto. Para Malhotra (2001, p.155): “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema [...]”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após acessar a loja *Play Store* de um *smartphone*, inserindo na caixa de busca a combinação de palavras “Jogo Quatro Operações Matemática” diante dos resultados filtrados, escolheu-se para apresentar na pesquisa em tela 09 jogos digitais educativos desenvolvidos na perspectiva do ensino das quatro operações matemáticas.

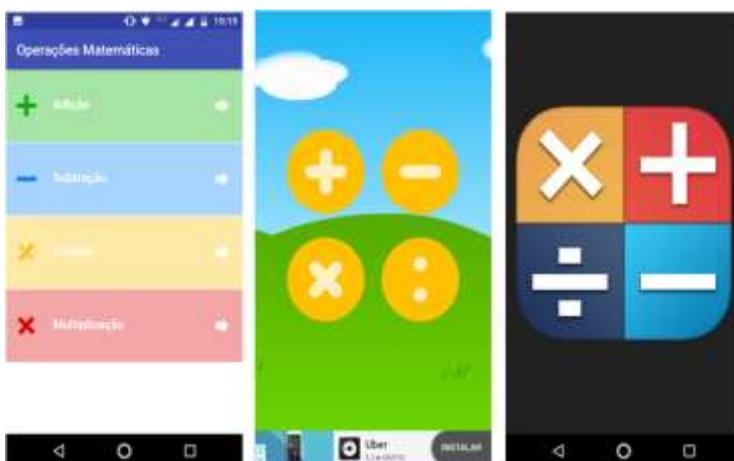
Na Figura 1, observa-se a tela inicial dos jogos intitulados: “Operações Matemáticas”, “Matemática: as 4 operações”, “Multiplicação, coleta, divisão e subtração”. O jogo “Operações Matemáticas” foi desenvolvido com o objetivo de ajudar alunos no entendimento e memorização de cálculos simples de matemática, abordando as quatro operações matemáticas: adição, subtração, divisão e multiplicação. Ao escolher a operação que deseja jogar, o usuário/aluno é reportado à uma tela que apresenta quatro níveis: fácil, médio, difícil e extremo, característica que permite ser utilizado em diferentes níveis de ensino e de

aprendizado. Lançado em 15 de julho de 2014, sua última atualização é datada em 25 de abril de 2018, constando mais 1.000 *downloads*.

O jogo “Matemática: as 4 operações” dispõe de forma interativa as quatro operações matemáticas, após escolher uma das quatro opções, o usuário/aluno deve escolher entre os níveis: 1-fácil e 2-difícil, a cada dez jogadas o aplicativo apresenta *feedback* contabilizando a quantidade de acertos executados, por meio de uma nota no intervalo de (0-10). Foi lançado em 25 de setembro de 2017, sendo atualizado em 18 de abril de 2018, contabilizando 5.000 instalações.

O jogo “Multiplicação, coleta, divisão e subtração” aborda as quatro operações matemáticas apresentando dois níveis: o iniciante com processos matemáticos que envolvem os números de 0-10 e o nível avançado como operações que envolvem os números de 0-99. Cada pergunta (uma operação matemática) o aplicativo oferece quatro alternativas, sendo que apenas uma destas é a verdadeira. Lançado em 07 de dezembro de 2016, tendo sua última atualização em 08 de junho de 2018, atualmente consta 100.000 *downloads*.

Figura 1- Tela inicial dos jogos: “Operações Matemáticas”, “Matemática: as 4 operações”, “Multiplicação, coleta, divisão subtração”.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na Figura 2, observam-se as telas iniciais dos jogos: “Jogo Matemático”, “*MathChallenge*”, “Jogos de Matemática”, respectivamente. O “Jogo Matemático” projetado

para *tablets* e *smartphones*, pode ser utilizado sem a necessidade de conexão com *internet*. Aborda operações simples da matemática básica: adição, subtração, divisão e multiplicação por meio de planilhas coloridas e atrativas. Disponível nos idiomas: Português, Inglês, Espanhol, Alemão e Italiano. Lançado em 24 de novembro de 2017, sua última atualização data de 30 de junho de 2018, apresenta mais de 1.000.000 de instalações.

O jogo “*MathChallenge*” (Desafio de Jogos Matemáticos) trabalha as quatro operações matemáticas em forma de desafios básicos, são oferecidas expressões matemáticas em que o usuário/aluno deve preencher o item que falta para completar essas expressões, assim o aluno é estimulado a desenvolver habilidades cognitivas sobre o conteúdo, tendo que responder as expressões e/ou também ter uma resposta para identificar que número somado, subtraído, multiplicado e/ou dividido corresponde a resposta apresentada no aplicativo. Publicado em 24 de janeiro de 2017, foi atualizado em 11 de setembro de 2017, contabilizando mais de 100.000 instalações.

O aplicativo “Jogos de Matemática” além de abordar as quatro operações matemáticas trabalha também com exponenciação e raiz quadrada. Pode ser utilizado tanto em *smartphones* como em *tablets*, dispondo dos seguintes idiomas: Português, Alemão, Checo, Inglês, Italiano, Polonês, Russo e Turco. Lançado em 23 de julho de 2014, atualizado em 27 de maio de 2018, apresenta mais de 10.000.000 de *downloads*.

Figura 2- Telas iniciais dos jogos: “Jogo Matemático”, “MathChallenge”, “Jogos de Matemática”.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Na Figura 3, observam-se as telas iniciais dos jogos intitulados: “SAMD - As 4 operações”, “Jogos Educativos Matemática”, “Aprender matemática - jogos de matemática básica”. O jogo “SAMD - As 4 operações” permite melhorar as competências no cálculo mental das quatro operações básicas, aborda tanto os números naturais como inteiros, dispõe de um quadro com 36 números aleatórios, sendo que, quando os usuários/alunos vão clicando nos números para responder as perguntas, estes vão desaparecendo, assim trabalha também o raciocínio lógico. Lançado em 17 de junho de 2013, atualizado em 23 de setembro de 2017, consta mais de 5.000 instalações.

O recurso “Jogos Educativos Matemática” foi desenvolvido para crianças de até sete anos que acabaram de aprender a somar, subtrair, e multiplicar na escola, permite o desenvolvimento da agilidade mental e do raciocínio. Um dos cenários do jogo é composto por um jardim colorido, no qual um trem, com operações a serem resolvidas aparecem nos seus vagões, logo abaixo do trem, aparece um número que corresponde a resposta certa de uma das 04 operações presentes nos vagões, o usuário/aluno deve arrastar o número até a operação matemática que ele julgue certa. Lançado em 10 de maio de 2017, atualizado em 04 de julho de 2018, apresenta 100.000 *downloads*.

O aplicativo “Aprender matemática - jogos de matemática básica” dispõe de dois jogos, no primeiro o usuário/aluno deve escolher o número que responde a operação (com apenas um algarismo de 0-9) apresentada na parte superior da tela. O segundo jogo é um teste de múltipla escolha sendo as expressões a ser respondidas, apresentadas com dois ou até três dígitos. Lançado em 15 de maio de 2018, ainda não foi atualizado, constando 100 instalações.

Figura 3- Telas iniciais dos jogos: “SAMD- As 4 operações”, “Jogos Educativos Matemática”, “Aprender matemática- jogos de matemática básica”.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na Figura 4, observa-se as telas iniciais dos jogos: “Jogos de Matemática”, “Taabuu Tabuada” e “Jogos para 2: Jogo Matemático”. O “Jogos de Matemática” dispõe além das quatro operações básicas de matemática, do conteúdo de potência e raiz quadrada. Quando o usuário/aluno escolhe a operação que deseja jogar, o aplicativo disponibiliza dez perguntas (expressões matemáticas) a serem respondidas, dispondo de quatro alternativas, sendo apenas uma correta. Apresenta-se em setes idiomas: Português, Inglês, Espanhol, Frances, Alemão, Italiano e Finlandês. Lançado em 20 de março de 2018, atualizado em 03 de abril de 2018, consta mais de 1.000 instalações.

O jogo “Taabuu Tabuada” apresenta a característica de uma tabuada normal, no entanto, além disto, oferece um *game* que envolve as quatro operações, disponível em Português, Inglês e Espanhol. Foi lançado em 20 de agosto de 2014, atualizado em 12 de março de 2018 e consta com mais de 100.000 *downloads*.

O “Jogos para 2: Jogo Matemático” desenvolvido para dois jogadores, a tela do aplicativo é dividida em duas partes, constituindo-se um jogo multiusuário, desta maneira, além das quatro operações matemáticas, permite o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como competitividade, raciocínio lógico e interatividade. Dentre as características desse tipo de jogo, Ramos e Rafael Segundo (2018, p. 30) afirmam: “[...] exigem o exercício de aspectos cognitivos como memória, raciocínio lógico, cálculo, criatividade, resolução de problemas,

atenção e concentração, por exemplo”. Lançado em 02 de julho de 2013, atualizado em 06 de setembro de 2017, consta mais de 1.000.000 de instalações.

Figura 4- Telas iniciais dos jogos: “Jogos de Matemática”, “Taabuu Tabuada” e “Jogos para 2: Jogo Matemático”.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Características Dos Jogos

Quanto aos idiomas abordados nos jogos apresentados destacam-se os: “Jogo Matemático”, “Jogos de Matemática” e “Taabuu Tabuada” que abordam além do português, outros idiomas, se constituindo como mais completos neste requisito.

Apenas o “Jogos para 2: Jogo Matemático” foi desenvolvido na perspectiva de multiusuário, destacando-se dos demais, pois além de apresentar os conteúdos permite que os alunos interajam entre si, contribuindo para o espírito competitivo e despertando o raciocínio lógico e a rápida tomada de decisão.

Analisando-se os conteúdos abordados nos jogos apresentados, destacam-se os jogos: “Jogos de Matemática” (desenvolvido por *CholoepusApps*) e “Jogos de Matemática” (criado por Miguel Andres Delgado Cruz) por apresentarem além das quatro operações básicas da matemática, os conteúdos de exponenciação, potência e raiz quadrada. Nesse contexto pode-



se afirmar que esses jogos podem ser utilizados tanto por alunos do ensino fundamental e médio.

Na tabela 1, observa-se as datas de lançamento dos aplicativos apresentados neste estudo, ressalta-se que os doze jogos foram lançados durante os últimos cinco anos, sendo 02 publicados em 2018, 04 em 2017, 01 no ano de 2016, 03 em 2014 e 02 em 2013.

Tabela 1- Ano de Publicação/Quantidade dos Jogos Apresentados.

Ano de Publicação	de 2013	2014	2016	2017	2018
Quantidade	02	03	01	04	02

Fonte: Próprios Autores (2018).

Sobre as datas de atualização dos jogos, na Tabela 2, destaca-se que 09 jogos foram atualizados no corrente ano e 03 em 2017. Diante destes dados, afirma-se que todos os aplicativos são atualizados, apresentam boa quantidade de *downloads*, o que significa que estão sendo bem acessados e aceitos pelos usuários.

CONCLUSÕES

Diante dos jogos apresentados afirma-se que o *Play Store* disponibiliza uma boa quantidade de jogos educativos gratuitos para a componente curricular matemática, especificamente para a abordagem das quatro operações básicas da matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão.

Destaca-se que o objetivo proposto neste estudo foi alcançado, na medida em que, apresentou-se os doze jogos educativos digitais disponibilizados na *Play Store* para o ensino das quatro operações matemáticas, sendo as informações apresentadas baseadas na descrição que cada aplicativo oferece, portanto, não averiguou-se todas as premissas destes recursos.



Como trabalhos futuros pretende-se investigar o potencial educativo desses jogos, inserindo-os em sala de aula, através de sequências didáticas, tanto no ensino infantil, fundamental e médio, tendo em vista que alguns apresentam *layout* e conteúdo compatível com vários níveis de ensino. No entanto, para confirmar tal afirmação, frisa-se a necessidade da aplicação destes recursos, em diferentes contextos, com a presença do professor como mediador.

Almeja-se também desenvolver, validar e aplicar novos jogos educativos que abordem as quatro operações matemáticas, no Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras/PB, para tanto, será utilizado como *softwares* de autoria, o *Hot Potatoes*, *Scratch* e o *PowerPoint*.

REFERENCIAS

BOCCATO, V. R. C. *Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação*. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CABRAL, M. A. *A utilização de jogos no ensino da matemática*. Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Matemática – Habilitação em Licenciatura. Monografia. 52 páginas. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

GIL. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, V. M. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: Educação e tecnologias: *O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papyrus, 2012. - 8ª ed. - (Coleção Papyrus Educação).

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing*. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papyrus, 2000.



MORATORI, P. B. *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?* UFRJ. Rio de Janeiro. Dezembro – 2003. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf> Acesso em: 22 jul. 2018.

PRADO, I. G. *Ensino de Matemática: O Ponto de Vista de Educadores e de seus Alunos sobre Aspectos da prática pedagógica.* Rio Claro 2000. 255f. *Tese de Doutorado – Educação Matemática*, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociência e Ciências exatas (UNESP).

RAMOS, D. K.; Rafael Segundo, F. *Jogos Digitais na Escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva.* *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 531-550, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665738>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SANTOS, J. A.; FRANÇA, K. V.; SANTOS, L. S. B. dos. *Dificuldades na Aprendizagem de Matemática.* *Trabalho de Conclusão de Curso*, Centro Universitário Adventista, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Santos.pdf> Acesso em 24 jul. 2018.

SILVA, V. S. da. *A Importância dos Jogos no Ensino das Quatro Operações Fundamentais da Matemática: Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão.* Lapa- PR, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_mat_pdp_vilmar_silva_da_silva.pdf> Acesso em: 23 jul. 2018.

SILVA, V. S. da. *A Importância dos Jogos no Ensino das Quatro Operações Fundamentais da Matemática: Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão.* 2013. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus Curitiba*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_mat_pdp_vilmar_silva_da_silva.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SILVA. C. M. S. da; LOURENÇO, S. T; CÔGO, A. M. *O ensino aprendizagem da matemática e a pedagogia de texto.* Plano editora, 2004.

SOUZA, M. E. do P. *Família/Escola: A Importância dessa Relação no Desempenho Escolar.* Santo Antônio da Platina – Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.



APLICATIVOS DISPONÍVEIS NA PLAY STORE PARA USO E ENSINO DE LIBRAS

Adriana Moreira De Souza Corrêa,
Egle Katarinne Souza Da Silva²¹⁷

RESUMO

Desenvolveu-se a pesquisa com o objetivo de identificar e apresentar os aplicativos desenvolvidos para o ensino de Libras disponibilizados, gratuitamente na Play Store e acessíveis à smartphones. Para tanto, desenvolveu-se um estudo bibliográfico, documental, descritivo com análise quantitativa dos dados. Descreveu-se 27 aplicativos, os quais 09 são tradutores, 06 sinalários/glossários e 12 jogos digitais. Os recursos foram construídos na perspectiva bilíngue, possibilitando o uso por ouvintes ou mesmo por surdos que desejam se divertir ou ampliar o conhecimento na Libras. Entre as atividades, a datilologia e a ampliação do vocabulário são recorrentes e, os vários recursos estão disponíveis em diferentes formatos, para diversas idades.

PALAVRAS-CHAVE: Aplicativos; Ensino de Libras; Play Store.

APPLICATIONS AVAILABLE IN PLAY STORE FOR USE AND TEACHING OF SIGNAL LANGUAGE

ABSTRACT

The research was developed with the objective of identifying and presenting the applications developed for the teaching of signal language available, free in the Play Store and accessible to smartphones. For that, a bibliographic, documentary, descriptive study with quantitative data analysis was developed. 27 applications were described, of which 09 are translators, 06 signatories / glossaries and 12 digital games. The resources were built in the bilingual perspective, allowing the use by listeners or even deaf people who wish to have fun or to increase knowledge in Libras. Among activities, the datilology and vocabulary expansion are recurrent, and the various resources are available in different formats, for different ages.

KEYWORDS: Applications; Teaching of signal language; Play Store.

²¹⁷ Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP



APLICACIONES DISPONIBLES EN PLAY STORE PARA USO Y ENSEÑANZA DE LIBRAS

RESUMEN

La investigación se desarrolló con el objetivo de identificar y presentar las aplicaciones desarrolladas para la enseñanza de Libras disponibles, gratuitas en Play Store y accesibles para teléfonos inteligentes. Para eso, se desarrolló un estudio bibliográfico, documental, descriptivo con análisis de datos cuantitativos. Se describieron 27 solicitudes, de las cuales 09 son traductores, 06 firmantes / glosarios y 12 juegos digitales. Los recursos se construyeron en una perspectiva bilingüe, permitiendo el uso de oyentes o incluso personas sordas que desean divertirse o aumentar el conocimiento en Libras. Entre las actividades, el vocabulario y la expansión del vocabulario son recurrentes, y los diversos recursos están disponibles en diferentes formatos, para diferentes edades.

PALABRAS CLAVE: Aplicaciones; Enseñanza de Libras; Play Store.

INTRODUÇÃO

Os aparelhos celulares, nos últimos anos, foram reconfigurados para atender diferentes necessidades do ser humano, passando de um recurso inicialmente utilizado apenas para a interação, por meio de áudio (entre pessoas distantes fisicamente) e que favorecia a comunicação síncrona dos usuários para, atualmente, ampliar as possibilidades de uso com os diferentes aplicativos que foram incorporados nas versões mais recentes desses aparelhos.

Este aparelho incorpora diversos recursos que podem ser utilizados em distintas situações, sejam de forma síncrona ou assíncrona, para interação com pessoas ou com os outros aplicativos: que funcionam como objetos do conhecimento.

Ao tratar dos recursos síncronos cita-se as ligações viabilizadas somente por áudio ou por áudio e vídeo (estas últimas viabilizadas por diferentes aplicativos como o *WhatsApp*, o *Facebook*, o *Skype*, entre outros...) e destaca-se que esta última contribuiu para proporcionar autonomia dos surdos em comunicações à distância e mediadas pela Língua Brasileira de



Sinais (Libras). Ao referir-se à comunicação de maneira assíncrona ressalta-se o uso de mensagens, o acesso ao *e-mail* entre outros.

Existem ainda os aplicativos de uso individual, que não se baseiam na interação entre indivíduos, como as agendas, arquivos na nuvem, aplicativos de entretenimento etc. Entre estes usos dos aparelhos celulares, nos dias atuais, apresentam-se os aplicativos desenvolvidos para apoiarem atividades educacionais ou mesmo aqueles que podem ser aproveitados para esta função e são disponibilizados, gratuitamente, nas lojas virtuais. Esses recursos apresentam-se como alternativa para apresentar conteúdos de forma dinâmica e podem contribuir para o estudante desenvolver habilidades favorecendo a sua inserção no mundo digital.

Esta investigação objetiva identificar e apresentar os aplicativos disponibilizados na loja *Play Store*, acessíveis gratuitamente em *smartphones*, que visam contribuir para a internalização da Libras. É relevante informar que a Libras é expressa nas modalidades visual-gestual e, por esta razão, necessita, para o seu ensino, de recursos que captem e reproduzam a tridimensionalidade desse sistema de comunicação englobando, portanto, atividades favorecedoras da percepção visual do aprendiz. Neste processo, atividades que envolvam os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático precisam ser incentivadas, pois contribuem para a internalização das características de composição desse sistema linguístico e, para isso, os aplicativos compostos por vídeos e animações adequam-se de forma mais eficaz às características de produção e de compreensão das mensagens nessa língua.

Nesse contexto, o uso de *smartphones* é repensado, à medida que passa a ser visto como um recurso de apoio ao aprendizado e, por esta razão, pode ser valorizado e incorporado nos planejamentos para garantir a sua permanência no ambiente educacional. Além disso, pode servir como estratégia para a inserção dessas tecnologias digitais utilizadas para a interação em práticas sociais fora do ambiente escolar, aproveitando-se assim, dos conhecimentos prévios do estudante.

A investigação em tela foi motivada pelas discussões realizadas durante as reuniões do Grupo de Estudos e Desenvolvimentos de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no *campus* Cajazeiras-PB, nas quais



surgiu o interesse em identificar os aplicativos disponíveis em *smartphones* que contribuem para o aprendizado de Libras.

Realizou-se, para isso, uma pesquisa de natureza quantitativa, pautada na revisão da literatura e na coleta de dados a partir da análise da loja de aplicativos selecionada para esta investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diante do contexto histórico vivenciado pela sociedade contemporânea, o acesso às informações é processado em um novo formato, de modo instantâneo. Isso graças aos inúmeros aplicativos com acesso a *internet*, o que facilita a difusão do conhecimento e maior acesso ao mesmo. Nesse viés, Silva (2016, p. 02) afirma, “A informação está ao alcance de um clique do mouse ou a um toque na tela do celular, assim como a comunicação e outras atividades”.

A propagação das Mídias Digitais de Informação e Comunicação por meio dos *softwares*, principalmente os acessíveis aos aparelhos celulares, são facilmente aceitos, tanto entre crianças, jovens e adultos (MENEGAIS et al., 2015). Em virtude desse novo cenário, os aplicativos digitais quando utilizados na área educacional, potencializam os processos de aprendizagem complementando a aquisição do conhecimento, tanto em espaços formais como informais, possibilitando a ampliação da interatividade e a flexibilidade da aprendizagem (CAPOBIANCO, 2010; SILVA-FILHA et al., 2016).

Quanto à inserção destes recursos no ambiente escolar é fundamental um planejamento pedagógico, além da avaliação prévia do docente, com o intuito de analisar a qualidade e eficiência do aplicativo, se o mesmo corresponde aos seus objetivos, garantindo assim, a eficiência dos *softwares* e o maior domínio para uso e mediação do conhecimento/aplicativo. Para Giraffa (2009, p. 23) “toda a modalidade de software educacional é boa se estiver devidamente contextualizada no projeto pedagógico do curso/aula”.

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a utilização de tecnologias móveis, “telefones celulares, *tablets*, leitores de livros digitais (*e-readers*), aparelhos portáteis de áudio e consoles manuais de *videogames*” (UNESCO, 2014, p. 7) possibilita a aprendizagem em qualquer lugar, em qualquer contexto e por qualquer usuário, perpassando as barreiras da estrutura física (os muros das instituições de ensino), podendo até chegar, algumas vezes, onde os livros didáticos não conseguem alcançar.

[...] os estudantes utilizam as tecnologias móveis para completar tarefas passivas ou de memória, como ouvir uma aula expositiva ou decorar informações em casa, eles têm mais tempo para discutir ideias, compartilhar interpretações alternativas, trabalhar em grupo e participar de atividades de laboratório, na escola ou em outros centros de aprendizagem. Ao contrário do que se pensa a aprendizagem móvel não aumenta o isolamento, mas sim oferece às pessoas mais oportunidades para cultivar habilidades complexas exigidas para se trabalhar de forma produtiva com terceiros (UNESCO, 2014, p. 16).

Deste modo, os aplicativos disponíveis na *Play Store* podem contribuir para possibilitar o aprendizado do conteúdo mais divertido e pautados em tecnologias disponíveis em aparelhos utilizados, pelos alunos, no cotidiano.

A *Play Store* é uma loja virtual do *Google* que disponibiliza aplicativos - App para aparelhos que funcionam no sistema *android*. Dispõe de recursos pagos e gratuitos que encontram-se classificados em Apps, filmes, música, livros e banca (referindo-se à banca de jornal que disponibiliza periódicos), sendo estes de uso individual ou coletivo, de forma síncrona ou assíncrona.

Os aplicativos são produzidos de modo a contemplar diferentes gêneros textuais, como mensagem, música, jornal, entre outros e envolvem diferentes semioses, como a imagem, áudio, línguas etc.

Para comprar os produtos oferecidos pela *Google* na *Play Store* é necessário cadastrar um cartão de crédito ou adquirir um cartão-presente (*gift card*), vendido em livrarias e supermercados. Entre esses aplicativos encontram-se aqueles que viabilizam a comunicação e o aprendizado por meio da Libras.



Libras

A Libras é definida como a língua visual-gestual utilizada pelas pessoas surdas brasileiras (BRASIL, 2002). Dispõe de uma gramática própria que foi construída a partir das interações entre os seus usuários e reflete aspectos relativos a compreensão e a forma do surdo agir no mundo: a experiência visual (STROBEL, 2008).

A experiência visual é definida por Perlin e Miranda (2003, p. 218) como a utilização da visão em substituição à audição e que, por este motivo, vê na Libras o sistema linguístico que reflete a Cultura Surda, ou seja, o “modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade de intérprete, de tecnologia de leitura”.

Trata-se de um sistema de comunicação completo e complexo que apresenta, na atualidade, três formas de representação escrita: a Sistema Brasileiro de Escrita da Língua de Sinais - ELIS, desenvolvida por Mariângela Estelita na sua tese de doutorado, publicada em 2008; Sistema de Escrita para a Língua de Sinais - SEL, divulgado em 2011 por Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira e a Escrita de Sinais (*Sign Writing*), introduzida no Brasil em 1996 por Marianne Rossi Stumpf e Antônio Carlos da Rocha Costa.

Constitui-se na sistema de comunicação que possibilita a internalização da informação com maior facilidade pelo surdo, portanto, que deve mediar as relações de ensino aprendido, contudo, conforme disposto na Lei da Libras, este sistema linguístico não pode substituir o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita e, por esta razão, a presente investigação pauta-se em identificar os recursos que estão em consonância com essa lei: favorecer a comunicação entre surdos e ouvintes e possibilitar o desenvolvimento da Libras e do Português escrito na pessoa surda.

METODOLOGIA

A pesquisa é uma atividade humana que permite a aproximação do objeto estudado, possibilitando ao investigador compreender e/ou intervir na realidade que se apresenta.



Contudo, para a construção do pensamento científico é necessário que o caminho a ser percorrido em busca do conhecimento, seja pensado de forma sistemática, para permitir a obtenção de dados favoráveis à compreensão da indagação pesquisada.

Diante disso, partiu-se da necessidade em identificar os aplicativos disponíveis na loja virtual *Play Store* que podem contribuir para o ensino de Libras, realizou-se uma pesquisa de abordagem quantitativa à medida que procura traduzir em números os objetos coletados e é uma característica das pesquisas descritivas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Como procedimento de coleta de dados, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica e uma análise documental. João José Saraiva Fonseca adverte que ao passo que a primeira corresponde ao levantamento dos dados, tendo como fonte referências teóricas já analisadas e publicadas em diferentes meios, tais como livros, anais de eventos, revistas entre outros, a segunda utiliza-se de fontes diversas que, nem sempre, receberam tratamento analítico, tais como: “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc” (FONSECA, 2002, p. 32).

Para a pesquisa bibliográfica, pautou-se nas investigações como de Giraffa (2009), Menegais et al. (2015), Silva-Filha et al. (2016) entre outros que discorre sobre o uso da tecnologia como, por exemplo, Strobel (2008), Perlin e Miranda (2003) que abordassem o uso e ensino da Libras. Para a análise documental, utilizou-se as descrições dos aplicativos disponíveis na loja de aplicativos.

Como critério de inclusão apresentou-se os aplicativos gratuitos, disponíveis para *smartphones*. Na realização da coleta de dados inseriu-se, na ferramenta de busca da loja de aplicativos, o cruzamento de palavras-chave: Tradutor e Libras; Sinalário e Libras; Glossário e Libras e Jogos e Libras. Encontrou-se 27 resultados que foram classificados a partir das suas características e, sobre estes dados, detalharemos no tópico a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como o objetivo desta pesquisa é apresentar aplicativos disponibilizados pela *Play Store* desenvolvidos para mediar o ensino da Libras, as discussões ora dispostas, foram



baseadas nas descrições disponíveis nos próprios aplicativos apresentados. Observa-se no quadro 1, os recursos digitais analisados.

Quadro 1- Quantitativo de aplicativos apresentados.

Descrição	Tradutores	Sinalários e Glossários	Jogos
Quantidade	09	06	12

Fonte: Próprios Autores (2018).

Tradutores De Libras Disponíveis Na *Play Store*

Ao todo, para proposta pesquisada, identificou-se na *Play Store* nove tradutores digitais²¹⁸ da Libras, sendo estes apresentados a seguir por meio da imagem das telas iniciais e texto descritivo: o Hand Talk, o Prodeaf, VLibras, Rybená Tradutor Libras Voz, E-Libras, Giulia, Bíblia em Libras, Acesso Brasil e Cine Acesso.

O “*Hand Talk*” é um tradutor automático de texto e voz do português para Libras, no qual há um *avatar* (denominado Hugo) como personagem para as sinalizações em formato tridimensional (3D). Além dos conteúdos para língua de sinais, o *avatar* também aparece em uma sessão educativa chamada Hugo Ensina, que dispõe de vários vídeos compostos por expressões e sinais em Libras, voltados para ensinar crianças e adultos. A última atualização deste aplicativo é datada em junho do ano vigente, apresentando aproximadamente 1.000.000 de instalações, pela *Play Store* (nos sistemas *Android*) e *App Store* (no sistema operacional móvel da *Apple-IOS*). Na descrição do aplicativo, é apontada a relevância do recurso como instrumento de aproximação entre surdos e ouvintes, contudo, apresenta-se como um recurso complementar de comunicação, deste modo, não é substitutivo do intérprete.

²¹⁸ O tradutor automático é um software que realiza a conversão de uma língua sinalizada para uma língua oral, traduzindo o “conteúdo escrito ou falado de Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio de agentes animados 3D, sob a condição de intérpretes virtuais” (CORRÊA; GOMES; RIBEIRO, 2017, p. 1).

Figura – 1: Tela do Tradutor “Hand Talk”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O “ProDeaf” é um tradutor de frases e palavras (digitadas ou faladas) voltado para processar textos do português para Libras ou do inglês para Língua Americana de Sinais (ASL). Trata-se de um *software* comercial desenvolvido pela Prodeaf Tecnologias Assistivas²¹⁹ (TA) com patrocínio da Bradesco Seguros, apresenta versão para dispositivos móveis, de maneira gratuita e funciona nos sistemas operacionais de *smartphones*. Sua última atualização datada em agosto de 2016, constando mais de 1.000.000 de instalações.

Figura – 2: Tela do Tradutor “ProDeaf.”



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

²¹⁹ Tecnologia Assistiva é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH, 2008).

O “VLibras” é tradutor automático de texto, áudio e vídeo do Português para a Libras, acessível em computadores, *smartphones* e *tablets*. O aplicativo foi desenvolvido pelo Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital, da Universidade Federal da Paraíba, em parceria com o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. De acordo com os desenvolvedores, ele tem como objetivo mediar a comunicação, a disseminação e padronização da Libras. Sua última atualização foi realizada em maio de 2017, foi instalado em aproximadamente 50.000 aparelhos.

Figura – 3: Tela do Tradutor “VLibras”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O “Rybená Tradutor Libras Voz” é um aplicativo de tradução de textos do português para Libras, desenvolvido na perspectiva de TA, e visa converter textos escritos para Libras, bem como do português escrito para voz. Para tanto, utiliza a Língua Portuguesa falada no Brasil, e contribui para facilitar o entendimento das pessoas surdas sobre os textos publicados na *internet* para. Sua atualização datada em junho de 2018, contabilizando mais de 10.000 instalações.

Figura – 4: Tela do Tradutor “Rybená Tradutor Libras Voz”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O “E-Libras” é um tradutor desenvolvido com o objetivo de converter voz ou texto para Libras, para tanto, o dispositivo utilizado nessa intermediação necessita estar conectado à *internet*, pois os vídeos das traduções estão hospedados na base de dados virtual, necessitando da *internet* para viabilizar o acesso. Desenvolvido pelo grupo ICTS: Soluções Tecnológicas e, atualmente, disponibiliza cerca de 450 traduções. Foi atualizado em setembro de 2015 e instalado em mais de 50.000 aparelhos.

Figura – 5: Tela do Tradutor “E-Libras”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O tradutor “Giulia” foi desenvolvido com a intenção de permitir que as pessoas com deficiência auditiva, usuários da Libras, possam ser compreendidas por ouvintes que não se comunicam através desse sistema linguístico permitindo, desse modo, uma melhor interação entre ambos, em ambientes como: hospitais, escolas, delegacias de polícia, entre outros. Foi atualizado em junho de 2018, apresenta mais de 5.000 instalações.

Figura – 6: Tela do Tradutor “Giulia”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O tradutor “Bíblia em Libras” é um aplicativo que disponibiliza vídeos traduzidos por intérpretes para Libras do antigo testamento (em elaboração) e novo testamento, totalizando mais de 650 vídeos. Também inclui mais de 50 vídeos de estudos (alocados no *site* de compartilhamento de vídeos: o *YouTube*) e 150 devocionais do pão diário, com conteúdo atualizado frequentemente. Sua última atualização é datada em julho de 2018 e foi instalado em cerca de 10.000 aparelhos.

Figura – 7: Tela do Tradutor “Bíblia em Libras”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O Tradutor “Acesso Brasil” transforma textos escritos ou orais em português para Libras em forma de animações com imagens projetadas por um *avatar* em 3D. Para reconhecimento de voz dos usuários, o aplicativo utiliza-se de tecnologias para mapear o conteúdo, por meio da fonética, fonoaudiologia e linguística. Foi atualizado em julho de 2015, apresentando mais de 1.000 *downloads*.

Figura – 8: Tela do Tradutor “Acesso Brasil”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O “CineAcesso” é um tradutor desenvolvido com o propósito de incluir pessoas surdas e cegas nos cinemas. Este aplicativo traduz os conteúdos em Libras, através de recursos da Audiodescrição²²⁰ (AD). Atualizado em novembro de 2016, apresenta mais de 1.000 instalações.

Figura – 9: Tela do Tradutor “CineAcesso”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Sinalários Da Libras Disponíveis Na *Play Store*

Encontrou-se, na *Play Store*, 06 sinalários²²¹, que serão apresentados por meio da imagem das telas iniciais e texto descritivo, sendo eles: Librário, Fala Libras, Dicionário Libras – SP, Sinalário Disciplinar Libras, Libras TI e Libras 1.0.

O “Librário” é um sinalário digital em forma de baralho que permite a comunicação visual-motora. Desenvolvido com a finalidade de promover através da relação entre palavras, imagens e sinais a conexão entre surdos e ouvintes. O aplicativo possibilita a todos uma parte do vocabulário da Libras, de maneira dinâmica e divertida. Atualizado em junho de 2016, consta mais de 10.000 *downloads*.

²²⁰ A audiodescrição (AD) é um dispositivo linguístico desenvolvido para atender as necessidades das pessoas com deficiência visual (PcDVs), quer cegas ou com baixa visão, favorecendo-lhes a acessibilidade a produtos (audio)visuais e contribuindo, assim, para o seu empoderamento, especialmente como fruitoras de arte (OLIVEIRA JÚNIOR; PRAXEDES FILHO, 2016, p. 23).

²²¹ Stumpf (2005) define sinalário como um conjunto de expressões que compõe o léxico de uma determinada língua de sinais.

Figura – 10: Tela do Sinalário “Librário”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O “Fala Libras” é um sinalário digital que dispôs do sinal em Libras de oito cores, (branco, azul, verde, lilás, vermelho, rosa, amarelo e marrom), além da datilologia²²² do alfabeto. Atualizado em agosto de 2016, consta mais de 10.000 instalações.

Figura – 11: Tela do Sinalário “Fala Libras”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O “Dicionário de Libras - SP” é um sinalário de Libras que dispõe da datilologia do alfabeto e dos numerais, além dos sinais em Libras de alguns vocábulos, como: chorar, churrasco, cidade, etc. Atualizado em julho de 2018, consta mais 10.000 *downloads*.

²²² A datilologia, o alfabeto manual ou a soletração manual correspondem a apresentação das letras do alfabeto por sinais que a representam.

Figura – 12: Tela do Sinalário “Dicionário de Libras - SP”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O “Sinalário Disciplinar em Libras” é uma ferramenta desenvolvida para apoiar alunos e os intérpretes (profissionais que trabalham com alunos surdos). Disponibiliza cerca de 300 vídeos de termos trabalhados em 13 disciplinas do ensino fundamental e médio: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Ciências, Biologia, Educação Física, Artes, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, Geografia e História.

Figura – 13: Tela do “Sinalário Disciplinar em Libras”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O LibrasTI é um glossário desenvolvido pelo Programa de Educação Tutorial de Sistemas de Informação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em parceria extensionista com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto

Federal de Santa Catarina - *Campus* Chapecó. Refere-se a um glossário de Libras específico para área da Tecnologia da Informação. Atualizado em junho de 2017, apresenta mais de 500 instalações.

Figura – 14: Tela do Glossário “LibrasTI”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O glossário “Libras 1.0” dispõe de 100 sinais que possibilitam a comunicação básica em Libras. Divide os sinais em ações, comidas, casa, lugar, frutas, pronomes, sentimentos, transporte, profissões, números, animais e alfabeto. Atualizado em julho de 2018 e consta mais de 50 *downloads*.

Figura – 15: Tela do Glossário “Libras 1.0”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Jogos Da Libras Disponíveis Na *Play Store*

A *Play Store*, dispõe de 12 jogos para ensino de Libras, que serão apresentados por meio da imagem das telas iniciais e texto descritivo: Quiz de Libras, Jogo da Libras Memória, Alfabeto Kids LIBRAS, Jogo de Memória para Surdos, Jogo de Libras, ForcaBras, Ler e contar, LilliPlay Alfabeto, Aprenda Libras Jogando, Alfabeto Libras, Libras Memory Game e Libras Visual.

O jogo “Quiz de Libras” foi desenvolvido para testar os conhecimentos do usuário sobre os seguintes conteúdos: números em Libras e alfabeto manual. Disponibiliza atividades para a tradução da Libras para o Português (e vice-versa) além de conter questões de múltipla escolha ou para marcação verdadeira ou falsa. A última atualização data de fevereiro de 2017 e consta mais de 5.000 *downloads*.

Figura – 16: Tela do Jogo “Quiz de Libras”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O “Jogo da Libras Memória” apresenta-se como um aplicativo para aprender Libras. Conforme observa-se na figura 16, organiza-se em fácil, médio e difícil. Cada nível dispõe de 6 fases e, a cada uma delas, apresenta 3 atividades que envolvem a datilologia e o sinal em Libras. Atualizado, pela última vez em fevereiro de 2018, já foi instalado em mais 1.000 aparelhos.

Figura – 17: Tela “Jogo da Libras Memória”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O “Alfabeto Kids LIBRAS” foi criado com o objetivo de ensinar o alfabeto em Libras de maneira divertida, configurado principalmente para o uso por crianças e adolescentes. Tem como intuito de promover a acessibilidade para favorecer a comunicação entre as pessoas que se utilizam dessa comunicação. Segundo observa-se na figura 17, disponibiliza atividades como Teclado Libras, Jogo da Forca Libras e Soletrando (com versões da Libras para o Português e do Português para a Libras). A última atualização data de setembro de 2017 e foi instalado em mais 10.000 aparelhos.

Figura – 18: Tela do Jogo “Alfabeto Kids LIBRAS”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O *Deaf Memory Game* ou “Jogo de Memória para Surdos” constitui-se em um jogo voltado para crianças, no entanto, não dispõe de amplo vocabulário em Libras. Para favorecer a internalização dos sinais e das palavras, os desenvolvedores combinaram recursos como imagem, o sinal, a escrita de sinais e vocábulos da Língua Portuguesa registrados com o objetivo de favorecer o aprendizado em uma perspectiva bilíngue para surdos. Conforme disposto na figura 18, é organizado em 3 módulos os quais, cada um, se subdivide em 3 fases. O primeiro módulo enfatiza, por meio de um jogo da memória, a relação imagem/Libras abordando o conteúdo animais; o segundo trabalha a Libras e a Escrita de Sinais (*SignWriting*) e o terceiro aborda atividades que partem do *SignWriting* para o Português. A cada nível aumenta-se o número de cartas; os acertos são computados mediante a apresenta pontuação em número e o jogo chega ao fim quando o usuário perde as 3 vidas. Foi atualizado em junho de 2006 e conta com mais de 1.000 *downloads*.

Figura – 19: Tela do “Jogo de Memória para Surdos”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O “Jogo de Libras” é um *Quiz* formulado para trabalhar 3 conteúdos: alfabeto, números e frases básicas. De acordo com a figura 19, são contabilizados os erros e acertos. A última atualização data de junho de 2017 e conta com 10.000 *downloads*.

Figura – 20: Tela do “Jogo de Libras”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O “ForcaBras” foi criado para incentivar o aprendizado da Libras, baseando-se, para isso, no jogo da Forca. Divide-se em dois níveis: o fácil, com o objetivo de ensino desta língua e no difícil, para testar conhecimentos sobre o alfabeto em Libras. Atualizado em maio de 2018, conta com mais de 100 instalações.

Figura – 21: Tela do Jogo “ForcaLibras”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O jogo “Ler e Contar” apresenta várias atividades, correspondentes a diversos conteúdos: alfabeto, números, Libras, formas, animais, cores, instrumentos musicais.



Dispõe de um alfabeto ilustrado de A - Z para que o usuário, após conhecer as representações manuais destes grafemas possa completar a sequência, identificar letras nas palavras. No nível das combinações, trabalha sílabas canônicas para que o jogador forme sílabas, complete palavras com as sílabas que faltam, relacione a sílaba à imagem e conte o número de sílabas nas palavras.

Quanto aos números, as atividades solicitam que seja completada a sequência, arrastando os números para o local onde devem estar dispostos; bem como relaciona o número ao sinal em Libras. O trabalho com a soma e a subtração é realizado com atividades mediadas pelo dominó com números registrados na Língua de Sinais.

Para ampliação do vocabulário em Libras disponibiliza o jogo da memória, associação do sinal com a letra e desta com o sinal, bem como apresenta e diferencia vogais e consoantes. Para a internalização das formas geométricas dispõe de jogo da memória, solicita que clique na forma correta e, por fim, requer a identificação da forma apresentada pelo objeto em destaque.

Para o aprendizado de informações sobre os 52 animais, apresenta o nome em português, o som produzido por ele, associando estas informações à imagem real. Dispõe de jogo da memória e ilustração desses para ser colorido e, para isso, escolheu 12 cores consideradas mais populares. Nesta tarefa, é solicitado que seja clicado na cor requerida, em seguida, associa-a a um exemplo e, em um terceiro momento, a partir do áudio com o nome da cor é pedido que a criança selecione-a.

Para abordar os 30 instrumentos musicais, primeiramente ensina o nome de cada um, associa ao som que o instrumento reproduz e, em seguida, apresenta o nome e a imagem. Na primeira atividade disponibiliza o jogo da memória dos instrumentos; no segundo, demonstra o som do instrumento para associar à imagem e disponibiliza ilustrações de imagens para colorir. A última atualização é datada em março de 2018, apresentando mais de 1.000.000 de instalações.

Figura – 22: Tela do Jogo “Ler e Contar”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O “LilliPlay Alfabeto” visa desenvolver, nas crianças, habilidades de alfabetização e letramento e, para isso, trabalha com letras, números, formas e cores. É mediado pela gatinha Lilli para garantir maior interação entre a criança e as atividades do *software*, utilizando-se da lógica, da associação, da vocalização para favorecer a memorização das letras e figuras, de forma lúdica e interativa. A maioria dos recursos pode ser utilizado com crianças ouvintes e surdas, foi atualizado em julho de 2018 e instalado em mais de 500 aparelhos.

Figura – 23: Tela do Jogo “LilliPlay Alfabeto”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O jogo “Aprenda Libras Jogando” viabiliza o aprendizado do alfabeto em Libras e em Português por meio do jogo da forca. Possibilita o cadastro de palavras pelo usuário. Atualizado em junho de 2018 e conta com mais de 100 instalações.

Figura – 24: Tela do Jogo “Aprenda Libras Jogando”



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O jogo “alfabeto Libras” foi desenvolvido pelo Projeto Beethoven com o objetivo principal de incentivar o desenvolvimento e uso de tecnologias sirvam para ampliar acessibilidade e aproximar pessoas. Mediante o disposto na figura 25, apresenta teclado Libras, o jogo da força em dois níveis (fácil e intermediário) e um espaço para interação entre o usuário e os desenvolvedores do *software*. Atualizado em outubro de 2016, conta com mais de 50.000 instalações.

Figura – 25: Tela do Jogo “Alfabeto Libras”



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O jogo “Libras: Memory Game” também foi desenvolvido pelo Projeto Beethoven, com o intuito de ensinar o alfabeto manual da Libras, de maneira divertida. Assim como o “Alfabeto Libras”, visa utilizar-se da tecnologia para aproximar pessoas usuárias de sistemas

de comunicação diferentes. Atualizado em dezembro de 2017, conta com mais de 1.000 *downloads*.

Figura – 26: Tela do Jogo “Libras: Memory Game”



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O jogo “Libras Visual” constitui-se em uma extensão do Curso de Libras Visual, mas apresenta recursos disponibilizados para o público em geral, a fim de ampliar a capacidade de comunicação mediada pela Libras e, assim, promover a inclusão e a acessibilidade. Atualizado em fevereiro de 2018, conta com mais de 500 *downloads*.

Figura – 27: Tela do Jogo “Libras Visual”



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).



Reafirma-se que as informações ora apresentadas basearam-se nas descrições e imagens disponibilizadas no *Play Store*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aplicativos apresentados foram desenvolvidos em Libras e em Língua Portuguesa, ou seja, de maneira bilíngue para surdos. Podem ser usados por ouvintes e surdos que desejam ampliar o vocabulário ou frases em Libras. Após análise, observa-se que a maioria dos aplicativos dispõe de poucas informações para que o usuário, antes de baixá-los identifique-o.

O maior número de aplicativos disponibilizados na *Play Store* são do tipo jogo. Dentre eles, a atividade mais recorrente é a de ampliação do vocabulário em Libras. Estes foram desenvolvidos para atender crianças e adultos, contudo, destaca-se que o *layout* da maioria deles assinala para o público infantil, fato que não impede o acesso para o aprendizado da Libras do público de diferentes idades.

Os tradutores funcionam como auxiliares para aprendizes de uma nova língua, à medida que favorecem a internalização de sinais e expressões, incentivando o uso autônomo desta língua em situações reais. Além de trabalhar a Libras, dois tradutores dispõem de outros recursos para favorecer a acessibilidade: o Cine Acesso apresenta Audiodescrição e o Prodeaf, além do par linguístico Libras/Língua Portuguesa, traduz a comunicação do inglês para a ASL.

Favorecem tanto a busca por palavras como a construção de sentenças que não estão disponíveis na base de dados, unindo palavras, contudo, em uso, precisa-se advertir que nos âmbitos semântico e sintático, estes recursos precisam ser utilizados com cautela, tendo em vista que existem regionalismos na Libras, ou seja, palavras ou expressões que, em um dado lugar ou em determinado contexto, assumem significados diferentes daqueles registrados em dicionários.

Neste sentido, chama-se a atenção para a necessidade de padronização da Libras apresentada na descrição do VLibras. Destaca-se que, por se tratar de uma língua, os falares dos diferentes grupos sociais devem ser valorizados e não marginalizados. Neste sentido, deve-se divulgar e não padronizar o uso de expressões, valorizando uma variedade da língua como padrão e desconsiderando o contexto histórico e social dos usuários que geraram



mudanças no uso da língua e, conseqüentemente, interferem uso da língua cotidiano (BAGNO, 2007). Diferentemente, o “Dicionário de Libras – SP” valoriza a variedade utilizada em São Paulo, divulga-a, mas não busca a padronização.

Ressalta-se que os aplicativos favorecem o estudo autônomo, tendo em vista que podem ser acessados em diferentes tempos e espaços, ampliando o acesso a Libras em situações externas à sala de aula. Além disso, permitem o uso em situações escolares e não escolares (reflexão religiosa ou em filmes no cinema, por exemplo). Nestes espaços disponibiliza o contato com diferentes gêneros textuais em diferentes mídias, tais como narrativas do cinema (servindo como recurso de acessibilidade a outra mídia: o filme) e na bíblia, texto em verso (como os salmos), cartas (como os livros de cartas disponibilizados no novo testamento) entre outros.

Pretende-se em trabalhos futuros descrever o potencial educativo de cada grupo de recursos apresentado nesta pesquisa, utilizando estes aplicativos em sequências didáticas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Ed. Loyola: 2007.

BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. CEDI • Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CAPOBIANCO, L. *Comunicação e Literacia Digital na Internet: estudo etnográfico e análise exploratória de dados do Programa de Inclusão Digital ACESSA SP – PONLINE*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2010.

CORRÊA, Y.; GOMES, R. P.; RIBEIRO, V. G. Aplicativos de Tradução Português-Libras na Educação Bilíngue: desafios frente à desambiguação. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 15, nº 2, dezembro/2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/ADRIANA/Downloads/79277-329217-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.



SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIRAFFA, L. M. Uma odisséia no ciberespaço: o software educacional dos tutoriais aos mundos virtuais. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 17, n. 1, p. 20-30, 2009.

MENEGAIS, D. A. F. N.; FAGUNDES, L. C.; SAUER, L. Z. A análise do impacto da integração da plataforma KHAN ACADEMY na prática docente de professores de matemática. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 13, n. 1, p. 1-11, 2015.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. N. de.; PRAXEDES FILHO, P. H. L. A (não)neutralidade em roteiros de audiodescrição-AD de filmes de curta-metragem via sistema de avaliatividade. In: *Audiodescrição: práticas e reflexões*. (Org) Carpes, D. S. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. *Surdos: o narrar e a política*. In: Estudos Surdos: Ponto de Vista. *Revista de Educação e Processos Inclusivos*. n. 5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

SILVA, L. R. C. da. *O uso de aplicativos para smartphones e tablets no ensino de física: análise da aplicabilidade em uma universidade pública no estado do rio grande do sul*. In: *IV Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade E Educação - Sirsse e VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente - Sisd/Cátedra Unesco*. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23096_11831.pdf> Acesso em: 16 ago. 2018.

SILVA-FILHA, R. T.; SILVA, A. A.; FREITAS, S. R. S. *Uma alternativa didática às aulas tradicionais de ciências: aprendizagem colaborativa e modelização aplicadas ao ensino do sistema urinário*. *Cadernos de Educação*, v. 15, n.31, p. 87-105, 2016.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, M. Aprendizagem de Escrita de Língua de sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de sinais no papel e no computador. *Tese (Doutorado)*. Universidade Federal de Rio Grande do Sul (2005). Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5429>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

UNESCO - Organização das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência e A Cultura. *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*. Paris: (UNESCO), 44 p, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>> Acesso em: 16 ago. 2018.



JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOTIVADORES PARA HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS

Alanna Gadelha Batista Gadelha Gadelha,

Edilson Leite da Silva²²³

RESUMO

Neste artigo abordam-se os Jogos Educativos Digitais como um dos recursos para trabalhar a Educação Alimentar na Educação Infantil. A pesquisa é um recorte da mesma proposta da temática do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)²²⁴. O objetivo é discorrer a importância e/ou auxílio destas temáticas na Educação Infantil. Percebe-se que os recursos tecnológicos podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e que propiciam às crianças o contato com estes recursos, desenvolvendo habilidades e conhecimento sobre o assunto trabalhado, aqui especificamente, os hábitos alimentares saudáveis, um tema pertinente para os alunos terem uma compreensão desde os anos inicial do que se trata, e os malefícios de alguns alimentos para sua saúde o que pode acarretar problemas de saúde, dificultando o seu desenvolvimento. Como procedimento metodológico primeiramente fez-se um levantamento bibliográfico, abordando uma pesquisa aplicada e descritiva. Conclui-se, que os docentes precisam conhecer os Jogos Educativos Digitais como um dos auxílios a motivação de hábitos alimentares saudáveis as crianças na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Alimentar. Jogos Educativos Digitais. Educação Infantil.

DIGITAL EDUCATIONAL GAMES IN CHILDREN EDUCATION: MOTIVATORS FOR HEALTHY FOOD HABITS

ABSTRACT

This article is part of a proposal for a Final Term Paper that approaches the Digital Educational Games as one of the resources to teach about Food Education in Early Childhood Education, discussing the importance and/or aid of these themes in that school stage. It is noticed that technological resources can be a facilitator of the educational process, helping the learning of children on the importance of adopting healthy diet and the dangers of certain foods for health, which can cause health problems, hindering their intellectual and physical development. As a methodological procedure, a bibliographic survey was conducted, being this characterized as applied and descriptive research. The results of this

²²³ Universidade Federal de Campina Grande

²²⁴ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “Jogos Educativos Digitais na Educação Infantil como motivadores para hábitos alimentares saudáveis.”. Defendido no dia 16 de Julho de 2018 às 14:00, Local: Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* Cajazeiras.



study conclude that teachers need to know the Digital Education Games as one of the motivational aids to healthy eating habits of children in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Food Education. Educational Digital Games. Early Childhood Education

VIDEOJUEGOS EDUCATIVOS LA EDUCACIÓN INFANTIL: MOTIVADORES PARA HÁBITOS ALIMENTICIOS SALUDABLES

RESUMEN

En este artículo se aborda el tema los videojuegos Educativos como uno de los recursos para trabajar la Educación Alimentar en la Educación Infantil. Esta investigación científica es un recorte de la misma propuesta de la temática del Trabajo de Conclusión del Curso (TCC). El objetivo es analizar la importancia y/o auxilio de estas temáticas en la Educación Infantil. Destacándose la percepción de que los recursos tecnológicos pueden auxiliar en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que propiciar el contacto de los niños con estos recursos, desarrolla las habilidades y conocimiento sobre el asunto trabajado, aquí específicamente, los hábitos alimenticios saludables, este es un tema pertinente para que en los años iniciales los alumnos tengan una comprensión de lo que se trata en este asunto y luego, tomen conciencia de los maleficios de algunos alimentos para su salud, además, que algunos hábitos pueden acarrear problemas de salud, dificultando su desenvolvimiento. Como procedimiento metodológico primeramente se hizo un levantamiento bibliográfico, abordando una pesquisa aplicada y descriptiva. Concluyéndose, que los docentes necesitan conocer los videojuegos Educativos como uno de los recursos para motivar el desenvolvimiento de hábitos alimenticios saludables en los niños de la Educación Infantil.

PALABRAS-LLAVE: Educación Alimentar. Juegos Educativos Digitales. Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

É notório o uso dos meios tecnológicos no cotidiano das crianças, que estão constantemente imersas nesse mundo, com tecnologias presente a todo o momento, seja através do contato com os adultos que muitas vezes estão utilizando os recursos tecnológicos ou até o próprio manuseio de um aparelho celular e/ou acessando a *internet*, por exemplos.

Entretanto, a utilização destes recursos na Educação precisa ser repensada. O que se observa é o acesso aos conteúdos vagos, ou seja, que não contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança e não trazem nenhum conhecimento sobre determinado assunto.

É importante perceber o quão os recursos tecnológicos estão distanciados das práticas pedagógicas utilizadas pelo professor, como também, muitas vezes este profissional não tem conhecimento da possibilidade do uso de jogos educativos digitais no auxílio à aprendizagem da criança, principalmente na Educação Infantil.

Além disso, outro tema pouco abordado em sala de aula neste nível de ensino é a Educação Alimentar, que possibilita as crianças terem uma compreensão inicial de distinguir os alimentos saudáveis e não saudáveis, a fim de motivar a aquisição de hábitos alimentares saudáveis. Já que na atualidade há uma preocupação com muitas crianças que estão com a alimentação inadequada, prejudicando a saúde e afetando negativamente o desenvolvimento integral destas.

Desse modo, é relevante compreender a possibilidade da utilização dos jogos educativos digitais, envolvendo uma sistematização de conteúdos. Aqui, especificamente, trataremos no que se refere aos alimentos saudáveis, facilitando a aprendizagem e conseqüentemente favorecendo a criança ser mais seletiva nos alimentos que trazem propriedades nutricionais, contribuindo para saúde do aluno na educação infantil.

Mesmo com as facilidades que os recursos tecnológicos, entre eles os jogos digitais, podem trazer no uso de novas metodologias de ensino, ainda existem muitas dificuldades para implementação dessas práticas em função de problemas como infraestrutura, falta de apoio técnico e/ou pedagógico, ausência de formação para usos desses recursos no ensino infantil.

À vista disso, muitas creches e escolas públicas não possuem laboratórios de informática ou se tem não são utilizados, acarretando no desgaste natural dos computadores, entre outros aparelhos digitais. Inviabilizando a oportunidade dos educandos ter contato com os recursos tecnológicos. Há também, por parte do corpo docente, uma ausência de habilidade ao utilizar estes recursos, atribuindo a responsabilidade de manuseio para uma só pessoa na instituição que possui destreza, mas que não é sua função de auxiliar nestes serviços.

Além disto, muitos professores não têm conhecimento sobre jogos educativos digitais, não sabem qual é o seu objetivo e, provavelmente, não acreditam que essas ferramentas



auxiliem na aprendizagem da criança, principalmente os jogos referidos, que possibilita trabalhar a questão da alimentação saudável. Também, os docentes pouco sabem da relevância de trabalhar a educação alimentar na educação infantil para motivação de práticas alimentares saudáveis.

Então veio uma reflexão acerca de como motivar as crianças desde a educação infantil a terem hábitos alimentares saudáveis utilizando-se de recursos tecnológicos: os Jogos Educativos Digitais. Portanto, esta prática é um desafio importante por saber que ainda existem muitos professores com pouco conhecimento das tecnologias como recursos pertinentes para utilização pelo docente nos dias atuais, entre elas, o uso dos Jogos Educativos Digitais, na perspectiva de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Verifica-se a possibilidade de uso dos jogos educativos digitais como ferramenta para trabalhar não só a educação alimentar aqui enfatizada, mas também outros tipos de conteúdos de modo interdisciplinar e individual.

Dessa forma, em busca de respostas satisfatórias, o objetivo principal deste é compreender a relevância da utilização dos Jogos Educativos Digitais como motivadores para aquisição de hábitos alimentares saudáveis para as crianças na Educação Infantil, se desdobrando em objetivos secundários, como: verificar se os professores conhecem Jogos Educativos Digitais voltados o tema Educação Alimentar; Apontar alguns Jogos Educativos Digitais que aborde aspectos do tema Educação Alimentar; Discutir a importância da utilização dos Jogos Educativos Digitais para trabalhar Educação Alimentar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção da pesquisa está estruturada em três tópicos para melhor compreensão do que se tratam os assuntos: O primeiro fala da Educação Alimentar, inicialmente traz uma breve discussão de quando começou-se a pensar essa perspectiva no Brasil, também citando as primeiras políticas e programas implementados, valorizando a educação alimentar e nutricional. Especificando para a fase da criança que estuda na Educação Infantil, o foco do trabalho, torna-se pertinente discutir a educação alimentar neste período em que a criança está em desenvolvimento na construção do seu pensamento.

No tópico seguinte trata-se do tema Jogos Educativos Digitais. Neste, de modo abrangente aborda a importância do uso das Tecnologias Comunicação e Informação (TIC) no âmbito educacional, entrelaçando alguns autores que apresentam discussões e/ou perspectivas à respeito da inserção das tecnologias nas escolas. Sendo assim, no decorrer do texto apresentam-se os recursos tecnológicos como um meio interessante a ser utilizado na Educação Infantil, que é proposto de modo generalizado em alguns documentos. Entre estes recursos aborda-se os Jogos Educativos Digitais, que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Por fim, dedica-se a apresentar Jogos Educativos Digitais que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a temática da educação alimentar e outros assuntos para o desenvolvimento das crianças conhecerem e aprenderem na Educação Infantil sobre os alimentos saudáveis.

Educação Alimentar

Um assunto pertinente a ser discutido e trabalhado nos dias atuais é a educação alimentar. O consumo constante de alimentos industrializados, com pouco valor nutricional é preocupante, pois acarreta problemas de saúde no futuro. Por isso, há necessidade das pessoas manter-se informadas do quanto estes alimentos são prejudiciais e quando evitados ajudam a ter uma vida saudável e prolongada.

No Brasil, este assunto começou a ser estudado pelo pesquisador Josué de Castro, em 1930, período da industrialização, da alta produtividade. Este já chamava a atenção da fome e miséria que os operários passavam. Deste modo, Andrade (1997, p.175) destaca:

Josué de Castro, impressionado com o problema da fome, a princípio no Recife e em seguida no Brasil e no mundo, dirigiu seus estudos para a análise não apenas do problema da fome em si e de sua incidência sobre as pessoas mal alimentadas, mas das causas do problema e da ameaça que representava para a humanidade, das seqüelas que deixava nas populações mal alimentadas, com repercussões na esperança de vida, na produção e no desenvolvimento intelectual do homem.

Assim, Castro preocupado com o bem estar da população, demonstrado nas ações políticas, em 1940, Getúlio Vargas pelo Decreto nº 2.478, em 5 de fevereiro criou o Serviço

de Alimentação e de Previdência Social (SAPS) que foi um restaurante popular que durou 27 anos, voltado às famílias das classes trabalhadoras, proporcionando alimentos nutritivos necessários com um custo mínimo. Além de disponibilizar consultório com um profissional para orientação nutricional com propósito de motivá-las o contínuo consumo de alimentos com propriedades benéficas ao organismo (FOGAGNOLI, 2011).

O discurso da Educação Alimentar volta a ser enfatizado no final da década de 90, tornando necessário a implementação de políticas e programas para dialogar a importância de uma alimentação saudável, visando o bem estar e a saúde. Desta maneira, em 2006 entra em vigor o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SINAN) na Lei Nº 11.346, de 15 de Setembro de 2006, traz o seguinte:

Esta Lei estabelece as definições, princípios, diretrizes, objetivos e composição do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN, por meio do qual o poder público, com a participação da sociedade civil organizada, formulará e implementará políticas, planos, programas e ações com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada. (BRASIL, 2006, Art. 1o)

Portanto, políticas como: Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) e a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN), trazem diretrizes pertinentes ao tema supracitado, com a valorização de uma alimentação saudável e adequada, de acordo com as especificidades de cada pessoa.

Na escola, desde a década de 40 começa a se pensar na proposta de alimentação escolar. Através de várias discussões, em 1979 designou-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que promove ações sobre educação alimentar e nutricional no âmbito educacional, além de oferecer refeições saudáveis, acompanhado por um nutricionista. Em 2009, a lei do Programa dinheiro direto na escola, abrange à todos os alunos da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, incluindo jovens e adultos. Este último programa referido sancionado na Lei Nº 11.947, de 16 de Junho de 2009, enfatiza:

a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema



alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional; (BRASIL, 2009, Art. 2º, inciso II)

Então, é primordial propiciar momentos de aprendizado sobre este tema, com o propósito de motivar os alunos a adquirirem hábitos alimentares saudáveis e para isso é necessário o professor utilizar estratégias e metodologias nesse processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de poucos referenciais teóricos na área de pedagogia a respeito do assunto de educação alimentar e nutricional, resultados primordiais têm sido alcançados, principalmente no que diz respeito a inserção do tema de alimentação nos currículos, na formação docente contínua, ações educativas, fazendo necessário refletir o valor da educação alimentar no projeto político-pedagógico das escolas (BRASIL, 2012).

Na educação infantil, que tem como foco nesta pesquisa, faz-se necessário trabalhar a perspectiva da educação alimentar e nutricional. Para desde crianças comecem a perceber os malefícios que certos alimentos contêm e a seletividade do que vai consumir é um processo pelo qual trará benefícios a saúde das crianças. Em vista disso:

É no período pré-escolar que o vínculo entre as crianças e os alimentos inicia-se, sendo responsável pelo início dos hábitos alimentares. A formação de hábitos alimentares saudáveis tende a continuar na vida adulta. A educação alimentar e nutricional, inserida na vida da criança faz com que as mesmas tenham atitudes que promovam saúde. O papel da escola na educação alimentar e nutricional infantil não exclui a responsabilidade da família no momento de orientar e estimular uma alimentação saudável desde a infância e sim contribui para que todos reforcem a importância da mesma para se ter uma boa saúde. (MARIZ et al, 2015, p. 5)

Sendo assim, é na infância que a criança está mais propícia a iniciar novos hábitos alimentares. Entretanto, para que isso aconteça o educador tem o papel ativo nessa construção e a família também não pode se isentar nesse processo, que geralmente os adultos são o espelho durante a infância. Além das crianças terem contato com alimentos saudáveis em algumas escolas, o professor deve direcionar ações para trabalhar a educação alimentar.

A família tem um papel importante para o desenvolvimento da criança. Para ajudá-la a construir os hábitos alimentares, é necessário a família ser parceira da escola e que esta instituição esteja aberta para a comunicação com os pais e comunidade. Portanto, com um diálogo permanente entre ambas, possibilitará o aluno ter incentivos semelhantes, não contrastando realidades entre os âmbitos escolares e familiares.

O incentivo a educação nutricional não pode restringir-se a somente oferecer alimentos com nutrientes balanceados, paralelo a isto, estratégias de ensino e aprendizagem sobre a temática referida faz ter um resultado positivo em relação às crianças sentirem motivadas a adquirir hábitos alimentares saudáveis. Em seguimento disto, enfatizam:

A educação alimentar exige um longo processo de aprendizagem. O homem só procura aprender a disciplina da alimentação saudável no momento em que se encontra doente ou, quando percebe que sua aparência não é a desejada. Seria importante que desde a infância a criança convivesse com situações educativas quanto a sua alimentação. Algumas escolas onde as crianças recebem a merenda escolar proporcionam cardápios nutricionalmente adequados, mas nenhuma postura pedagógica é praticada. (PADILHA et al, 2009, p. 1)

Por isso, para o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil o professor da educação infantil deve selecionar temas pertinentes na construção de hábitos e costumes socioculturais, articulando, com o que as crianças já conhecem. O tema educação alimentar possibilita nos educandos ter conhecimentos e experiências que pode perpassar por gerações, por ser uma fase de grande absorção das ideias e do compartilhamento (BRASIL, 1998).

Jogos Educativos Digitais

O uso das Tecnologias Informação e Comunicação (TIC) torna-se algo relevante a ser utilizado no âmbito escolar. Estes recursos digitais são ferramentas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, sendo algo que aproxima os alunos por ser bem próximo da realidade da maioria destes, já que muitos manuseiam dispositivos como celular, *tablet* ou computador, diretamente ou têm acesso através dos seus familiares, no entanto, para os que não têm acesso, a escola deve proporcionar meio de inseri-los neste contexto. Entretanto,

“Percebemos, também, que em qualquer área do conhecimento, em especial na Educação, leva-se um tempo para a apropriação e a adequação das tecnologias disponíveis, que criam um novo e amplo espaço de possibilidades.” (CALDAS; NOBRE; GAVA, 2011, p. 15)

Sendo assim, a profissão docente necessita ter conhecimento destes recursos tecnológicos como facilitador na aprendizagem dos discentes, pois atualmente com a globalização, as tecnologias tornam-se primordiais. Saber manusear e conhecer o que dispõe estas ferramentas como benefício é um tanto necessário. Assim, destacam Caldas, Nobre, Gava (2011, p. 15): “A chamada Sociedade da Informação, também, é a Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem.”.

Celestin Freinet (1896-1966), um educador estudioso, foi contra os princípios da escola tradicional. Foi um dos precursores a trazer propostas inovadoras para educação, sendo uma delas, a comunicação, a exemplo da inserção em sala de aula das tecnologias da época, o jornal escolar, correspondências, possibilitando a autonomia das crianças, tornando-as protagonistas do processo ensino e aprendizagem e o professor como apoio. Desta maneira, Barros, Silva, Raizer (2012, p. 7), enfatizam que: “Para Freinet, a comunicação é uma necessidade da criança e é essa compreensão que justifica a livre expressão como princípio vertebrador na estruturação de suas técnicas de ensino.”.

Paulo Freire (1921 – 1997) também pedagogo e filósofo, trouxe reflexões a frente de seu tempo, que são pertinentes na contemporaneidade. Este faz crítica as tecnologias, entretanto, viabilizam a importância destas. Destaca:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. (FREIRE, 1996, p. 34)

Comungando com o pensamento de Freire é interessante ressaltar os benefícios que os recursos tecnológicos trazem. Todavia, precisa-se um olhar atento, reflexivo para extrair o que tem de melhor a oferecer aos discentes, pois este recurso também consiste de muitas mazelas.

Também, há a necessidade das escolas disponibilizarem computadores, possibilitando os alunos das classes sociais menos favorecidas usufruírem destes meios.

Na educação infantil, especificamente, é favorável a inserção das tecnologias que as crianças têm contato, com metodologias que promovam tanto a aprendizagem, adquirindo novos conhecimentos, a ludicidade e a apropriação do manuseio desses recursos tão presentes na atualidade. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelece que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 18)

Contudo, o professor deve sistematizar metodologias que possa trabalhar temas importantes para a formação do aluno na creche. A intencionalidade destas ações não pode ser deixada de lado, nem mesmo a mediação do professor neste processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (BRASIL, 1998, p. 23)

Ante ao exposto, os jogos é um exemplo de algo presente no cotidiano das crianças e que pode ser trabalhado de modo intencional na sala de aula, sem perder o prazer dos alunos em contato com estes. Portanto, propiciar momentos na educação infantil em que as crianças tenham contato com os jogos é fazê-las aprender sem perder o prazer de brincar. Com isso, afirma-se:

[...] do ponto de vista psicogenético, o jogo é expressão e condição do desenvolvimento, devido ao fato de que cada etapa está ligada a um tipo de jogo, e que a atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental. Sabe-se, também, que, do ponto de vista psicanalítico, o jogo, como atividade

psíquica, assemelha-se ao sonho, pois dá vazão às tensões nascidas da impossibilidade de realização do desejo, tornando-se um canal de satisfação desses desejos. (HORN, 2012, p. 17)

A exemplo disto, os jogos educativos digitais é uma proposta inovadora a ser trabalhada na educação infantil. Na atualidade as crianças têm uma aproximação fortemente com as tecnologias e inseri-las no contexto educacional torna-se relevante ao desenvolvimento integral dos alunos.

Estes *softwares* têm a intenção de trabalhar determinados temas, sistematizando o conteúdo com o jogo envolvido. De forma que faça a criança raciocinar, chamando a atenção por ser de caráter lúdico, obtêm informações que facilita a aprendizagem no decorrer do jogo, além de proporcionar prazer, incentivando a obter pontuação, passar de fase, etc. Assim:

[...] os jogos educativos são definidos como aqueles que possuem um objetivo didático explícito e podem ser adotados ou adaptados para melhorar, apoiar ou promover os processos de aprendizagem em um contexto de aprendizagem formal ou informal. Além disso, esses autores consideram que os jogos possuem regras e possibilitam o entretenimento, devendo, portanto, como qualquer outro recurso didático e metodológico, possuir objetivos definidos, coerência nas estratégias utilizadas e favorecer o alcance dos objetivos de aprendizagem. (DONDI; MORETTI, 2007 apud PANOSSO; SOUZA; HAYDU, 2015, p. 234)

O professor tem o papel de selecionar jogos que esteja dentro da proposta pedagógica planejada. A interação com os alunos deve ser contínua, fazendo mediação durante o processo. É interessante ressaltar o professor atentar a leitura proposta nos jogos, pois os alunos geralmente estão em fase de alfabetização. Por isso, Aragão e Nez (2010, p. 11), ressaltam:

[...] enfatiza-se a importância do professor e seu papel relevante no processo de orientação do aprendiz da criança, tendo o dever de selecionar, nesse caso os jogos adequados que estejam de acordo com o objetivo que se pretende alcançar, observando as qualidades e funcionalidades destes, para que haja interação da criança com o jogo escolhido.

Ante ao exposto, os Jogos Educativos Digitais possuem conteúdos sistematizados para cada área específica a ser trabalhada. A intencionalidade do jogo é provocar através das regras um aprendizado, ensinando a criança de maneira reforçadora, mantendo a relação do jogo com a proposta de estudo trabalhada.

Relação dos Jogos Educativos Digitais e Educação Alimentar

Os Jogos Educativos Digitais é um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem da criança. Possibilita a criança na Educação Infantil compreender inicialmente e/ou após alguma outra metodologia equiparável ao tema Educação Alimentar, desenvolver percepções do que é saudável e o que não é nutritivo ao organismo. Este discernimento é necessário para evitar problemas de saúde, a exemplo disto, a obesidade, que atinge um grande percentual de crianças, atrapalhando o desenvolvimento pleno das referidas.

Nesse sentido, os Jogos mencionados são elaborados de modo a despertar o interesse no aluno, por ser lúdico, desafiador, na maioria deles, contemporâneo, aproximando discentes com os recursos tecnológicos, para aqueles que não têm contato. Sendo assim, a Educação Alimentar adstrito a este tipo de *software* de ensino e aprendizagem, desperta o interesse nas crianças, ao mesmo tempo propicia a apreensão, sente prazer em jogar. Diante isto, Navarro (2016, p.42) traz a ideia que:

A aprendizagem baseada em jogos digitais é qualquer união entre um conteúdo educacional e jogos de computador. A premissa por trás dela é a de que é possível combinar videogames e jogos de computador com uma grande variedade de conteúdos educacionais, atingindo resultados tão bons quanto ou até melhores do que aqueles obtidos por meio de métodos tradicionais de aprendizagem.

Desse modo, a internet disponibiliza variados Jogos Educativos Digitais que trabalham variados conteúdos e/ou assuntos pertinentes (matemática, português, ciências, etc.) no âmbito educacional.

O que propõe este trabalho é trazer Jogos referidos que abordem a questão da alimentação saudável. Uma proposta de Jogo que trata deste tema, encontra-se no site Escola Games, que volta-se para as crianças de faixa etária de 5 anos. O jogo do “monstro come fruta” Figura 1, é uma maneira divertida de apresentar as frutas e seus benefícios para as crianças na Educação Infantil. E com a mediação da professora, papel importante durante o processo.

Figura 1 – Jogo do “Monstro come fruta”



Fonte: Escola Games. Disponível em: <<http://www.escolagames.com.br/jogos/monstroComeFruta/>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

O jogo possibilita a criança raspar um balão acima do monstro, dentro do tempo estipulado do jogo, e ao desvelar a fruta, automaticamente traz a imagem da fruta e seus benefícios. Assim, este permite trabalhar a coordenação motora, ao ter que raspar a fruta, conhecimentos, no qual caracteriza as vantagens de cada fruta.

Com isso, acrescenta-se que:

O ambiente lúdico promove a aprendizagem, pois as crianças enfrentam desafios, testam limites e solucionam problemas. Com o jogo a criança dirige seu comportamento através do significado da situação. Isto é uma maneira de adquirir conhecimentos de uma forma leve, espontânea e ao mesmo tempo regrada. (NAVARRO, 2016, p. 27)

Portanto, o Jogo Educativo Digital traz esse caráter lúdico, chamando a atenção da criança. A concentração também é outro fator que envolve a criança, a exemplo do jogo

descrito acima, precisa-se de concentração para raspar a fruta dentro do tempo proposto, uma vez que, se passar o tempo, o monstro fica enfraquecido.

Na Figura 2, outro jogo que também faz parte do site Escola Games, chamado “Frutas”. Ele apresenta um caráter lúdico, com música, fazendo a criança através de um quebra-cabeça deslizar as partes físicas da fruta que a compõem. Ao integrar a fruta, aparecerá seu benefício ao organismo.

Figura 2 – Jogo “Frutas”



Fonte: Escola Games. Disponível em: <<http://www.escolagames.com.br/jogos/frutas/>>. Acesso em: 09 nov. de 2017.

Como descrito no jogo, além de montar as frutas, é um quebra-cabeças que não atribui pontuação, e sim, que promove conhecimentos sobre as frutas. Trabalha o raciocínio lógico, coordenação motora e percepções (ESCOLA GAMES, 2014).

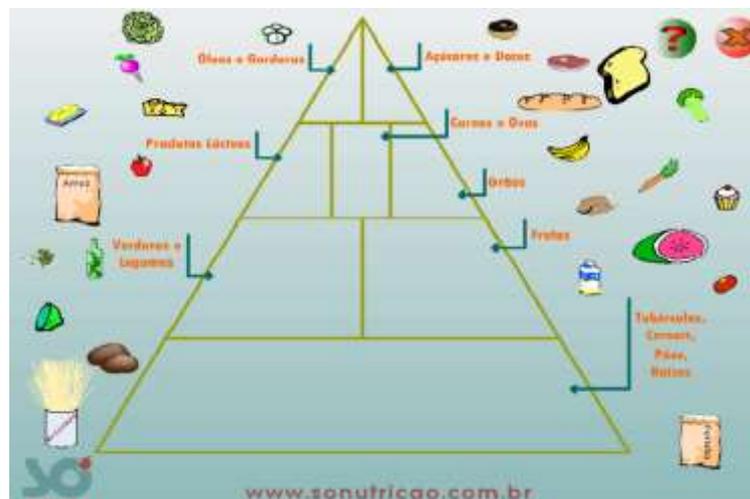
Vale salientar, que estes jogos apresentados são desenvolvidos sob orientação pedagógica em conjunto com profissionais técnicos em informática. Sendo importante ter a parceria entre os profissionais das áreas de educação, psicologia e tecnologia para oferecer um melhor ensino e aprendizagem aos alunos.

Outro Jogo Educativo representado na Figura 3 pode ser aplicado na etapa da Educação Infantil, com auxílio do docente, possibilitando também aliar a outras propostas pedagógicas trabalhada em sala de aula, explicando de modo mais específico. Assim como,

Jappur (2014, p. 58), afirma que “Os jogos educativos possuem objetivos educacionais definidos: são projetados especificamente para ensinar determinados temas ou reforçar e apoiar a aprendizagem de habilidades.”.

A pirâmide alimentar é importante para desde crianças saberem o valor nutricional dos alimentos, os que estão mais próximos e/ou no topo da pirâmide devem ser consumidos moderadamente.

Figura 3 – Jogo “Pirâmide Alimentar”



Fonte: Só Nutrição. Disponível em: <<http://www.sonutricao.com.br/jogos/popupJogo.php?jogo=pirâmide>>. Acesso em: 23 jan. de 2018.

O jogo mostrado na figura 3 acima propicia o aluno selecionar o alimento correspondente para preencher cada espaço da pirâmide indicado pelas setas, e em cada uma dela tem as especificações de qual alimento é cabível nos seus respectivos locais. Este não atribui pontuação e só é finalizado após ter organizada toda a pirâmide corretamente. Desse modo:

O objetivo da pirâmide dos alimentos é mostrar todos os grupos alimentares, guiando as melhores escolhas e a quantidade adequada de modo a suprir as necessidades de nutrientes. A pirâmide contempla os conceitos de quantidade, qualidade, harmonia e adequação. (NAVARRO, 2016, p. 31)

O *site* só nutrição tem alguns Jogos Educativos interessantes, voltados à Educação Alimentar. Possui muitos conteúdos da área da nutrição, além de ter o apoio pedagógico para construção dos jogos.

É pertinente ressaltar, em alguns *sites*, menos os supracitados, também trabalham essa perspectiva de ilustrações de alimentos saudáveis em jogos de memória, jogos de sequência lógica, por exemplo. No entanto, não possui nenhuma descrição de apoio pedagógico para construção destes. Por conseguinte, os profissionais que estão envolvidos na construção dos jogos:

[...] quando precisam desenvolver algo para a educação encontram dificuldade na comunicação com a área pedagógica [...]. Nesse contexto, constata-se que o compartilhamento de conhecimento entre os dois universos, indústria e academia, pode contribuir para a melhoria da qualidade dos jogos educativos. (SENA, 2017, p. 11)

Sendo assim, percebe-se a ausência de pessoas da área da Educação na construção e avaliação de alguns jogos. Muitas vezes, os docentes não dão e/ou não sabem a importância destes, dificultando a comunicação entre as áreas. Portanto, a integração dos profissionais na área de tecnologia e educação é importante para desenvolver um Jogo Educativo Digital com qualidade técnica e pedagógica.

Viabilizando esta proposta de utilizar os Jogos Educativos Digitais para auxílio no processo de ensino-aprendizagem com o tema referente à Educação Alimentar, desenvolveu-se o Jogo *Quiz Saudável*. A motivação de deu-se através do Grupo de Estudo e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA)²²⁵ tem o intuito de aprofundar o estudo ao pesquisar e desenvolver objetos de aprendizagem (simuladores e jogos educativos), usando *software* de autoria colaborativa, como exemplo em destaque deste trabalho que desenvolveu-se o Jogo *Quiz Saudável* usando o *PowerPoint* como ferramenta.

Sobre isto, Falkembach, Geller e Silveira (2006, p. 8), destacam:

²²⁵ Projeto de pesquisa formado com a participação dos graduandos e graduados das licenciaturas: Matemática, Pedagogia, Química, Ciências Biológicas. O projeto é vinculado a Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, *campus* Cajazeiras – PB.

O desenvolvimento de jogos educativos digitais proporciona que a atividade de jogar, que é inerente à criança, possa ser utilizada como um importante recurso educacional e motivacional, permitindo que as habilidades e conteúdos embutidos no jogo sejam potencializados no processo de ensino e aprendizagem.

Dentre as ações desenvolvidas no projeto de pesquisa referido, através de uma oficina, foi empregar a ferramenta *PowerPoint* (usada nesta ocasião como *software* de autoria), para aprender a construir Jogos Educativos. Esta ferramenta permite que o educador tenha a autonomia de desenvolver diversos jogos relacionados a algum tema específico, além de ser fácil de elaborar o jogo para os educandos que ainda não possui destreza para utilizar as ferramentas tecnológicas.

Como resultado desta ação propiciada por meio do GEDOVA, relacionou-se a proposta de aprender desenvolver o jogo no *PowerPoint*, permitindo adequar para algum tema específico. Então, pensou-se na Educação Alimentar, como tema relevante para realizar esta pesquisa, tendo como resultado o Jogo *Quiz Saudável*. A figura 4 mostra a tela inicial do jogo.

Figura 4 – Jogo *Quiz Saudável*



Fonte: Própria autora usando o *PowerPoint* (2018).

O Jogo *Quiz Saudável* consiste de perguntas e respostas sobre alguns alimentos, sem atribuição de pontos. Caso a resposta esteja errada, exibe uma dica para cada pergunta, facilitando identificar a resposta certa em outra tentativa caso não selecione a alternativa correta. Todavia, se o educando optar pela resposta correta, instantaneamente, na tela mostrará os benefícios do determinado alimento escolhido. Em que contém tanto a imagem quanto o texto referente o alimento nos *Feedbacks* de cada alternativa selecionada.

A proposta do jogo foi aliar assuntos referentes à Educação Alimentar com o caráter lúdico, contempla ilustrações, animações e cores atrativas. Vale ressaltar, que devido a presença de textos ao longo do jogo é indispensável a mediação do professor para o aluno ter acesso o conhecimento.

Os jogos educativos baseiam-se no interesse pelo lúdico que independe da faixa etária. Considerando-se este aspecto, os jogos podem promover ambientes de aprendizagem atraentes e gratificantes, constituindo-se num recurso poderoso de estímulo para o desenvolvimento integral do aluno. (FALKEMBACH; GELLER; SILVEIRA, 2006, p. 2).

Dessarte, o Jogo *Quiz Saudável* possibilita ter um bom rendimento para os discentes a partir dos 5 (cinco) anos, tudo depende do desenvolvimento específico de cada aluno, no processo de ensino-aprendizagem. E a mediação do professor na leitura e na construção do raciocínio é indispensável. Vale ressaltar, que:

[...] jogos pedagógicos efetivamente desenvolvem a atenção, a disciplina, o autocontrole, respeito a regras e habilidades perceptivas e motoras. Dependendo do tipo e de suas características, pode ser jogado de forma individual ou coletiva, mas sempre com a presença do professor para mediar o processo, observar e avaliar o nível de desenvolvimento das crianças, diagnosticando as dificuldades e intercorrências individuais. (SILVA, 2010, p. 3)

Ante ao exposto, o GEDOVA almeja disponibilizar um banco de dados com todos os jogos produzidos com determinado temas e áreas específicas. Assim, torna-se de fácil acesso aos docentes utilizá-los e selecionar de acordo com o planejamento realizado para abordagem



em concordância ao assunto trabalhado. O Jogo *Quiz Saudável*, assim como todos demais desenvolvidos pelos membros do GEDOVA, será disponibilizado neste banco de dados.

CONCLUSÃO

Conclui-se, que existem poucas pesquisas relacionadas a ambos os temas centrais trabalhados nesta pesquisa. Muitos profissionais da área da Pedagogia e Psicologia, também, dão poucas contribuições na pesquisa e/ou no desenvolvimento dos Jogos Educativos Digitais, dando pouca relevância a este e outros recursos tecnológicos, contribuintes no processo de ensino-aprendizagem.

É perceptível os pedagogos não desenvolverem numerosas pesquisas na área de Educação Alimentar. Assim, a exemplo das docentes desta pesquisa, percebe-se que na Educação Infantil poucos viabilizam a inserção desta temática em sala de aula como forma da criança ter alguma concepção do que seria saudável ou não saudável, com propostas pedagógicas lúdicas e agregadoras, como Jogos Educativos Digitais, dentre outros recursos e/ou ações pedagógicas.

Durante o processo de produção da pesquisa, como trabalhos futuros validar o “Jogo *Quiz Saudável*” através dos membros do GEDOVA, depois pedir uma avaliação com professores regentes em Instituições de Ensino (Educação Infantil), para possibilitar a reflexão dos educadores sobre a temática e disponibilizando alternativas de trabalho sobre o conteúdo, possibilitando uma capacitação para uso dos jogos. Posteriormente aplicá-lo aos alunos estudantes neste nível de Ensino, e por fim, fazer os possíveis ajustes e disponibilizar na internet para uso de forma gratuita.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia. *Josué de Castro: o homem, o cientista e seu tempo*. Estudos Avançados. vol.11 no.29 São Paulo Jan./Apr. 1997..



ARAGÃO, Deise da Silva; NEZ, Egeslaine. Jogos Educativos com o uso do computador na Educação Infantil. *II Simpósio Nacional de Educação: Infância, Sociedade e Educação*. 2010.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; SILVA, Greice Ferreira da; RAIZER, Cassiana Magalhães. As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro. *Anais do VI Congresso Paulista de Educação Infantil – COPEDI*. São Paulo, 2012.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. *Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006*. Brasília, 2006.

BRASIL. *Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas*. – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. 2012.

CALDAS, Wagner k; NOBRE, Isaura Alcina M; GAVA, Tânia Barbosa S. *Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios*. / organizadores: Isaura Alcina Martins Nobre... [et al]. - Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011, p. 15-17.

ESCOLA GAMES. *Jogos Educativos*. Disponível em: <<http://www.escola games.com.br/>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

FALKEMBACH, Gilse Antoninha Morgental; GELLER, Marlise; SILVEIRA, Sidnei Renato. Desenvolvimento de Jogos Educativos Digitais utilizando a Ferramenta de Autoria Multimídia: um estudo de caso com o Tool Book Instructor. *Revista Novas Tecnologias na Educação- RS*. v. 4, nº 1, Julho, 2006.

FOGAGNOLI, Marcela. O SAPS e a boa alimentação: O Serviço de Alimentação da Previdência Social e os trabalhadores (1940-1950). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH* • São Paulo, julho 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Cláudia Inês. et al. *Pedagogia do brincar*. Porto Alegre: Mediação, 2012.



JAPPUR, Rafael Feyh. Modelo conceitual para criação, aplicação e avaliação de jogos educativos digitais. Florianópolis – SC, 2014. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico.

MARIZ, Lucy Maia de Albuquerque. et al. Educação Alimentar e Nutricional para crianças com idade pré-escolar. ISSN 2176-1396, 2015.

NAVARRO, Laura Milena Parra. Jogo Digital Educacional para apoio no processo de ensino-aprendizagem nas escolhas alimentares de pré-escolares e escolares. Florianópolis – SC, 2016. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico.

PADILHA, Maria do Rosário de Fátima; et al. Educação alimentar para crianças na idade escolar. III Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade SENAC PE, 2009.

PANOSSO, Mariana Gomide; SOUSA, Silvia Regina; HAYDU, Verônica Bender. Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 233-241.

SENA, Samara et al. Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. Revista Novas Tecnologias na Educação. V. 14 Nº 1, julho, 2016.

SILVA, Susany Garcia. Jogos educativos digitais como instrumento metodológico na educação infantil. 2010.



RECURSOS PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DISPONÍVEIS NO BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS EDUCACIONAIS

Andresa Rainara Alves de Moura

Gessica Galdino da Silva Pereira

Edilson Leite da Silva²²⁶

RESUMO

Na atualidade estão surgindo cada vez mais ferramentas inovadoras para auxiliar os professores no âmbito educacional. Uma dessas inovações são os recursos disponíveis no Banco Internacional de Objetos de Educacionais, um repositório digital que disponibiliza objetos virtuais de aprendizagem em diversos idiomas e uma variedade de tipos de mídias, distribuídos em oito categorias que abrange todas as disciplinas e níveis de ensino do currículo escolar e também alguns temas transversais. A presente pesquisa teve como objetivos: quantificar os objetos virtuais de aprendizagem do banco internacional de objetos educacionais, com base na lógica didático-curricular da interdisciplinaridade para os anos iniciais do ensino fundamental; apontar as eventuais contribuições desses objetos para os anos iniciais do ensino fundamental a partir da interdisciplinaridade. A pesquisa classifica-se como uma abordagem quantitativa, tendo por técnica levantamento bibliográfico e pesquisa descritiva. Constatou-se a partir de uma análise quantitativa, entre outros resultados, que o Banco Internacional de Objetos de Educacionais contabiliza mil seiscientos e vinte oito objetos virtuais de aprendizagem que podem ser aplicados aos anos iniciais do ensino fundamental de modo interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: interdisciplinaridade. Banco Internacional de Objetos Educacionais. Anos iniciais, Ensino fundamental

RESOURCES FOR INTERDISCIPLINARITY APPROACH IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION AVAILABLE IN THE INTERNATIONAL BANK OF EDUCATIONAL OBJECTS

ABSTRACT

At the present time, more and more innovative technologies are emerging to assist teachers in the educational field. One of these innovations is the resources available at the International Bank of Educational Objects, a digital repository that provides virtual learning objects in multiple languages and media, organized into eight categories and covering all disciplines and levels of teaching of the school curriculum as well as some cross-curricular subjects. Classified as bibliographic, descriptive

²²⁶ Universidade Federal de Campina Grande



and quantitative, this study aimed to quantify the virtual learning objects of the international bank of educational objects, based on the didactic-curricular logic of the interdisciplinarity for the initial years of elementary school, in addition to pointing out the possible contributions of these objects from the perspective of interdisciplinarity. Among other results from a quantitative analysis, the research concludes that the International Bank of Educational Objects counts one thousand six hundred and twenty-eight virtual learning objects that can be applied to the initial years of elementary education in an interdisciplinary approach.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. International Bank of Educational Objects. Early years. Primary school.

RECURSOS PARA LA INTERDISCIPLINARIDAD EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL DISPONIBLES EN EL BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS EDUCACIONALES

RESUMEN

En la actualidad están surgiendo cada vez más herramientas innovadoras para auxiliar a los profesores en el ámbito educacional. Una de esas innovaciones son los recursos disponibles en el Banco Internacional de Objetos Educativos, un repositorio digital que disponibiliza objetos virtuales de aprendizaje en diversos idiomas y una variedad de tipos de medios, distribuidos en ocho categorías y abarca todas las disciplinas y niveles de enseñanza del currículo escolar y también algunos temas transversales. La presente investigación científica tuvo como objetivos: cuantificar los objetos virtuales de aprendizaje del banco internacional de objetos educativos, con base en la lógica didáctico-curricular de la interdisciplinarity para los años iniciales de la enseñanza fundamental; apuntar las eventuales contribuciones de esos objetos para los años iniciales de la enseñanza fundamental a partir de la interdisciplinarity. La investigación se clasifica como bibliográfica, descriptiva y cuantitativa. Esta investigación constató a partir de un análisis cuantitativo, entre otros resultados, que el Banco Internacional de Objetos Educativos contabiliza mil seiscientos veinte y ocho objetos virtuales de aprendizaje que pueden ser aplicados a los años iniciales de enseñanza fundamental de modo interdisciplinar.

PALABRAS-LLAVE: interdisciplinarity. Banco Internacional de Objetos Educativos. Años Iniciales, Enseñanza fundamental

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa a partir da lógica didáctico-curricular a interdisciplinarity entre as categorias do Banco Internacional de Objetos Educativos (BIOE) para os anos

iniciais do ensino fundamental. Sabe-se que no século XXI o professor conta com um leque de ferramentas pedagógicas que subsidiam a transposição da didática, bem como a mediação dos conteúdos. O Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) apresenta-se como um repositório digital que dispõe de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA), organizado por nível de ensino, componentes curriculares e oito categorias (animações, simulações, vídeos, hipertextos, mapas, experimento prático, software educacional e imagens), para a finalidade educativa. Dessa forma surge a seguinte questão que norteia o estudo: quais os OVAs que o Banco Internacional de Objetos Educacionais oferece para o professor trabalhar de modo interdisciplinar as disciplinas presentes no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental?

A pesquisa é norteada por uma abordagem quantitativa de dados referente à quantificação dos objetos virtuais de aprendizagem para trabalhar de modo interdisciplinar, possam intensificar a atividade profissional dos educadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Os educadores precisam reconhecer que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) durante as aulas, como material de apoio que intensifica a assimilação dos conteúdos programáticos, tornando as aulas dinâmicas e mais produtivas. Haja visto o processo de ensino e aprendizagem requerer cada vez mais profissionais qualificados para despertar nos alunos o interesse pelas aulas.

Atentos ao uso das TICs como mecanismo potencializador do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, surgiu o interesse pela temática durante o ingresso das pesquisadoras no projeto de pesquisa intitulado Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA) no Centro de Formação de Professores (CFP) da Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza (UACEN) Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* de Cajazeiras/PB. Durante levantamento sobre objetos educacionais verificou-se a existência do BIOE que versam sobre ferramentas pedagógicas em diversas mídias para todos os níveis de ensino.

Neste contexto, desenvolveu-se esta pesquisa com os seguintes objetivos: Quantificar os OVAs do BIOE, com base na lógica didático-curricular da interdisciplinaridade para os anos iniciais do ensino fundamental; apontar as eventuais contribuições desses objetos para os anos iniciais do ensino fundamental a partir da interdisciplinaridade.

Objetos De Aprendizagem E Objetos De Aprendizagem Virtual: Marcos Conceituais

Diante das novas exigências educacionais que tornam o uso das TICs como fator imprescindível para atuação docente, visto que sua inserção na mediação dos conteúdos oferece ao aluno possibilidades de explorar uma infinidade de mídias para intensificar o processo de aprendizagem. O objeto educacional, como sinônimo de objeto de aprendizagem envidado na pesquisa segundo Aguiar e Florês (2014, p.12) “apresenta-se como uma vantajosa ferramenta de aprendizagem e instrução, a qual pode ser utilizada para o ensino de diversos conteúdos e revisão de conceitos”. Existem diversos autores e concepções que definem com propriedade um Objeto de Aprendizagem (OA), mas na perspectiva desta pesquisa, adotou-se que:

Um Objeto de Aprendizagem é qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem, termo geralmente aplicado a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos visando a potencializar o processo de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado. (TAROUCO; FABRE; TAMUSIUNAS, 2003, p. 2)

Os objetos de aprendizagem são desenvolvidos para atender as necessidades formativas dos alunos referentes às disciplinas do ensino regular que abrangem desde a educação infantil a educação superior. Cabe uma ressalva a esse ponto, a medida que as autoras não diferenciam Objetos Virtuais (OA) de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA). Esse entendimento é importante, uma vez que o BIOE disponibiliza OVAs. Nessa perspectiva o termo AO, quando citado nesta pesquisa possui relação direta com o BIOE.

Para tanto, se faz necessário que o professor atento a sua prática pedagógica selecione os melhores objetos a serem trabalhados, intencionando abordar a temática trabalhada por intermédio de uma linguagem acessível e atraente a seu contexto, a sua turma, haja vista que esses recursos digitais na concepção de Aguiar e Florês (2014, p.14) “podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de slides, ou complexos como uma simulação. Normalmente, eles são criados em módulos que podem ser reusados em diferentes contextos”.



Considerando prerrogativas como as da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que preconiza no capítulo II dos princípios e finalidades educativas nacionais em seu art. 2º que a educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E em seu art. 3º estabelece que o ensino ocorra sob os seguintes princípios: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Sabendo que a finalidade educativa é a apropriação da aprendizagem significativa com base em pressupostos da conferência mundial em Dacar, os Objetos de Aprendizagem Virtual são elaborados sob diversas formas de apresentação tais como: textos, imagens, animações, simulações, podendo ser distribuídos pela Internet, sendo divididos em três partes definidas: objetivos, conteúdo institucional, prática/feedback características e elementos indispensáveis na operacionalização de atividades pedagógicas.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM E O BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS DE EDUCACIONAIS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR NOS ANOS INICIAIS

O Banco Internacional de Objetos de Educacionais foi criado como recurso digital que visa disponibilizar objetos educacionais em diversos idiomas e uma variedade de tipos de mídias que podem assessorar os professores. Ele é composto por seis modalidades de ensino que abrangem os níveis de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação profissional e as modalidades de ensino educação indígena e Educação de Jovens e Adultos.

Como discutido por Japiassu (1976) a interdisciplinaridade parte do pressuposto de desenvolver uma proposta de aprendizagem significativa, superando uma visão fragmentada do conhecimento. Não no sentido de desconsiderar as propostas curriculares existentes, mas considerar a relevância de um currículo escolar que possa estabelecer inter-relações entre as disciplinas, fazendo uma conexão entre um conteúdo e outro. A interdisciplinaridade parte do princípio de integração dos saberes para que os educandos possam desenvolver cada vez mais suas potencialidades. Haja vista que segundo os PCNs do Ensino Fundamental



A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre estes campos questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. (BRASIL, 1997, p.31)

A temática da interdisciplinaridade é pensada de modo que o currículo escolar e as disciplinas escolares sejam contempladas no assunto, ou tema discutido em sala de aula, com a intenção de preparar cientificamente e socialmente os educandos para a vida em sociedade, construindo com os alunos saberes diversificados já nos anos iniciais do ensino Fundamental, base de construção do cidadão.

Partindo do pressuposto que o ensino nos anos iniciais é essencial para a base valorativa, política e estética dos educandos mediante a interdisciplinaridade, é essencial que a prática pedagógica do professor seja condizente com princípios interdisciplinares, promovendo a aproximação com o conhecimento por processos de socialização. Nesse contexto os Objetos de Aprendizagem Virtual podem em uma dinâmica socializadora conferir meios/recursos para que os conteúdos trabalhados na aula possuam conexão.

METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como descritiva quanto aos objetivos, bibliográficas quanto aos procedimentos técnicos/metodológicos e abordagem quantitativa

Como base teórica do estudo utilizou-se como principais fontes de fundamentação os estudos publicados em documentos científicos como artigos, livros, Leis, entre outros, em meios físicos e/ou digitais. O que segundo Marconi e Lakatos (2010) constitui-se em um levantamento bibliográfico, pois não abrange toda a bibliografia exposta sobre a temática do estudo.

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa é quantitativa, pois foi feita a análise dos dados a partir da quantificação dos OVAs disponíveis no BIOE para os temas interdisciplinares dos anos iniciais do ensino fundamental. Prodanov e Freitas (2013, p. 59) definem abordagem quantitativa como “tudo que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”.

Quanto aos objetivos é uma pesquisa descritiva. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52) “tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena os dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos”. Partindo do pressuposto que as tecnologias estão avançando a cada dia, a presente pesquisa busca, a partir dos seus objetivos, descrever os OVAs dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando suas quantidades por componentes curriculares interdisciplinares e as categorias de OVAs do BIOE.

ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS

Com o objetivo de quantificar os objetos virtuais de aprendizagem desenvolvidos para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando a interdisciplinaridade, a quantificação neste nível de ensino constatando o total de 1.628 objetos abrangendo todas as categorias e disciplinas (quadro 1).

Quadro 1 - Quantidade de OVAs do BIOE para os anos iniciais do ensino fundamental.

Componentes Curriculares	Quantidade de OVAs
Alfabetização	157
Artes	19
Ciências Naturais	286
Educação Física	23
Ética	07
Geografia	101
História	20
Língua Portuguesa	272

Matemática	356
Meio Ambiente	253
Orientação Sexual	02
Pluralidade Cultural	118
Saúde	14
Total	1.628

Fonte: Próprios autores (2018)

Desse total, quantificou-se 394 desenvolvidos para os temas transversais: ética, meio ambiente, orientação sexual e saúde, considerados interdisciplinares pelos PCN: MEC/SEF, 1997. Considerando também as quantidades pelas categorias definidas pelo BIOE que são as seguintes: áudio, vídeo, animação/simulação, experimento prático, imagem, hipertexto, softwares educacionais, mapas.

Quadro 2 - Quantidade de OVAs do BIOE temas transversais – anos iniciais do ensino fundamental.

Componente curricular	Ética	Meio ambiental	Orientação sexual	Pluralidade Cultural	Saúde	Totais
Categoria						
Animações/Simulações	1	52	0	29	1	83
Áudios	2	98	0	5	0	105
Experimentos Práticos	0	23	0	10	0	33
Hipertextos	0	0	0	0	0	0
Imagens	0	2	0	0	0	2
Mapas	0	8	0	22	3	33
Softwares Educacionais	1	3	0	0	0	4
Vídeos	3	67	2	52	10	134
Totais	7	253	2	118	14	394

Fonte: Próprios autores (2018)

Partindo da quantificação exposta no quadro 2 pode-se analisar que os temas interdisciplinares somam um total de 394 Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA). Sendo os componentes curriculares com maiores números de OVAs, Meio ambiente que conta 253



OVAS e Pluralidade cultural 118 respectivamente, esses dois componentes somam a maior parte do total de Objetos Virtuais de Aprendizagem, já o componente com o menor número de OVAS quantificados foi Orientação sexual com apenas 2 vídeos.

Sendo assim, se destaca ainda as categorias com maior quantidade de OVAS, os vídeos constando 134 e áudios 105 respectivamente. Em contrapartida a categoria hipertexto não apresenta nenhum Objeto Virtuais de Aprendizagem e as categorias imagens e software educacional, apenas 2 e 4 respectivamente.

Apresenta-se como exemplo de OVAS do Banco Internacional de Objetos Educacionais (dentre outros) que podem ser usados de modo interdisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental, como no eixo pluralidade cultural, o software educacional Las redes sociales, este tem como objetivo aprendizado sobre as redes sociais a partir do jogo. Sendo assim podem ser utilizadas nas disciplinas de língua portuguesa, artes, ética, matemática, história e geografia.

Desta forma, a análise quantitativa do Banco Internacional de Objetos Educacionais aponta que os objetos podem ser usados de forma interdisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental, apesar da separação por eixos e categorias os objetos trazem em sua caracterização subsídios para que o professor utilize do objeto de forma interdisciplinar.

CONCLUSÃO

O Banco Internacional de Objetos Educacionais dispõe de 1.628 objetos educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo 394 para temas transversais. Quanto às categorias destacam-se sete. Sendo desse total, quantificados mais simuladores e áudios no que concerne ao tema meio ambiente. Verificou-se também que as categorias constituem-se como mecanismos lúdicos que podem intensificar a mediação das informações para a construção do conhecimento referente aos conteúdos trabalhados de modo interdisciplinar.

Concluindo que apesar da separação por eixos e categorias os objetos trazem em sua caracterização subsídios para que o professor utilize dos objetos de forma interdisciplinar. Respondendo os nossos objetivos da pesquisa quanto a quantificar os objetos virtuais de aprendizagem do banco internacional de objetos educacionais, com base na lógica didático-



curricular da interdisciplinaridade para os anos iniciais do ensino fundamental; apontar as eventuais contribuições desses objetos para os anos iniciais do ensino fundamental a partir da interdisciplinaridade.

O estudo permitiu verificar contribuições principalmente para o campo das ciências exatas e sociais, mas também para outras áreas do conhecimento, oportunizando possibilidades de otimização do trabalho docente como ferramenta pedagógica de forma interdisciplinar nos anos iniciais a medida que apresenta os quantitativos de OVAs disponível no Banco Internacional de Objetos Educacionais, que podem ser utilizados pelos docentes nesse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti Flôres. *Objetos de Aprendizagem: conceitos básicos*. In: TAROUCO, L. M. R, et al. (orgs). *Objetos de Aprendizagem: Teoria e prática*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 9394/96*. Brasília: 1996. Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 10 Maio 2018.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro. Imago Editora LTDA, 1976. Disponível em: <<http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/JAPIASSU,%20Hilton%20-20Interdisciplinaridade%20e%20patologia%20do%20saber.pdf>>. Acesso em: 12 Maio 2018.

MARCONI, Maria de Andrade; Lakatos, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo. 7 ed. Ed: Atlas, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.



TAROUCO, L. M. R.; FABRE M. J. M.; TAMUSIUNAS, F. R. *Reusabilidade de objetos educacionais*. In: *RENOTE* – Revista Novas Tecnologias para a Educação. Porto Alegre: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED- UFRGS), v. 1. nº 1, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13628/7697>>. Acesso em: 08 Ago. 2018



CARACTERIZAÇÃO DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM ESTUDOS SOBRE A ÁGUA ATRAVÉS DO BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS EDUCACIONAIS (BIOE)

Natana Pereira Silva - UACEN/CFP/UFCG

Luciano Leal de Moraes Sales - UACEN/CFP/UFCG

RESUMO

A contextualização aproxima a química dos alunos, através das metodologias ativas de ensino, pode-se proporcionar aos docentes experiências significativas no campo do conhecimento, da motivação e do aprendizado dos discentes. Conhecendo os avanços da tecnologia dentro da sociedade e principalmente a inclusão dos recursos da informática nas modalidades de ensino, propôs-se a utilização de softwares educacionais livres no ambiente de sala de aula. A pesquisa visa caracterizar os objetos virtuais de aprendizagem sobre o tema água, para facilitar e divulgar aos docentes da área de química os diferentes elementos virtuais que são dispostos no BIOE. Os resultados mostram a presença de 27 elementos virtuais, que podem ser utilizado na prática docente, sendo o número de vídeos e experimentos práticos virtuais iguais a 8 elementos. Os objetos de aprendizagem são de grande eficácia para o desenvolvimento educacional, contribuindo para o constante desenvolvimento dos alunos no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Objetos de Aprendizagem. TIC's. BIOE

CHARACTERIZATION OF LEARNING OBJECTS IN WATER STUDIES THROUGH THE INTERNATIONAL BANK OF EDUCATIONAL OBJECTS (BIOE'NR)

ABSTRACT

The contextualization brings the chemistry to the students, through the active teaching methodologies, it is possible to provide the teachers with significant experiences in the field of knowledge, motivation and learning of the students. Knowing the advances of technology within society and especially the inclusion of computer resources in teaching modalities, the use of free educational software in the classroom environment was proposed. The research aims to characterize the virtual learning objects on the water theme, to facilitate and disseminate to the teachers of the chemistry field the different virtual elements that are arranged in the BIOE. The results show the presence of 27 virtual elements, which can be used in the teaching practice, being the number of videos and virtual practical experiments



equal to 8 elements. Learning objects are of great efficacy for educational development, contributing to the constant development of students with regard to the learning process.

KEY WORDS: Learning Objects. TIC'S. BIOE.

CARACTERIZACIÓN DE LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIOS SOBRE EL AGUA A TRAVÉS DEL BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS EDUCACIONALES (BIOE)

RESUMEN

La contextualización aporta la química de los alumnos, a través de las metodologías activas de la docencia, pueden aportar a los docentes experiencias significativas en el campo del conocimiento, la motivación y el aprendizaje de los alumnos. Conociendo los avances de la tecnología en la sociedad y especialmente la inclusión de los recursos informáticos en las modalidades de enseñanza, se propuso el uso del software educativo libre en el ambiente de aula. La investigación pretende caracterizar los objetos virtuales de aprendizaje sobre el tema agua, facilitar y difundir a los docentes del área de química los diferentes elementos virtuales que se organizan en el BIOE. Los resultados muestran la presencia de 27 elementos virtuales, que pueden ser utilizados en la práctica docente, siendo el número de vídeos y experimentos prácticos virtuales igual a 8 elementos. Los objetos de aprendizaje son de gran eficacia para el desarrollo educativo, contribuyendo al desarrollo constante de los estudiantes con respecto al proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: análisis. TIC 'S. BIOE

INTRODUÇÃO

Atualmente é comum afirmar que a utilização de computadores na educação pode ser muito mais diversificada, interessante e desafiadora do que transmitir informação ao aprendiz. O computador pode ser utilizado para enriquecer ambientes de aprendizagem e auxiliar o aprendiz no processo de construção do seu conhecimento (VALENTE, 1999). Com o advento da tecnologia vivemos submersos em uma sociedade denominada sociedade da informação, as crianças da atualidade já nascem mergulhadas nesse mundo tecnológico e seus interesses e padrões de pensamento já fazem parte desse universo (WEISS e CRUZ, 1999, p.13).

Sobre o uso adequado do computador em sala de aula, Masetto (2000) acrescentam que, quando o computador é utilizado como ferramenta pedagógica passa a ser de uma simples máquina a um poderoso recurso educacional, sendo a tecnologia vista como um meio, instrumento de colaboração no processo de aprendizagem. Ao pensar sobre essas formas de inovação, vários materiais digitais são lançados todos os anos, objetivando apoiar o processo de aprendizagem, dentre esses, destacam se os Objetos de Aprendizagem (OA), criados com objetivos exclusivamente educacionais. Os Objetos Educacionais (OE) digitais podem ser utilizados como importantes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, despertando o interesse do aluno, possibilitando a contextualização do tema tratado, a manipulação de parâmetros e observação dos resultados, além de permitir a interatividade e a interdisciplinaridade. Há quase uma década o Ministério da Educação (MEC) investe na produção de Objetos de Aprendizagem (OA) . Exemplo disso é o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), tendo como objetivo manter e compartilhar OE digitais de todas as áreas e níveis de ensino, em diferentes formatos.

A tecnologia tem provocado impactos significativos nos ambientes educacionais, ampliando o campo da educação sem alterar os procedimentos tradicionais. O professor, nesse contexto, ganha uma ferramenta que pode auxiliá-lo em seus planos pedagógicos e que atua para um melhor aproveitamento do aluno no conteúdo estudado. As realizações de pesquisas em salas de aula facilitam o processo ensino-aprendizagem, envolve professor e aluno, forma cidadãos mais críticos e enriquece as habilidades profissionais. Além disso, vale destacar que com a inovação e criatividade do professor, as aulas se tornam mais atrativas e divertidas, os alunos não percebem o tempo passar e ainda aperfeiçoa o conhecimento adquirido. O desenvolvimento de pesquisas envolvendo professor e aluno desenvolve o senso criativo, construtivo e incentiva, no aluno, a leitura e diálogo crítico.

O assunto tratado no projeto, à utilização de objetos de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem: um estudo sobre a água está inserido no contexto da química ambiental. A proposta é a disponibilização de um objeto de aprendizagem que esteja em consonância com os ideais do PCN, no qual é idealizado um ensino contextualizado, para que o aluno possa relacionar e assimilar melhor os conceitos científicos de química, presente em seu cotidiano.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do presente trabalho, buscaram-se inicialmente pesquisas bibliográficas amplas e abrangentes no Banco Internacional de Objetos Educacionais localizado no Portal do Professor no site do Ministério da Educação.

No primeiro momento, o levantamento dos objetos de aprendizagem da modalidade ensino médio, na disciplina de química acerca dos tópicos, nesse caso a água, foi efetuado, de forma a posicionar o leitor acerca de contextos das catalogações de recursos digitais disponíveis.

Foram construídas tabelas para facilitar a análise dos resultados e a discussão dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir de obtenção dos resultados foi produzida tabela 1 para catalogar todos os trabalhos existentes sobre o tema água. Foram analisados os seguintes tipos de objetos sobre a água na disciplina de química.

Tabela1: Tipos de Objetos de Aprendizagem

DATA DE PUBLICAÇÃO	TIPO	TÍTULO	AUTORES	TAMANHO
01/07/2011	Vídeo	A Química do Fazer - Tratamento de Água	PUC Rio; Projeto Condigital MEC – MCT	61.12Mb
01/02/2011	Imagem	Água	Paiva; João	11.81Kb
03/08/2012	Animação	Substâncias químicas - Desperdício de água	Projeto Condigital MEC – MCT; PUC Rio	9.791Mb
06/07/2011	Vídeo	Conversa Periódica - Tratamento de Água	-PUC Rio; Projeto Condigital MEC – MCT	71.45Mb
20/12/2008	Animação	Água bem tratada	Camila; Edmilson; Henrique; Julio Cesar; Karina; Tiago; José Luiz	1.138Mb
10/05/2011	Experimento	Cristais de água (óptica): parte 1: experimento	Fantini, Leandro	533.4Kb

	Prático	prático		
10/01/2011	Animação	Água Deionizada	Mattos, Daniel de	77.35Kb
05/09/2011	Imagem	Estrutura do gelo	Mateus, Alfredo Luis	107.1Kb
10/10/2012	Imagem	Água	Mateus, Alfredo	117.9Kb
17/10/2012	Imagem	Distribuição de cargas na molécula de água	Mateus, Alfredo	68.00Kb
16/04/2011	Experimento Prático	O repelente de água e a areia mágica: Parte 1	Fantini, Leandro	501.3Kb
16/04/2011	Vídeo	O repelente de água e a areia mágica: parte 2: vídeo	Fantini, Leandro	203.8Mb
22/11/2008	Animação	Água e óleo se misturam?	Aline; Luma; Arlei; Cibele; Flávia	407.1Kb
08/11/2013	Experimento Prático	Deu a louca na água: parte 1: Experimento Prático	COLTEC M26, Marina, Jessica	168.6Kb
17/10/2012	Imagem	Ligação de hidrogênio na molécula de água	Mateus, Alfredo Luis	62.72Kb
04/11/2010	Experimento Prático	Alcalinidade de uma água	C. E. C - Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa	37.92Kb
24/06/2011	Experimento Prático	Fogo de água: parte 1: experimento prático	Alves, João Marcelo Peito	1.828Mb
24/06/2011	Vídeo	Fogo de água: parte 2: vídeo	Alves, João Marcelo Peito	65.98Mb
04/11/2010	Experimento Prático	Acidez de uma água	Centro Experimental de Ciência - Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa	124.1Kb
22/11/2010	Animação	Jogo das Águas	Canesin, Fátima de Paiva; Santos, Maria Bernadete Pinto dos; UFF - Química; Projeto Condigital MEC - MCT;	4.831Mb
09/07/2010	Vídeo	Cristais de água: parte 2	Fantini Leandro	20.33Mb
12/06/2012	Experimento	Fazendo a água subir: Parte	Buccini, Daniela	205.3Kb

	Experi- mento Prático	1		
12/06/2012	Vídeo	Fazendo a água subir: Parte 2	Buccini, Daniela	133.6Mb
27/06/2011	Experi- mento Prático	Água em pó: Parte 1	Alves, João Marcelo Peito	994.3Kb
27/06/2011	Vídeo	Água em pó: Parte 2	Alves, João Marcelo Peito	85.28Mb
28/07/2008	Animaçã o	Água: solvente universal	(CECIERJ)	31.58Kb
22/08/2012	Vídeo	O degelo e o nível do mar: Parte 2	Mateus Alfredo	13.40Mb

Fonte: Próprio autor

Na classificação dos artigos sobre água, foram obtidas várias citações, conforme pode ser observado na Tabela 2, devido ao fato de um mesmo artigo apresentar mais de um OAs. Dos dados coletados, apresenta-se na Tabela 2 o número de artigos em relação ao tipo de OAs tratado.

Tabela 2: quantidade dos artigos sobre água pela tipologia

RECURSOS	Nº DE ARTIGOS
Animações	6
Áudios	0
Experimentos Práticos	8
Hipertextos	0
Imagem	5
Mapa	0
Vídeo	8
Software Educacional	0

Fonte: Próprio autor

A partir da tabela 2 referente ao quantitativo de recursos, podemos verificar que no Banco Internacional de Objetos Educacionais há uma grande variedade de recursos. Além disso, há



aproximadamente a mesma quantidade de vídeos e experimentos práticos e um pequeno número de animações e imagens. Fica evidenciada a falta de recursos didáticos na área de softs educacionais, isto poderia gerar uma maior ampliação no aprendizado dos discentes quanto ao uso de elementos tecnológicos, pois tais elementos incentivam, motiva o discente a descobrir novas maneiras de aprendizagem, contribuindo então para seu desenvolvimento educacional. Deste modo, os softwares educacionais podem ser bastante eficazes, à medida que pode-se trabalhar os conteúdos abordados em sala de aula de forma mais dinâmica e contextualizada, produzindo maior interação entre os alunos e facilitando a compreensão de fórmulas e, conseqüentemente o desenvolvimento de cálculos. Ou ainda, auxiliar os alunos na visualização prática dos assuntos pertencentes à disciplina Química.

A falta de recursos auditivos, hipertextos também é notável, no entanto tais recursos são de muita importância para a aprendizagem dos discentes que possuem deficiências visuais e auditivas respectivamente.

Desde então, busca-se despertar principalmente o interesse dos educadores em buscar uma qualificação para o uso da tecnologia em sala de aula, conhecer os repositórios de OA's e se familiarizarem com esses ambientes ricos em recursos. Assim, espera-se que nosso estudo favoreça a inserção da tecnologia no cotidiano escolar e proponha novas maneiras de incluir no planejamento docente atividades que envolvam o uso do computador, dando ao docente a oportunidade de vivenciar mudanças tecnológicas na sua própria prática.

CONCLUSÃO

A pesquisa de objetos de aprendizagem presentes no banco de dados internacional de objetos de aprendizagem ligados a Órgãos Federais, como o MEC. A partir dessa pesquisa ficou evidente que a busca por objetos de aprendizagem é de grande eficácia para o desenvolvimento educacional, contribuindo para o constante progresso dos alunos no que diz respeito a aprendizagem dos mesmos, e resultando uma melhor interação em sala de aula, tanto entre os alunos e os professores quanto na dinamicidade do processo como um todo.

Logo, as maiores dificuldades dos alunos não está, necessariamente, na disciplina Química, mas na pouca visualização prática que os conteúdos trabalhados em sala de aula ofereciam para a compreensão de fórmulas e cálculos matemáticos.



O trabalho com objetos de aprendizagem ajuda no bom desempenho dos alunos na disciplina de Química, facilitando sua aprendizagem e complementando o trabalho desenvolvido diariamente pelo professor.

Deve-se incluir tais ferramentas com objetivos e planejamentos prévios, tecendo pontos acerca de sua utilização nas atividades didáticas, sempre levando em consideração os benefícios que possam trazer para o desenvolvimento do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação a Distância. Banco Internacional de Objetos Educacionais. Disponível em: < <https://objetoseducacionais.mec.gov.br> > Acessado em 15 de de 2016.

Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu, ISSN 1519-8529 Volume 8, Número 31, Julho de 2014.

ENSAIOS PEDAGÓGICOS. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773 – Dezembro de 2015. MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Prata, C. L. e Nascimento, A. C. A. A. (2007) “*Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*”, Brasília: MEC, SEED.

Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.17, n.1, p. 174-193, jan./jun., 2012.

VALENTE, José Armando. *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. São Paulo: UNICAMP/NIED, 1999.

WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Maria Lúcia R. M. da. *A informática e os problemas nas escolas de aprendizagem*. Rio de Janeiro DP&A editora, 1999.



ROTULAGEM DE PRODUTOS QUÍMICOS PERIGOSOS: UTILIZAÇÃO DE OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Felícia Maria Fernandes de Oliveira¹ -UFCG/CFP

Glicicleide de Sousa Lima-UFCG/CFP

Edilson Leite da Silva -UFCG/CFP

RESUMO

Na atualidade a Educação Química deve ser trabalhada no meio escolar objetivando criar nos discentes ações de reflexão que possam contribuir para uma melhor aprendizagem do conteúdo. Abordar a temática rotulagem de produtos químicos também significa versar sobre objetivos da Educação Química. O presente trabalho salienta o conceito, normas de segurança, forma de manusear, riscos a saúde humana e do meio ambiente ao trabalhar com produtos químicos no meio educativo e apresentar os resultados obtidos a partir de um conjunto de atividades didáticas com a utilização dos Objetos Virtuais de Aprendizagem na modalidade vídeos nas aulas de Química aplicados nos anos finais do ensino fundamental. Na perspectiva de uma educação científica na metodologia fez-se uso da pesquisa bibliográfica, através de material já publicado sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa ação, pois diagnosticou um problema e em seguida buscou metodologias para solucioná-lo. Caracteriza-se também como descritiva a pesquisa, pois descreve as características de determinado grupo de indivíduos, empregando técnicas como coleta de dados, tais como a observação e o questionário. Os resultados da pesquisa revelam que a utilização de vídeos a serviço do processo de ensino e aprendizagem possibilita a interação entre conhecimento e tecnologia tendo como tema contextualizador a rotulagem de produtos químicos.

Palavras-chave: Ensino, Química, Vídeos.

LABELING OF DANGEROUS CHEMICALS: USE OF VIRTUAL LEARNING OBJECTS TO PROMOTE ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT

At present time the Chemical Education should be worked in the school environment aiming to create in the student's reflection actions that can contribute to a better learning of the content. Addressing the

thematic labeling of chemicals also means addressing Chemical Education objectives. The present work highlights the concept, safety standards, handling, risks to human health and the environment when working with chemicals in the educational environment and present the results obtained from a set of didactic activities with the use of Virtual Objects of Learning in the form of videos in the classes of Chemistry applied in the final years of elementary school. In the perspective of a scientific education in the methodology, bibliographical research was used through material already published about the subject. It is an action research because it diagnosed a problem and then sought methodologies to solve it. This research is also characterized as descriptive, as it describes the characteristics of a particular group of individuals, using techniques such as, data collection, observation and questionnaire. The results of the research reveal that the use of videos in the service of the teaching process and learning process enables the interaction between knowledge and technology, having as a contextualizing theme the labeling of chemical products.

KEYWORDS: Teaching, Chemistry, Videos.

ETIQUETAMIENTO DE PRODUCTOS QUÍMICOS PELIGROSOS: UTILIZACIÓN DE OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

RESUMEN

En la actualidad la Educación Química debe ser trabajada en el medio escolar objetivando crear en los discentes acciones de reflexión que puedan contribuir a un mejor aprendizaje del contenido. Abordar el temático del etiquetamiento de productos químicos también significa versar sobre objetivos de la Educación Química. El presente trabajo subraya el concepto, normas de seguridad, forma de manipular, riesgos a la salud humana y del medio ambiente al trabajar con productos químicos en el medio educativo y presentar los resultados obtenidos a partir de un conjunto de actividades didácticas con la utilización de los Objetos Virtuales de Aprendizaje en la modalidad videos en las clases de Química aplicados en los años finales de la enseñanza fundamental. En la perspectiva de una educación científica la metodología hizo uso de la investigación bibliográfica, a través de material ya publicado sobre el tema. Se trata de una investigación de acción, ya que diagnosticó un problema y luego buscó metodologías para solucionarlo. Se caracteriza también como descriptiva la investigación, pues describe las características de determinado grupo de individuos, empleando técnicas como recolección de datos, tales como la observación y el cuestionario. Los resultados de la investigación revelan que la utilización de videos al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje posibilita la interacción entre conocimiento y tecnología teniendo como tema contextualizador el etiquetado de productos químicos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, Química, Videos.

INTRODUÇÃO

Tendo como objetivo sensibilizar a população para os cuidados com o meio ambiente começou-se a falar na questão ambiental em nível mundial no ano de 1972 em Estocolmo na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente. Já no ano de 1975 em Belgrado aconteceu o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, tendo como prioridade conscientizar, disseminar e estimular a preservação ambiental. Em 1997 em Tbilisi na Geórgia a Organização das Nações Unidas, por intermédio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) organizaram a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação para o Ambiente. Nesse evento foi criado um documento oficial, no qual foram traçados procedimentos para a Educação Ambiental (GUIMARÃES, 2015).

Mesmo sendo traçados procedimentos que favoreciam uma Educação Ambiental as ações da sociedade moderna ainda continuam a gerar e agravar os problemas ambientais, tais como, alterações no ciclo hidrológico, impermeabilização e infertilidade do solo, aumento da temperatura do planeta, contaminação ambiental por agrotóxico, lançamento de esgotos nos rios, desmatamento indiscriminado, erosão, entre outros. Problemas esses que a cada dia transformam o meio em que se vive em um ambiente artificial e degradado, rompendo o equilíbrio ecológico mundial.

Tendo a rotulagem de produtos químicos perigosos como tema contextualizador o objetivo deste trabalho é apresentar o conceito, normas de segurança, forma de manusear, riscos à saúde humana e do meio ambiente ao trabalhar com produtos químicos no meio educativo e apresentar os resultados obtidos a partir de um conjunto de atividades didáticas com a utilização dos Objetos Virtuais de Aprendizagem na modalidade vídeos nas aulas de Química aplicados nos anos finais do ensino fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentação desta pesquisa faz-se necessária a discussão sobre alguns conceitos relacionados ao objeto de estudo que são abordados nas seguintes subseções a seguir: Tecnologias X educação ambiental; produtos químicos perigosos; produtos químicos: impactos à saúde; rotulagem de produtos químicos perigosos.



Tecnologia X Educação Ambiental

No contexto da sociedade globalizada e informatizada a transmissão dos conhecimentos exige das instituições de ensino e em especial do professor uma busca por ferramentas que auxiliem o aluno no processo de aquisição dos conhecimentos. Diante disso uma ferramenta poderosa que dinamiza o processo educacional são os Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA) sendo estes: vídeos, animações/simuladores, audios, experimentos práticos, hipertextos, mapas e Softwares Educacionais, que proporcionam simular e dinamizar a apresentação dos conteúdos expostos em sala de aula.

Segundo Guimarães “Na Educação Ambiental (EA) as diversidades devem ser trabalhadas pelo educador, de modo que sensibiliza o educando com a sua realidade local, ou seja, trabalhar a vivência imediata para chegar uma vivência plena (GUIMARÃES, 2015, p.55)”. As tecnologias aplicadas a prática pedagógica podem modificar a forma com que o educando age frente aos problemas ambientais, auxiliam o professor no planejamento e execução das aulas, contudo é necessário lançar um olhar crítico frente a utilização dos objetos virtuais de aprendizagem para proporcionar uma educação crítica científica aos discentes, onde estes estejam capacitados para cuidar e modificar de maneira positiva o meio em que vivem.

No que se referem aos OVAs na modalidade vídeos, ainda são pouco utilizados em sala de aula em relação a outras tecnologias como, por exemplo, a televisão e o computador, como versam diversas pesquisas, devido à falta de consonância das tecnologias com a prática pedagógica. Neste âmbito o ensino de Química considerado por uma significativa quantidade de alunos de difícil compreensão, teórico e pouca prática se distância do seu conceito de ciência experimental e que usa as tecnologias para a realização de novas descobertas quando o professor utiliza apenas o método tradicional de ensino.

Produtos Químicos Perigosos

O desenvolvimento tecnológico e capitalista mundial está diretamente vinculado a produção e o consumo de substâncias químicas haja vista que a descoberta de materiais desconhecidos e a manipulação de produtos químicos se apresentam como garantia de inovações tecnológicas bem como no crescimento econômico mundial.

As substâncias químicas possuem um papel fundamental na economia global, estando presente na alimentação, no saneamento básico, no tratamento de doenças, fazem parte do meio ambiente, é fundamental no funcionamento e produção de transportes, sendo a matéria prima essencial para o desenvolvimento. Diante desse fator e com o aumento da produção de produtos químicos o meio ambiente e a saúde humana ficam vulneráveis a riscos de contaminação e degradação.

O alquimista Paracelso no século XVI afirmou que não existe nenhuma substância química que não seja tóxica a diferença em sua utilidade está apenas na concentração, dessa forma é possível considerar que todas as substâncias naturais ou sintetizadas são perigosas. Conforme Radichi e Lemos (2009) produtos perigosos são substâncias ou compostos de origem natural ou sintéticos que devido suas peculiaridades químicas, físicas e toxicológicas podem causar riscos a saúde e ao meio ambiente. A Organização das Nações Unidas (ONU) classificou os produtos perigosos e dispôs em nove classes distintas de acordo com o risco, como mostra a Quadro 1 abaixo.

Quadro 1– Classificação dos produtos perigosos segundo a ONU.

CLASSES	PRODUTOS
1	Materiais explosivos
2	Gases
3	Líquidos inflamáveis,
4	Sólidos inflamáveis (Sujeitos à combustão espontânea)
5	Oxidantes ou peróxidos orgânicos
6	Tóxicos e substâncias infectantes
7	Materiais Radioativos
8	Substâncias Corrosivas



9	Substâncias perigosas variadas.
---	---------------------------------

Fonte: Próprios Autores.

Vários acidentes com substâncias químicas ocorrem devido o manuseio incorreto e falta de conhecimento humano sobre os riscos. Acidentes com substâncias químicas podem provocar sérios problemas de saúde como queimaduras, lesões e promover danos ambientais irreparáveis, como por exemplo, contaminação e infertilidade do solo.

Produtos Químicos: Impactos A Saúde

Segundo Ruppenthal (2013) a contaminação de produtos químicos pode ocorrer de quatro formas: através da inalação (via respiratória), por absorção cutânea (via cutânea ou dérmica), pela ingestão (via digestiva ou oral) e através de ferimento (via parenteral). Qualquer uma dessas formas de contaminação pode gerar graves alterações bioquímicas nocivas ao homem.

A inalação é a forma mais frequente de intoxicação por produtos químicos, como os gases evaporam e se dispersam rapidamente no ambiente e podem alcançar longas distâncias, é capaz de ficar muito tempo em suspensão na atmosfera e serem absorvidos rapidamente e com facilidade pelos pulmões. A pele é formada por algumas camadas de tecido dificultando a penetração de substâncias químicas, porém alguns produtos químicos podem não só acarretar irritação cutânea, mas também pode proporcionar a sua desintegração. Os agrotóxicos, pesticidas, ácido sulfúrico e a soda cáustica são as substâncias mais comuns que podem causar intoxicação. A contaminação ocorre através das mãos, pés, braços, pescoço, face e couro cabeludo. O tempo de exposição é um fator importante que está relacionado durante a contaminação pela pele.

Há também a intoxicação pela via oral, essa é a forma mais incomum de contaminação, todavia a ingestão de produtos químicos dessa maneira pode ocorrer de forma inconsciente através de mãos contaminadas, alimentos contaminados. A ingestão de produtos tóxicos pode causar graves danos à saúde.

Diante das formas de intoxicação elucidadas algumas ações devem ser voltadas para evitar acidentes com produtos químicos como adoção de medidas específicas de segurança e conscientização humana na qual seja desenvolvido um maior controle dos riscos de produtos químicos como também um melhoramento em questões de saúde humana e do meio ambiente.

Rotulagem De Produtos Químicos Perigosos

A produção e o consumo de produtos químicos são causas de muitos impactos e problemas gerados no meio ambiente e na área da saúde humana. Muitos acidentes são registrados envolvendo o manuseio de tais substâncias por provocarem lesões, intoxicações, cânceres e até mesmo a morte. Diante de tais circunstâncias de produção e uso de produtos químicos no cotidiano foi necessário o desenvolvimento de regulamentações específicas que promove o conhecimento e apresentam informações como propriedades físicas e químicas que servem como parâmetros de controle para a manipulação, acondicionamento e gerenciamento de substâncias químicas implantadas na área de produção, consumo, meios de transporte, locais de trabalho, agricultura, comércio, laboratórios, etc.

Neste sentido foi criado o *The Globally Harmonized System of Classification and Labelling of Chemicals* - Sistema Harmonizado Globalmente para a Classificação e Rotulagem de Produtos químicos chamado também de GHS adotado na Convenção das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Esse tratado propiciou a criação de programas mundiais para a concordância da classificação e rotulagem de produtos químicos. O principal objetivo dessa ferramenta de comunicação foi mostrar conhecimentos que garantem a segurança durante o manuseio de produtos químicos, como também enfatizar técnicas e práticas corretas que apresentam os riscos dos produtos químicos de forma a serem adotadas medidas de prevenção e proteção para a saúde.

De acordo com o GHS para a identificação dos riscos/perigos de uma substância química foi estabelecido uma classificação padrão adotada em muitos países seguindo criteriosamente propriedades das substâncias conforme fundamentação científica. Desse modo a classificação dos riscos dos produtos perigosos ficou estabelecida da seguinte maneira:

- Perigos físicos: são os explosivos, gases inflamáveis, gases oxidantes, gases sob pressão, líquidos inflamáveis, sólidos inflamáveis, substâncias auto-reativas, líquidos pirofóricos, sólidos pirofóricos, substâncias auto-aqueceíveis, substâncias que em contato com a água emitem gases inflamáveis, líquidos oxidantes, sólidos oxidantes, peróxidos orgânicos, corrosivo aos metais;
- Perigos a saúde: Toxicidade aguda, Corrosão/irritação da pele, Danos irritação nos olhos, Sensibilização respiratória ou na pele, Mutagenicidade em células germinativas, Carcinogenicidade, toxicidade a reprodução, Toxicidade sistêmica em órgão alvo-exposição única/exposição múltipla, Perigoso por aspiração;
- Perigos ao meio ambiente: Perigoso para o ambiente aquático (o Toxicidade aquática aguda, o Toxicidade aquática crônica), Potencial de bioacumulação, Degradabilidade rápida.

Baseado nessa classificação dos produtos químicos foi desenvolvido um sistema padronizado de informação de perigos com frases de advertência, ilustrações apresentadas em rótulos em fichas de dados de segurança e símbolos. Estes instrumentos são utilizados para alertar a população em geral sobre os riscos e perigos dos produtos químicos e serve de alternativa para a redução de acidentes com substâncias químicas.

Os rótulos não apresentam formato fixo indicam diferentes aspectos, depende do público-alvo e dos setores a serem utilizados. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 14725-2 estabelece as informações de segurança relacionadas ao produto químico perigoso que devem ser inclusas na rotulagem dos mesmos como segue o quadro abaixo:

Quadro 2 - Critérios para rótulos/embalagens de produtos químicos

Rotulagem de produto químico identificado como perigoso	Rotulagem de produto químico não perigoso
Identificação do produto e telefone de emergência do fornecedor;	Identificação do produto

Composição química	A frase “Produto químico não classificado como perigoso de acordo com a ABNT NBR 14725-2
Pictogramas de perigo	Recomendações de precaução, quando exigidas e/ou pertinentes;
Advertência de Perigo	Outras informações
Frases de perigo	
Recomendações de Prudência	
Outras informações	

Fonte: ABQUIM, adaptado de GHS, 2004.

Além dos rótulos contidos nos produtos químicos os meios de transporte que fazem a condução dos mesmos devem seguir as mesmas exigências de informações e alertas, pois em caso de acidente as substâncias químicas expostas podem causar graves danos ambientais, extinção de espécies locais e área de locomoção inabitável por algum tempo.

Segundo a NBR 14725-2 os rótulos de risco em transportes que carreguem produtos químicos perigosos devem ter as seguintes informações: Número de risco, Número da ONU, Painel de segurança, Símbolo de risco e a classe/subclasse de risco conforme mostra a figura 1:

Figura 1: Modelo de Painel de Segurança e Rótulo de risco



Fonte: ABQUIM, adaptado de ANTT, 2004



A Associação Brasileira de Indústrias Químicas (ABQUIM) em 2003, no seu manual de transportes de produtos perigosos cita algumas medidas de segurança adotadas em caso de acidentes com transportes de produtos químicos: Isolamento do local e sinalização de emergência; Identificação dos riscos e comunicação as autoridades policiais; Bloqueio de trânsito; Identificar o material e o produto envolvido no acidente; solicitação de apoio; Verificação do estado da via e do seu entorno os risco de contaminação do meio ambiente; Abordagem e resgate a vítimas; Contenção e remoção do material por profissionais habilitados. Cuidados como esses são essenciais para o meio ambiente e para a saúde humana.

Em ambientes de trabalho como em laboratórios químicos, indústrias, comércios entre outros requer alguns cuidados essenciais com os produtos químicos. Equipamentos de Proteção Coletiva (EPCs) e Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) são primordiais em virtude dos riscos de cada estabelecimento. Além de que mapas de risco com símbolos e criptogramas que são adaptados aos riscos inerentes a cada trabalho específico e expostos em locais visíveis para o conhecimento em geral.

Todas as precauções e advertências são imprescindíveis à produção, comércio e manuseio de produtos químicos já que todas as substâncias químicas são consideradas tóxicas podendo comprometer a saúde humana e o meio ambiente.

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

As atividades foram desenvolvidas no segundo bimestre, ao final do tópico Funções Químicas: Ácidos, Bases, Oxidos e Sais, e visaram à correlação dessas funções com a conservação dos recursos ambientais e os cuidados com a saúde por meio do reconhecimento de rótulos de produtos químicos.

Contudo antes da aplicação da atividade realizou-se uma pesquisa bibliografica, promovendo assim um levantamento do material disponível em sites, periodicos e livros que versassem a rotulagem de produtos químicos. Fonseca (2002) enfatiza que a pesquisa



bibliográfica proporciona ao pesquisador tomar conhecimento do que já foi estudado sobre o tema. CerVO e seus colaboradores destacam a importância da pesquisa para a ciência quando afirmam que:

[...] parte, pois, de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta ou solução. Os três elementos – dúvida/problema, método científico e resposta/solução – são imprescindíveis, uma vez que a solução poderá ocorrer somente quando algum problema levantado tenha sido trabalhado com instrumentos científicos e procedimentos adequados (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 57).

A primeira etapa da atividade consistiu em duas aulas expositivas dialogadas com duração de 45 minutos cada. O Objetivo da aula foi expor a teoria, considerando-se o conhecimento prévio dos alunos e levar os mesmos a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo.

Na segunda etapa foram expostos para os alunos os objetos Virtuais de Aprendizagem na modalidade Vídeos na sala de vídeo da escola, sendo estes: “Napo produto químico” com duração de 1:50 minutos disponível no You Tube e podendo ser acessado pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=EjarKfJAEYY> e “Napo - produtos perigosos” este por sua vez com duração de 1:26 minutos podendo também ser acessado de maneira gratuita no You Tube ou pelo endereço eletrônico <<https://www.youtube.com/watch?v=EOh3TSe6zms>> como mostra a figura 3A e 3B.

O objetivo desta parte da atividade foi promover um melhor entendimento sobre o que é um produto químico perigoso e favorecer uma reflexão sobre a necessidade de cuidados, na hora da manipulação de produtos químicos. Caracterizando-se como uma pesquisa ação, pois a partir problemática buscaram-se metodologias para a solução. Salienta FONSECA (2002) que:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002, p.35).

Figura 3A e 3B – Objetos Virtuais de Aprendizagem na modalidade vídeos “Napó: produtos químicos” e “Napó: produto perigoso” disponíveis no YouTube.



Fonte: YouTube (2018)

Na última etapa da pesquisa e após a visualização dos vídeos aplicou-se um questionário junto aos 39 alunos com a finalidade de obter informações para serem analisadas sobre a utilização de vídeos nas aulas de Química para a aprendizagem da rotulagem de produtos químicos, bem como se esta metodologia proporcionou ao aluno um melhor entendimento de como reconhecer e manusear produtos químicos.

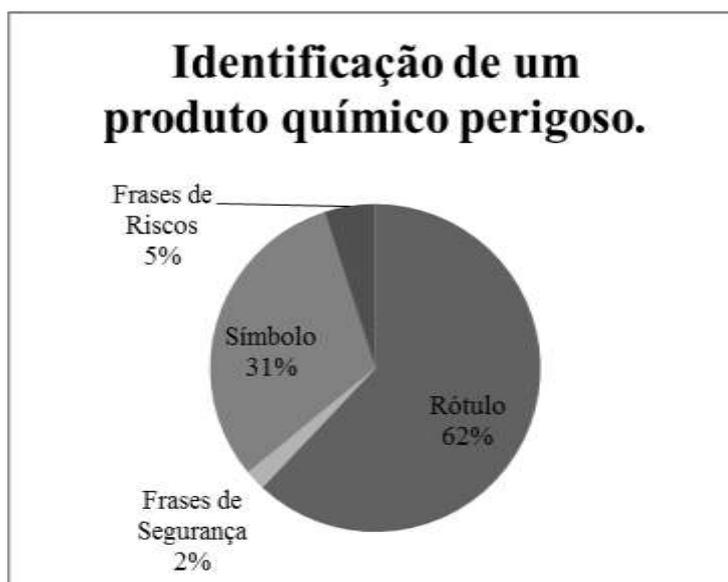
A pesquisa também caracteriza-se como descritiva, pois descreve as características de determinado grupo de indivíduos, empregando técnicas como coleta de dados, tais como a observação e o questionário. Prodanov e Freitas (2013, p.52) afirmam que a pesquisa descritiva “Observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos.”

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados de uma pesquisa revelam o que foi diagnosticado durante o estudo, apresentando informações relevantes obtidas e sintetizadas pelo pesquisador, contudo sem omitir informações.

A utilização de vídeos a serviço do processo de ensino e aprendizagem possibilita a interação conhecimento e tecnologia, contribuindo para a uma sociedade informatizada e consequentemente sabendo agir de maneira autônoma frente às diversidades de situações. A exposição dos vídeos reforçou nos alunos a realizarem da identificação de um produto químico perigoso por meio de algumas informações como rótulo, símbolo, frases de risco e segurança, como pode ser observado no gráfico 1. Giordan (2008, p.145) destaca como “uma contribuição das TIC para os processos de ensino está em possibilitar romper com coerções espaço-temporais como nenhum outro meio permitiu até hoje, ampliando assim o perímetro das escolas”.

Gráfico 1 - Como identificar um produto químico perigoso



Fonte: Próprios Autores.

Segundo Peixoto (2012) existe um grande número de produtos químicos no mercado o que dificulta o controle vetorial da venda e da fiscalização do uso correto, favorecendo acidentes e danos à saúde provocados por produtos químicos devido à falta de informação de como manusear, utilização de equipamentos de proteção e a forma correta de descartar os

rótulos dos produtos. Para os discentes os danos à saúde provocados por acidentes com produtos químicos como estão elucidados nas falas representativas do quadro 3.

Quadro 3 – Danos à saúde provocados por acidentes com produtos químicos.

Aluno A: “São muitos os danos causados a saúde. Um desses danos é o contato com a pele que dependendo do produto pode causar queimaduras e feridas, esses ferimentos podem ser leves ou profundos.”	Aluno B: “Ao ser humano pode provocar lesões graves e até a morte.”
Aluno F: “Em aulas anteriores falou-se dos acidentes radioativos, lembrou-me que o vídeo que vi em sala de aula sobre o Césio que é um elemento químico radioativo e causa queimaduras na pele se tocamos.”	Aluno G: “Quando não ocorre o descarte de maneira correta das embalagens de produtos químicos, o solo é contaminado e ficar infértil.”

Fonte: Próprios Autores.

Os discentes destacaram os produtos químicos existentes em suas casas que podem provocar danos a saúde se ingeridos, entrando em contato com a pele ou pelas vias respiratórias, justificando o perigo que eles oferecem a saúde no quadro 4. As justificativas estão baseadas na aula teórica e na exibição dos vídeos, os quais enfatizaram a importância da leitura dos rótulos de produtos químicos e informações básicas sobre o uso correto e as precauções para evitar efeitos indesejáveis.

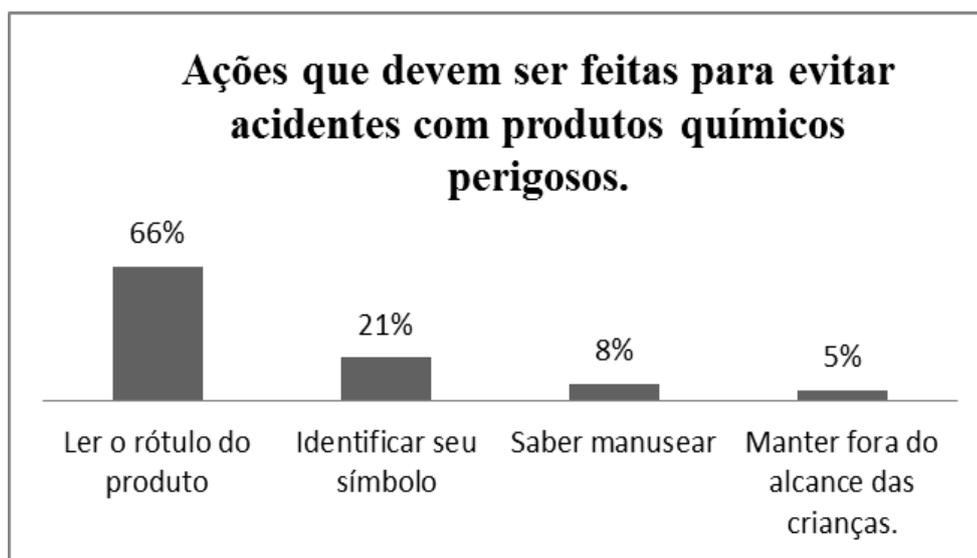
Quadro 4 - Principais produtos químicos citados pelos discentes que são usados em suas casas e o perigo que eles proporcionam a saúde.

Aluno	Produto	Por que é perigoso?
A	Agrotóxicos	“Podem causar intoxicação.”
G	Soda caustica	“Em contato com a pele causa queimaduras e lesões.”
H	Água sanitária	“Causa vermelhidão na pele, e se inalado pode causar asfixia.”
J	Mercúrio	“Encontrado nos termômetros que temos em casa, o mercúrio é um elemento químico perigoso pois pode se ingerido ou inalado pode causar intoxicação.”

Fonte: Próprios Autores.

Quanto às ações que devem ser realizadas para evitar acidentes com produtos químicos perigosos, 66% dos alunos destacaram como principal a leitura do rótulo do produto, pois traz informações essenciais, oferecendo segurança para o consumidor e diminuindo o risco de acidentes ao manusear, armazenar, transportar e descartar o mesmo, prevenindo assim acidentes como mostra o gráfico 2. A segunda ação de maior importância para evitar acidentes é a identificação do símbolo com um percentual de 21%. Ao identifica-lo é possível associar com o risco que o mesmo causa e assim buscar informações de como utiliza-lo. Saber manusear e mantê-lo fora do alcance das crianças também é importante segundo os discentes.

Gráfico 2 – Ações que na opinião dos discentes devem ser realizados para evitar acidentes com produtos químicos.



Fonte: Próprios Autores.

Com a dissimilação crescente de informações por meio das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) a escola perdeu o papel de detentora do conhecimento e o professor de único transmissor do saber. As tecnologias tornam-se cada vez mais um recurso ímpar no processo educacional, em especial os vídeos, pois possibilitam ao aluno visualizar o abstrato exposto na teoria. Como mostra o gráfico 3, a maioria dos alunos

correspondente a 78% dos envolvidos nessa atividade destacaram, de forma positiva, que a utilização do vídeo facilitou a aprendizagem sobre a temática Produtos Químicos perigosos. Apenas um percentual de 13% elucidou que a utilização do vídeo não favoreceu a aprendizagem, outros 2% responderam pouco e os demais 7% não souberam responder sem apresentar justificativa.

Gráfico 3 – Opinião dos discentes frente a utilização dos vídeos como mediador da aprendizagem.



Fonte: Próprios Autores.

É inegável o papel da Química para o desenvolvimento da sociedade, porém por diversas vezes é comum à atribuição a operações que prejudicam a saúde e o meio ambiente a esta ciência, sem considerar que deve haver um trabalho de conscientização da sociedade para a maneira correta de manusear, armazenar, utilizar produtos químicos e dos riscos a saúde e o meio natural. Perante esse contexto, a escola como uma instituição de ensino deve ter como objetivo maior promover a conscientização para formar cidadãos capazes de agir corretamente em relação a sociedade e a natureza.



CONCLUSÕES

Foi possível constatar, no decorrer do estudo que os discentes antes da aplicação dos vídeos apresentavam poucas informações relacionados à rotulagem de produtos químicos, maneira correta de manusear e riscos a saúde humana e ao meio ambiente, além de não terem o hábito de lerem os rótulos contidos na embalagem dos produtos.

A utilização de recursos midiáticos, em especial os vídeos como metodologia no ambiente educacional foram essenciais nessa pesquisa para reforçar conhecimentos de forma ilustrativa, abordando os conteúdos de maneira dinâmica, contribuindo no processo de ensino aprendizagem.

Essa pesquisa vem trazer contribuições significativas quanto à importância da identificação da rotulagem de produtos químicos como seu símbolo, contribuindo assim para minimização dos acidentes no ambiente doméstico e outras localidades e a preservação do meio ambiente, bem como para o correto manuseio e armazenamento de substâncias consideradas perigosas.

REFERÊNCIAS

ABIQUIM. Departamento Técnico, Comissão de Transportes. *Manual para atendimento de emergências com produtos perigosos*. 3 ed. São Paulo: 1999. 234p.

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 14725. Produtos químicos - Informações sobre segurança e meio ambiente*, partes 1 - 4, ABNT, Rio de Janeiro, 2012.

ANTT. Agência Nacional de Transportes Terrestres. *Instruções Complementares ao Regulamento do Transporte Terrestre de Produtos Perigosos*, Resolução nº 420/2004

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. 12º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2015.



MINAYO, M. C. de S.; et al. (Orgs.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

PEIXOTO, Neverton Hofstadler; FERREIRA, Leandro Silveira. *Higiene Ocupacional I - Santa Maria: UFSM, CTISM; Rede e-Tec Brasil*, 2012. 92 p.: Il.; 28cm, 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

RADICHI, Antônio Leite Alves, LEMOS, Alysson, Feliciano. *Saúde ambiental*. Editora Coopmed – Nescon, UFMG, Belo Horizonte: 2009.

RUPPENTHAL, Janis Elisa. *Toxicologia*. Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria ; Rede e-Tec Brasil, 2013. 128 p. : il. ; 28 cm ISBN 978-85-63573-40-7

WISNER. B, ADAMS. J, *Environmental health in emergencies and disasters: a practical guide*, ISBN 92 4 154541 0 (NLM/LC classification: WX 185). p.192, 2003.



DOMINÓ DA DENGUE E O ENSINO DE QUÍMICA AMBIENTAL

Felícia Maria Fernandes Oliveira - UFCG

Irineu Simão Da Silva - UFCG

Glicicleide De Sousa Lima - UFCG

RESUMO

A atividade lúdica auxilia na construção do conhecimento social, físico, cognitivo e facilita a memorização do conteúdo exposto, além de proporcionar a reflexão, o raciocínio lógico, psicomotor e assim contribui para a aquisição do conhecimento. O professor tendo como papel interlecutor dos saberes deve utilizar o lúdico para a socialização e desenvolvimento do aluno. O objetivo deste trabalho é apresentar a profissionais da área educativa e alunos o jogo Dominó da Dengue X Química Ambiental e mostrar os resultados da utilização do jogo no ensino de Química Ambiental nas aulas de Química como abordagem para prevenção, conscientização e combate da Dengue. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica a qual tenta explicar um problema por meio de teorias já publicadas na literatura. Caracterizando-se também como uma pesquisa-ação, pois constatou um problema e em seguida buscou-se a resolução por meio de uma ação. Os resultados apresentados em formas de tabelas e gráficos mostram que os discentes apresentam conhecimentos sobre a temática Dengue, porém sua relação com a Química Ambiental não é explorada nas aulas de Química. A pesquisa vem reforçar a utilização de jogos no ensino de química como estratégia que permitiu ao professor tornar o ensino dinâmico, diferenciado para que assim seja a aquisição do conhecimento teórico por parte do discente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; química; dengue.

DENGUE DOMINO AND THE TEACHING OF ENVIRONMENTAL CHEMISTRY

ABSTRACT

The ludic activity helps in the construction of social, physical, cognitive knowledge and facilitates the memorization of the exposed content, besides providing reflection, logical reasoning, psychomotor and contributes to the acquisition of knowledge. The teacher being in the role as the mediator of the knowledge, must use the playful one for the socialization and development of the student. The objective of this work is to present to the professionals of the educational area and students the game Domino of Dengue X Environmental Chemistry and show the results of the use of the game in the teaching of Environmental Chemistry in the Chemistry classes as an approach for prevention, awareness and combat of Dengue in the years end of elementary school. It is a bibliographical research that tries to explain a problem through theories already published in the literature. It is also characterized as an action research, since it detected a problem and then sought resolution through an action. The results presented in tables and graphs show that the students present knowledge about



Dengue, but their relationship with Environmental Chemistry is not explored in Chemistry classes. The research reinforces the use of games in the teaching of chemistry as a strategy that allows the teacher to make teaching dynamic, differentiated so that the acquisition of theoretical knowledge by the student arises.

KEY WORDS: Education; chemistry, dengue.

DOMINÓ DEL DENGUE Y LA ENSEÑANZA DE QUÍMICA AMBIENTAL

RESUMEN

La actividad lúdica auxilia en la construcción del conocimiento social, físico, cognitivo y facilita la memorización del contenido expuesto, además de proponer la reflexión, el razonamiento lógico, psicomotor y contribuye con la adquisición del conocimiento. El profesor teniendo como papel interlector de los saberes debe utilizar el lúdico para la socialización y desarrollo del alumno. El objetivo desde trabajo es presentar a los profesionales del área educativa y los alumnos el juego Dominó de la Dengue X Química Ambiental y mostrar los resultados de la utilización del juego en la enseñanza de Química Ambiental en las clases de Química como abordaje para prevención, concientización y combate del Dengue en los años finales de la enseñanza fundamental. Se trata de una investigación bibliográfica la cual intenta explicar un problema por medio de teorías ya publicadas en la literatura. Se caracterizó también como una investigación-acción, pues constató un problema y luego se buscó la resolución por medio de una acción. Los resultados presentados en formas de tablas y gráficos muestran que los discentes presentan conocimientos sobre la temática Dengue, pero su relación con la Química Ambiental no es explotada en las clases de Química. La investigación viene a reforzar la utilización de los juegos en la enseñanza de química como estrategia que permite al profesor hacer la enseñanza dinámica, diferenciada para que así suda adquisición del conocimiento teórico por parte del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Educación; Química; Dengue.

INTRODUÇÃO

Uma sociedade mesmo que primitiva necessita de água de boa qualidade para suas necessidades básicas. No território nacional as águas foram classificadas de acordo com sua

salinidade segundo a resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA 20 de 18/06/1986 como águas doces (salinidade igual ou inferior a 0,50%), salinas (salinidade acima de 0,50% até 30,0%) e salgadas (salinidade superior a 30,0%) (Rocha, Rosa & Cardoso, 2004). Segundo as Organizações das Nações Unidas (ONU) mais de 2,5 bilhões de pessoas no mundo não tem acesso à água limpa e tratada, coleta e tratamento de esgotos, o que acarreta a disseminação de doenças vinculadas às más condições de saúde (Rocha, Rosa & Cardoso, 2004). Tais dados demonstram não apenas um problema da falta de políticas públicas como também um problema ambiental.

No século XX a Organização Mundial da saúde reconheceu a Dengue como uma doença. No entanto os primeiros registros de casos datam do século XVIII nos Estados Unidos, na Filadélfia e no Sudoeste Asiático, em Java (Mourão, 2010). O *Aedes aegypti* é o mosquito transmissor da Dengue, este pica durante o dia e também à noite. A reprodução ocorre em recipientes de água parada seja limpa ou suja, próximo a habitações ou até mesmos dentro das residências como, por exemplo, em vasos de plantas, cisternas, pneus e tampas de garrafas.

O ensino de química nas instituições de ensino esta centrado na mera memorização de fórmulas e na resolução de cálculos, distante da realidade dos discentes. Motivo pelo qual a Química é deixada por muitas ocasiões de ser uma ciência associada à vida. Ciência que contribui para a saúde da humanidade desde a prevenção, diagnóstico, produção de fármacos e tratamento de doenças, como exemplo as pesquisas que estão sendo realizadas no combate a dengue e a microcefalia. Entretanto os docentes devem buscar métodos para abordar a Dengue nas aulas de química para além da apropriação de conceitos, possibilitando aos discentes tomadas de decisões frente ao combate da doença. Nas escolas a Dengue ainda é trabalhada de forma teórica, a prática como ação transformadora da realidade não se concretiza. Diante disso necessita-se que:

As mudanças em relação ao controle vetorial da dengue se tornam indispensáveis para que os processos de educação sejam efetivos de maneira a promover a Educação Ambiental para a formação da consciência do homem, bem como uma mudança de comportamento para com o meio ambiente (Paiva, Lima & Silva, 2012, p.1)

A aplicação de jogos didáticos constitui-se como um aliado no processo educacional, tendo como objetivo facilitar a aprendizagem através do aspecto lúdico, especialmente no ensino de química. Oliveira (2004) destaca que os estudos recentes mostram que no Ensino de Química as aulas estão centradas na repetição de fórmulas e cálculos, distante da realidade dos discentes e com conteúdos descontextualizados do cotidiano. Cunha ressalta que a utilização dos jogos promovem mudanças na maneira de agir dos discentes, como:

a) a aprendizagem de conceitos, em geral, ocorre mais rapidamente, devido à forte motivação; b) os alunos adquirem habilidades e competências que não são desenvolvidas em atividades corriqueiras; c) o jogo causa no estudante uma maior motivação para o trabalho, pois ele espera que este lhe proporcione diversão; d) os jogos melhoram a socialização em grupo, pois, em geral, são realizados em conjunto com seus colegas; e) os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem ou de relacionamento com colegas em sala de aula melhoram sensivelmente o seu rendimento e a afetividade; f) os jogos didáticos proporcionam o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos estudantes; g) a utilização de jogos didáticos faz com que os alunos trabalhem e adquiram conhecimentos sem que estes percebam, pois a primeira sensação é a alegria pelo ato de jogar (Cunha, p 4-5, 2012).

Neste contexto o objetivo deste trabalho é apresentar a profissionais da área educativa e alunos o jogo Dominó da Dengue X Química Ambiental e mostrar os resultados da utilização do jogo no ensino de Química Ambiental nas aulas de Química como abordagem para prevenção, conscientização e combate da Dengue nas turmas de 9º anos do ensino fundamental na Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Estevam Marinho localizada no distrito de São Gonçalo-Sousa-PB.

METODOLOGIA

É de fundamental importância que o processo educativo esteja com seu cerne fincado no questionamento reconstrutivo e a pesquisa é o meio de oportunizar a aprendizagem e o progresso emancipatório intelectual e crítico do aluno. Assim o indivíduo constrói o



conhecimento com o alicerce preso a essas competências, e passa a questionar e intervir de forma transformadora em sua realidade.

Diante deste contexto para a realização do trabalho foi necessário uma pesquisa com um olhar investigativo tendo como objetivo conhecer melhor as dificuldades dos alunos, comunidade escolar em lidar com temática Dengue e além de buscar soluções assentados em critérios científicos. Em relação à questão, Freire elucida:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Quanto à metodologia, em primeiro momento fez-se uma pesquisa bibliográfica a qual tenta explicar um problema por meio de teorias já publicadas na literatura. Sendo fundamental na construção do conhecimento para se conhecer e analisar as colaborações teóricas realizadas sobre um determinado tema. Elucidando Fonseca: “A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites (Fonseca, 2002, p. 32).”

Em seguida realizou-se uma palestra sobre a *DENGUE: prevenção, conscientização e combate* com cerca de 48 alunos do 9º ano do ensino fundamental da EEEFM Estevam Marinho localizada no distrito de São Gonçalo em Sousa-PB em parceria com a Agente Comunitário de Saúde (ACS) da localidade. Zara (p.393, 2016) e seus colaboradores ressaltam a importância do ACS na luta contra a dengue:

No Brasil, os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e Agentes de Combate a Endemias (ACE), em parceria com a população, são responsáveis por promover o controle mecânico e químico do vetor, cujas ações são centradas em detectar, destruir ou destinar adequadamente reservatórios naturais ou artificiais de água que possam servir de depósito para os ovos do Aedes (ZARA, 2016, p.393).

Muito se fala sobre a Dengue, porém ainda surgem frequentemente dúvidas, mesmo com o avanço da pesquisa científica descobrem-se novas formas de desenvolvimento do mosquito transmissor. Neste âmbito a realização da palestra teve como objetivo despertar nos alunos e comunidade escolar o interesse sobre a responsabilidade que se deve ter com o combate a dengue. A palestra provocou nos discentes a interação entre eles e o palestrante, onde dúvidas foram esclarecidas, como: O que é a Dengue? Formas de Transmissão? Como combatê-la? E também Qual a relação da Dengue com a Química Ambiental. Ainda durante a palestra foi esclarecido à importância de jogos didáticos na educação, aplicado ao ensino como forma de prevenção e combate à dengue.

Posteriormente os discentes foram levados às salas de aula para utilizarem o Jogo: Dominó da Dengue X Química Ambiental o qual permitiu a simulação do exposto na palestra, reconhecendo a química presente no cotidiano e como também as principais consequências geradas pelo não combate ao mosquito transmissor da dengue. Caracterizando-se como uma pesquisa-ação, pois constatou um problema e em seguida buscou-se a resolução por meio de uma ação. Thiollent afirma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2004, p. 14).

Dando continuidade as atividades após o jogo foram aplicados questionários com o propósito de avaliar a aquisição dos conhecimentos frente à metodologia. O uso de questionário na pesquisa científica busca conseguir grandes quantidades de informações, em geral para estudos qualitativos. Para tanto, Gil (1999, p.128) define o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas...”

Visando um melhor entendimento os resultados da presente pesquisa são apresentados em formas de tabelas e gráficos. Peça (2008, p.26) elucida quanto à utilização de: “[...] tabelas e gráficos com suas representações visuais favorecem a aprendizagem ao transmitir



informações de forma rápida e eficiente em sua contextualização, abrangendo o reconhecimento de situações concretas ao aproximar os conteúdos escolares dos conhecimentos da vida diária.”

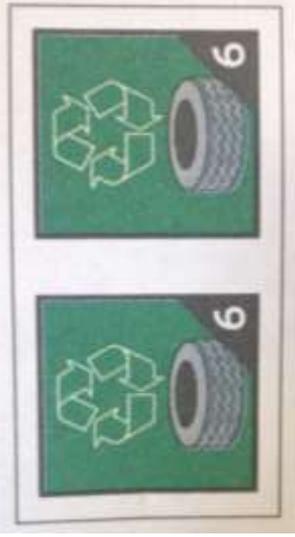
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação dos discentes durante a palestra refirmou-se como uma forma importância de se utilizar metodologias na qual os discentes interatuem com as diversas maneiras de transmissão do conhecimento. Dominó da Dengue X Química Ambiental é um jogo que tem como objetivo ajudar a combater os transmissores da dengue dispõe de informações de prevenção, sintomas e identificação do mosquito e orienta o que e como fazer em caso de suspeita da doença, além de trabalhar a conscientização e preservação do meio ambiente. Bertoldi apresenta como jogar:

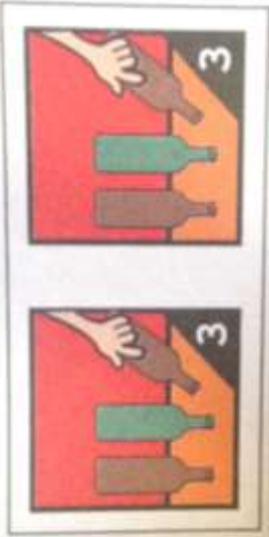
O jogo se inicia com a distribuição das cartelas para os participantes. O jogador que tem a peça 6-6 a coloca no centro da mesa para iniciar a partida. Em seguida, joga-se no sentido horário. Cada participante deve encaixar uma peça de cada vez no jogo. Ao encaixar uma peça, o jogador deve descrever que atitude de prevenção e conscientização da dengue representa o encaixe. Se o participante não tiver nenhuma peça que encaixe nas peças em jogo, passa a vez. A partida pode terminar quando um jogador consegue bater o jogo ou quando o jogo fica trancado (BERTOLDI, 2015, p.105).

A figura 1A e 1B apresenta as cartas do jogo didático, caracterizando o lúdico como uma oportunidade de aprendizagem, onde o educando aprende de maneira divertida e dinâmica. Neste contexto, é fundamental o papel do professor na utilização de metodologias que oportunizem uma melhor aquisição do conhecimento.

Figura 1A e 1B – Cartas do Dominó da *DengueXQuímica Ambiental*

Frente da carta	Verso da carta
	<p style="text-align: center;"><u>Relação com a Química Ambiental</u></p> <p>Pneus são materiais recicláveis. O descarte de pneus no meio ambiente é um grande problema ambiental especialmente por conta de seu elevado tempo de deterioração, causando poluição do solo e contaminação de áreas.</p>

Fonte: Próprios Autores.

Frente da carta	Verso da carta
	<p style="text-align: center;"><u>Relação com a Química Ambiental</u></p> <p>A maioria das garrafas de água são feitas de um certo tipo de plástico derivado do petróleo e chamado de politereftalato de Etileno, conhecido também como PET. Quando as garrafas PET chegam aos oceanos, mares e rios, elas levam cerca de 400 anos no processo de degradação, podendo causar até a perda da biodiversidade.</p>

Fonte: Próprios Autores.

Após a utilização do jogo foi aplicado um questionário com questões objetivas e subjetivas. Dos 48 discentes quando questionados sobre o que entendiam sobre o tema

Dengue todos demonstraram ter algum conhecimento. Segundo um percentual de 78% os problemas causados pelo não combate a Dengue pelos discentes afetam diretamente a população, modificando e prejudicando a vida e a saúde do ser humano, os demais 22% não souberam responder e não apresentaram justificativa como mostra o gráfico 1 abaixo.

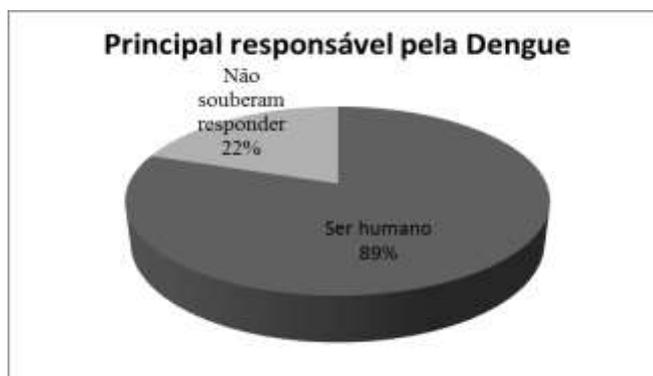
Gráfico 1 – Danos à população segundo a opinião dos discentes.



Fonte: Próprio autor.

Segundo o gráfico 2 na opinião dos 48 discentes o principal responsável pela Dengue são os seres humanos como afirmam um percentual de 89%, o segundo percentual de 11% não souberam responder. O aluno M destacou: “O ser humano sendo o principal responsável pela dengue, deve mudar suas atitudes, a mais importante de todas é não deixar água parada.” Já o discente U elucidou: “O ser humano através de pequenas ações como: virar pneus, garrafas, colocar areia nos vasilhinhos das plantas, não jogar lixo em terrenos abandonados ou no próprio quintal para não acumular água, contribui para o não surgimento e proliferação da dengue.”

Gráfico 2 – Principal responsável pela dengue.



Fonte: Próprios autores.

O quadro 3 elucidava que quando questionados se a utilização do jogo Dominó da Dengue facilitou a aprendizagem um percentual de 97% afirmou que sim. O discente E acrescentou: “Foi uma aula diferente. Aprendi muitas formas de combater a dengue jogando o Dominó. Ajudou na fixação dos conceitos que foram trabalhados na palestra.” Ainda segundo o discente E: “É fácil de jogar. Sim, o jogo ajuda na aprendizagem, jogando associamos o que devemos fazer para cuidar do meio ambiente em que vivemos através da imagem certa.” Apenas 3% dos discentes destacam que o jogo não facilitou a aprendizagem, segundo o aluno P: “Não sei jogar o dominó convencional, creio que isso dificultou na hora de jogar as peças.”

Gráfico 3 – Lúdico como mediador da aprendizagem nas aulas de Química.



Fonte: Próprios autores.



Os discentes destacaram quanto a relação do jogo com a Química Ambiental foi melhor compreendido quanto partiram para a prática, pois as orientações contidas nos versos das cartas reafirmaram o que foi exposto na palestra e na aula teórica, como apresenta o quadro 1.

Quadro 1 – Relação da dengue com a Química Ambiental após a utilização do Dominó da Dengue X Química Ambiental.

Aluno W: “Já nos anos anteriores comentavam que a disciplina Química era bem difícil. Quando começamos o jogo ficou melhor a compreensão.”	Aluno N: “O jogo facilitou o entendimento do que foi exposto na palestra. Foi bem divertido.”
Aluno L: “Foi à primeira vez que em sala de aula utilizei um jogo para aprender um conteúdo, na frente no dominó tinha a figura e atrás a explicação assim ficou fácil entender a relação.”	Aluno O: “Muito se fala sobre dengue, quando brinquei lembrei do que foi dito na palestra e entendi a importância de cuidar do lixo que esta ao nosso redor.”

Fonte: Próprios autores.

Os dados da pesquisa demonstram que o lúdico é um forte aliado ao conhecimento, possibilitam ao professor trabalhar novas metodologias e aos discentes desfrutarem de aulas dinâmicas e prazerosas, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÕES

O combate a Dengue é um problema de saúde pública, as regiões brasileiras vem sofrendo com o agravamento dos quadros epidemiológicos da dengue. O professor deve desenvolver ações de mitigação desse problema, trabalhando a conscientização e combate ao transmissor para que assim sujam hábitos favoráveis a erradicação da Dengue.

Os resultados mostram que a utilização de jogos no ensino de química é uma estratégia que permitiu ao professor tornar o ensino dinâmico e diferenciado para que assim seja a aquisição do conhecimento teórico por parte do discente.

A presente pesquisa contribuiu para que professores e alunos tomem conhecimento do jogo: *Dominó da Dengue X Química Ambiental* e possam utilizá-lo como auxílio no processo ensino aprendizagem nas aulas de Química no ensino fundamental e médio com enfoque na educação ambiental, mostrando também os resultados da utilização do jogo como facilitador da aprendizagem e da aquisição de conceitos teóricos, reduzindo assim a distância da realidade do dia a dia, além de apresentar o lúdico em sala de aula por meio do tema da dengue de modo transversal com a disciplina de Química.

REFERÊNCIAS

BERTOLDI, Maria. *Água: Presevação e uso consciente*. São Paulo: Núcleo de Edições, 2015.

CUNHA, Marcia Borin da. *Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula*. Química Nova na Escola. Vol. 34, N° 2, p. 92-98, MAIO 2012. Disponível: <www.cienciamao.usp.br/dados/eneq/_ousodejogosnoensinoeapre.trabalho.pdf> Acesso em 04 jul 2018.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 156 p.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOURÃO, Emanuela Moureira. *A Dengue junto à Educação Ambiental*. Rio de Janeiro, 2010. <www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T205726.pdf> Acesso em 25 julh 2017.

OLIVEIRA, Vera Barros de. *Jogos de regras e resoluções de problemas*. Editora: Vozes, 2ª edição –2004.

PAIVA, Simone Aparecida de. SILVA, Sônia Cristina Santiago da. LIMA, Suleima Vieira. *Educação Ambiental como Ferramenta no Controle da Dengue – Formando Multiplicadores Ambientais no Distrito Sanitário Noroeste Goiânia Goiás. III Congresso Brasileiro de Gestão*



Ambiental Goiânia/GO – 19 a 22/11/2012. Disponível em <www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2012/VII-020.pdf>. Acesso em 26 julh 2017.

PEÇA, Célia Maria Karpinski. *Análise e interpretação de tabelas e gráficos estatísticos utilizando dados interdisciplinares*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1663-8.pdf>> Acesso em 26 julh 2017.

ROCHA, Julio Cesar. ROSA, André Henrique. CARDOSO, Arnaldo Alves. *Introdução à Química Ambiental*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa ação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ZARA, Ana Laura de Sene Amâncio; SANTOS, Sandra Maria dos; OLIVEIRA, Ellen Synthia Fernandes; CARVALHO, Roberta Gomes; COELHO, Giovanini Evelim. *Estratégias de controle do Aedes aegypti: uma revisão*. Epidemiol. Serv. Saude, Brasília, 25(2):391-404, abr-jun 2016. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ress/v25n2/2237-9622-ress-25-02-00391.pdf>> Acesso em 04 jul 2018.



ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA SOBRE NANOTECNOLOGIA EM UMA ABORDAGEM CTSA

André da Silveira Vasconcelos²²⁷, CFP/UFCG |
Luciano Leal de Morais Sales²²⁸, CFP/UFCG

RESUMO

A tecnologia vem progressivamente ganhando espaço dentro da sociedade, sua função é de descobrir e aprimorar novos instrumentos capazes de melhorar a qualidade de vida social. O movimento CTSA apresenta como característica um modelo de ensino mais produtivo, utilizando metodologias com maior nível de aprimoramento, associando o ensino de ciências a realidade social, e fazendo uma aplicação ao estudo tecnológico e ambiental. A nanotecnologia é um campo de pesquisa que apresenta muitas de suas aplicações em benefício da sociedade, a sua inclusão ao processo de ensino/aprendizagem tem sido discutida por muitos pesquisadores da educação, em razão da mesma exibir atribuições que fortalecem o nível de conhecimento adquirido pelos alunos. A presente pesquisa tem o objetivo de realizar uma revisão literária de trabalhos acadêmicos encontrados em ferramentas de busca digital e fazer uma análise desses trabalhos utilizando alguns critérios elaborados, todos esses trabalhos devem apresentar como temática a nanotecnologia com base no enfoque CTSA/CTS e fazer uma discussão a partir das idéias dos autores. A discussão dos trabalhos incorporada à abordagem CTSA em propostas de ensino da nanotecnologia, apresentou idéias para o avanço da educação científica, buscando não apenas inserir o tema ao conteúdo disciplinar, mas também, relacioná-lo a questões sociais.

PALAVRAS-CHAVE: nanotecnologia; CTSA; ensino de ciências.

BIBLIOGRAPHIC ANALYSIS ON NANOTECHNOLOGY IN A STSE APPROACH

ABSTRACT

Technology is progressively gaining space within society, its function is to discover and improve new instruments capable of improving the quality of social life. The STSE (Science, Technology, Society and Environment education) movement presents as characteristic a more productive teaching model, using methodologies with a higher level of improvement, associating science education with social reality, and making an application to the technological and environmental study. Nanotechnology is a field of research that presents many of its applications for the benefit of society, its inclusion in the teaching / learning process has been discussed by many researchers of education, because of the same view attributions that strengthen the level of knowledge acquired by students. The present research

²²⁷ Graduando em Licenciatura em Química UACEN/CFP/UFCG

²²⁸ Professor UACEN/CFP/UFCG



aims to carry out a literary review of academic works found in digital search tools and to make an analysis of these works using some elaborated criteria, all of these works should present as thematic the nanotechnology based on the STSE/STS approach and make a discussion from the authors' ideas. The discussion of the works incorporated into the STSE approach in proposals of teaching of nanotechnology, presented ideas for the advancement of scientific education, seeking not only to insert the subject to the disciplinary content, but also to relate it to social issues.

KEYWORDS: nanotechnology; STSE; science teaching;

ANÁLISE BIBLIOGRÁFICO EN NANOTECNOLOGÍA EN UN ENFOQUE CTSA

RESUMEN

La tecnología viene progresivamente ganando espacio dentro de la sociedad, su función es descubrir y perfeccionar nuevos instrumentos capaces de mejorar la calidad de vida social. El movimiento CTSA presenta como característica un modelo de enseñanza más productivo, utilizando metodologías con mayor nivel de perfeccionamiento, asociando la enseñanza de las ciencias a la realidad social, y haciendo una aplicación al estudio tecnológico y ambiental. La nanotecnología es un campo de investigación que presenta muchas de sus aplicaciones en beneficio de la sociedad, su inclusión al proceso de enseñanza / aprendizaje ha sido discutida por muchos investigadores de la educación, en razón de la misma exhibición atribuciones que fortalecen el nivel de conocimiento adquirido por los investigadores estudiantes. La presente investigación tiene el objetivo de realizar una revisión literaria de trabajos académicos encontrados en herramientas de búsqueda digital y hacer un análisis de esos trabajos utilizando algunos criterios elaborados, todos estos trabajos deben presentar como temática la nanotecnología con base en el enfoque CTSA / CTS y hacer una revisión la discusión a partir de las ideas de los autores. La discusión de los trabajos incorporada al enfoque CTSA en propuestas de enseñanza de la nanotecnología, presentó ideas para el avance de la educación científica, buscando no sólo insertar el tema al contenido disciplinario, sino también, relacionarlo a cuestiones sociales.

PALABRAS CLAVES: nanotecnología; CTSA; enseñanza de ciencias;

INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos são cada vez mais constantes na sociedade atual, a procura por ferramentas mais sofisticadas tem crescido consideravelmente, o meio científico busca sempre criar e aprimorar novos materiais que se mostram cada vez mais eficientes para o qual foram destinados.

A preocupação ambiental vem aos poucos tendo papel significativo dentro da ciência, com as inúmeras catástrofes que o mundo vem sofrendo e todos os impactos ambientais provocados pela ação humana, tem-se aumentado o alerta pela elaboração de novos instrumentos que estejam de acordo com o estabelecido por leis ambientais. Materiais com estrutura nanométrica têm sido utilizados em inúmeros sistemas com fins de melhoria na qualidade ambiental tais como os catalisadores “three way” que são catalisadores utilizados em motores a combustão com fins de converter gases tóxicos produzidos na combustão dos automóveis em gases não tóxicos.

O pensamento científico ainda está distante do meio social, apesar de suas descobertas e pesquisas serem destinadas em sua maioria ao interesse coletivo, falta a compreensão da sociedade sobre boa parte do que está sendo realizado. O movimento ciência tecnologia sociedade e ambiente (CTSA) procura desenvolver um ensino mais enriquecedor, trazendo para o meio educacional metodologias mais elaboradas centradas em pensamentos mais amplos e contextualizados. Nesta concepção o ensino torna-se mais atrativo e a aprendizagem é baseada no contexto social, político, econômico, ambiental e científico, onde possibilita ao aluno ter uma visão mais ampla do conteúdo e abrindo a possibilidade de envolvê-los a problemas de caráter público, que é apresentado a ele de acordo com a sua vivência e da sociedade como um todo, desta forma a aprendizagem se torna cada vez mais significativa (AKAHOSHI, 2012, p.15). O conhecimento científico está de acordo com esse movimento, pois o aluno precisa estar cada vez mais ciente daquilo que acontece a sua volta, principalmente o que pode agregar na sua formação.

A nanotecnologia é uma área de pesquisa que está cada vez mais ligada ao meio social suas descobertas são focalizadas na melhoria de equipamentos e a criação de novos materiais destinados ao bem-estar social, é considerada uma das mais revolucionárias descobertas científicas que se tem se tem relato. Esta área apresenta inúmeras aplicações com fins diversos e que estão em constante avanço e essas ideias serão consideradas como atuais por décadas. A mesma se estende como uma ciência de materiais para a manipulação de partículas com tamanhos minúsculos, que variam de 1 a 100 nanômetros. Partículas desta dimensão dispõem de propriedades químicas e físicas diferentes daquilo que é observado em dimensões superiores (QUINA, 2004, p.1028).

A inserção da nanotecnologia ao processo de ensino/aprendizagem tem sido uma proposta abordada por muitos pesquisadores que focam na pesquisa educacional, pois se mostra como uma ferramenta inovadora para a construção do conhecimento, e suas características próprias oferecem ao ensino novas perspectivas de aprendizagem.

A pesquisa em questão tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos encontrados em portais de pesquisa digitais e a partir do estudo dos mesmos fazer um conjunto de análises de acordo com alguns critérios formulados para a discussão do tema.

METODOLÓGIA

Esta pesquisa se caracteriza como uma revisão bibliográfica, referente ao tema nanotecnologia aplicado ao enfoque CTSA. Foi realizada uma pesquisa intensa em ferramentas de busca online, se buscou por trabalhos acadêmicos publicados entre o período de 2010 a 2018, durante a busca se pesquisou pelas palavras “ensino de nanotecnologia e CTSA”.

A finalidade desta pesquisa foi buscar trabalhos que apresentam o tema nanotecnologia com base no enfoque CTSA/CTS dentro dos seus principais contextos e discussões, e não apenas ser exposto de forma superficial.

Além da busca nos portais de pesquisa, também foi realizado uma análise dos trabalhos selecionados, os critérios analisados foram os seguintes:

- Nanotecnologia no processo de ensino/aprendizagem
- Efeitos negativos da nanotecnologia para a sociedade.
- Nanotecnologia e educação ambiental.

De uma forma geral a pesquisa é classificada como básica, descritiva, qualitativa e puramente bibliográfica.

A partir da seguinte pesquisa foram encontrados 136 materiais publicados. Foram selecionados 9 trabalhos acadêmicos dentre os encontrados, visto que os demais não



apresentavam o tema, que é base dessa pesquisa, incorporado nos seus principais objetivos de discussão, expondo-o apenas de forma superficial.

Dos trabalhos selecionados 5 são artigos (DE JESUS; LORENZETTI; HIGA, 2015; SIQUEIRA-BATISTA et al, 2010; REBELLO, 2012; PEREIRA, 2010; SANTOS, 2013); 3 dissertações (DE JESUS, 2016; DA SILVA, 2011; BERNARDINELLI, 2014) e 1 monografia (BEZERRA, 2014) , todos foram publicados no período de 2010 a 2018, e todos apresentam em suas principais discussões o ensino da nanotecnologia baseada no enfoque CTSA/CTS.

Posteriormente se sucedeu uma análise dos trabalhos selecionados, onde se buscou discutir, a partir das ideias dos autores alguns critérios, ambos focalizados em conhecer e divulgar o uso da nanotecnologia como ferramenta inovadora no auxílio do processo de ensino/aprendizagem engajada dentro do movimento CTSA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

NANOTECNOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

A nanotecnologia é uma nova área de conhecimento por meio dela o ser humano procura resolver alguns problemas existentes no meio social e também pretende aprimorar novas técnicas que vão ocasionar um grande avanço para a ciência. Conforme destaca Valadares, Chaves e Alves (2005, p. 51-52),

Estamos no limiar de uma verdadeira revolução tecnológica, cuja evolução devesse abranger décadas, com um impacto que provavelmente devesse superar o de todas as revoluções técnicas do passado. Dela resultarão matérias inéditas, grandes avanços na medicina e na farmacologia, métodos muito mais eficientes para a indústria química e petroquímica, computadores com grau de sofisticação e complexidade sem precedentes – provavelmente baseados em outros princípios físicos -, maior eficiência no uso de energia, grandes inovações na área do meio ambiente e vários outros avanços que podem apenas vislumbrar.

O uso da nanotecnologia como ferramenta de auxílio no processo de ensino/aprendizagem tem ocasionado uma ampla discussão entre muitos autores, uma de suas

indagações é oferecer aos alunos um maior conhecimento tanto em pesquisas científicas como também servir como estímulo para entender conteúdos explanados dentro da ciência. Segundo de Jesus, Lorenzetti e Higa (2015, p. 2),

No ensino da nanotecnologia é fundamental uma abordagem crítica e reflexiva, a fim de contribuir com a formação cidadã dos estudantes. Além disso, o ensino da nanotecnologia não deve se restringir à apresentação das aplicações dessa tecnologia e à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho a ela relacionado, mas também deve auxiliá-los na construção de um pensamento crítico a respeito da nanotecnologia em seu cotidiano e contribuir para que possam se posicionar perante esse processo.

A nanotecnologia apresenta estudos e aplicações em diversos campos de pesquisa, já é possível observar a fabricação de cosméticos, a formulação de medicamentos, a produção de insumos agrícolas, sínteses de catalisadores mais eficientes, além dos biomateriais, enfim são inúmeros os seguimentos em que ocorre a ação desse tipo de tecnologia, que sem dúvida só pode agregar ainda mais no processo de construção do conhecimento. A inserção da nanotecnologia no ensino não tem o objetivo de acumular mais conteúdo disciplinar, mas tem a perspectiva de reconstruir a formação escolar (DE JESUS, 2016, p.17).

A utilização da abordagem CTSA ao ensino de nanotecnologia tem gerado intensos debates entre muitos pesquisadores que apresentam como base de suas pesquisas o ensino de ciências. Os autores aqui explanados buscam através de suas ideias relatarem o uso desse determinado conceito como ferramenta de ensino/aprendizagem, destacando em diferentes formas a pluralidade de situações e meios que colocam esta metodologia de ensino como uma das principais fontes de auxílio do conhecimento. De acordo com De Jesus, Lorenzetti e Higa, (2015, p.7) A partir da abordagem CTS é possível construir um maior nível de compreensão e de caráter crítico sobre a nanotecnologia, tornando-a um “estranho íntimo das pessoas” e abrindo a possibilidade de o aluno adquirir um maior grau de conhecimento sobre tal área, possibilitando-o a ter propriedade de questionar e dar opinião a respeito do tema.

Também é importante destacar o caráter múltiplo dessa ordem de conhecimento, como já foi descrito este ramo da ciência apresenta contribuições em muitas áreas, trazendo esta finalidade para o ambiente de ensino é possível notar a sua ligação com muitas disciplinas escolares, podendo ser utilizado por todas aquelas que apresentam natureza científica.

Existe uma série de metodologias que podem ser aplicadas para propostas de um ensino de nanotecnologia baseadas em conteúdos disciplinares. Bezerra, 2014 emprega o conceito de escala decimal como ferramenta para inclusão da nanotecnologia ao processo de ensino. O seguinte autor inicialmente faz uso de uma história em quadrinhos para contextualizar o tema e em seguida se procedeu à configuração de uma escala de comprimento, especificando as dimensões de macro, micro até o nano.

Efeitos Negativos Da Nanotecnologia Para A Sociedade

Como a maioria dos ramos de pesquisa, a nanotecnologia também, apresenta aspectos negativos, que de alguma forma geram questionamentos nos seus meios de atuação. A maior parte dos trabalhos acadêmicos analisados em algum momento relata este critério, mas em sua maioria é exposto de forma sucinta.

Na concepção de Rebello et al, (2012, p.4) as nanopartículas que ao mesmo tempo causam inúmeros benefícios, também oferecem riscos caso estejam acumuladas no meio ambiente e nos organismos vivos. O aumento da concentração de nanomateriais como descargas de veículos, fumaça de cigarro, emissões industriais, nanotubos, nanofios, nanofibras, se lançados ao meio ambiente provocam efeitos danosos no qual se intitula de nanopoluição.

Os possíveis riscos que esta área de conhecimento pode trazer estão relacionados a conceitos como ética, política, saúde e meio ambiente, que são objetos de profundos debates e objeções pautadas na sociedade.

Nanotecnologia E Educação Ambiental

A nanotecnologia inserida ao estudo do meio ambiente não é explanada por todos os autores, fonte de discussão dessa pesquisa, alguns utilizam o enfoque CTS, que ainda não apresenta caracterizado dentro da prerrogativa do meio ambiente. O caráter ambiental é um dos temas mais abordados dentro do meio científico e social, as publicações referentes a esta temática tem procurado em uma maior proporção relaciona-la a novos conceitos. Este tema

tem gerado uma intensa preocupação no planeta, onde tem crescido a busca pela criação de novas tecnologias que hajam de forma sustentável e no qual gerem baixo custo à sociedade.

Cresce o número de investimentos dentro da nanotecnologia formulados para a prevenção e diminuição de problemas relacionados à temática ambiental. A elaboração de nanopartículas com intuito de desenvolver novos equipamentos e técnicas de reestruturação de recursos ambientais traz um grande avanço tecnológico, que sem dúvida oferece contribuições enormes para a sociedade.

Têm surgido muitas as tecnologias aplicadas à proteção ambiental, Bezerra, 2014 relata ao longo de sua obra uma dessas aplicações fazendo uso do ponto de vista de outro pesquisador. Segundo Faria et al, (2013, p.21) com base no benefício do meio ambiente, se evidência a utilização de nanomateriais catalíticos, onde os mesmos oferecem maior eficácia e seletividade em procedimentos industriais, possibilitando uma redução no consumo de energia, melhor rendimento de matérias-primas e a mínima formação de resíduos não desejados.

A educação ambiental tem sido cada vez mais inserida no contexto educacional, sua finalidade é orientar e desenvolver projetos que visam incentivar a prevenção de recursos naturais.

Em um dos trabalhos analisados durante esta pesquisa ficou bem claro a preocupação ambiental por parte do autor. No mesmo houve a utilização de uma metodologia inovadora no qual se fez uso de uma Web Quest, recurso didático online utilizado em atividades de pesquisa, o mesmo é baseado na química verde com a utilização de nanocápsulas.

Os trabalhos pesquisados e discutidos dentro da abordagem de nanotecnologia na perspectiva CTSA, se embasam através de suas metodologias próprias, a discussão deste tema, tão amplo e produtivo para a educação científica, visando não só sua atribuição aos conteúdos disciplinares, mas como também, inseri-lo em um conjunto temas sociais, que valoriza ainda mais o processo de formação.

CONCLUSÃO



Por meio deste trabalho é possível enfatizar as muitas contribuições que a nanotecnologia oferece ao processo de ensino/aprendizagem.

Fundamentado pelas ideias dos autores propostas em seus trabalhos acadêmicos, ressalta-se a infinidade de conteúdos que podem ser empregados dentro dessa temática.

Os autores aqui relatados por meio de suas pesquisas buscam de uma forma geral estimular uma educação alicerçada ao uso de novas metodologias, a contextualização do ensino e que ainda desenvolve em seus fundamentos a relação de todo esse processo ao contexto social e ambiental.

Um ensino pautado no movimento CTSA procura sempre agregar caráter crítico ao aluno, como também fornece a ele uma maior visão daquilo que circula a sua volta, e a nanotecnologia com base nesse enfoque só aproxima ainda mais o mundo científico e tecnológico ao meio educacional.

REFERÊNCIAS

AKAHOSHI, Luciane Hiromi. *Uma análise de materiais instrucionais com enfoque CTSA produzidos por professores em um curso de formação continuada*. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado) – Ensino de Ciências, Faculdade de Educação Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BATISTA, Rodrigo Siqueira; SILVA, Luciana Maria da; SOUZA, Roberto Rômulo de Medeiros; PRADO, Henrique Jannuzzelli Pires do; SILVA, Cláudio Aprígio da; RÔÇA, Giselle; OLIVEIRA, Alexandre Lopes de; NETO, José Abdalla Helayël. *Nanociência e nanotecnologia como temáticas para discussão de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente*. Revista Ciência e Educação, Viçosa, MG, v. 16, n. 2, p. 479-490, julho 2010.

BERNARDINELLI, Sílvia. *Nanotecnologia verde em uma perspectiva CTSA: Análise de uma proposta didática Web Quest para a alfabetização científica na educação básica*. 2014. 85f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Exatas e da Tecnologia Departamento de Química, UFSCar, São Carlos – SP, 2014.

BEZERRA, Dayane Araújo. *Utilizando quadrinhos como motivação para a introdução da nanotecnologia na educação básica através da construção de uma escala decimal*. 2014. 43f. Monografia (Trabalho de conclusão curso) – Graduação em Física, Centro de Ciências e Tecnologia, UEPB, Campina Grande, 2014.



Da Silva, Ícaro Ilo. *Tópicos de física moderna no ensino médio sob uma perspectiva do nanomagnetismo*. 2011.76f. Dissertação (Mestrado) – Pró-reitora de Pós-Graduação Pesquisa e Extensão Área de Ciências Tecnológicas, UNIFRA, Santa Maria – RS, 2011.

JESUS, Isabela Paulini de; LORENZETTI, Leonir; HIGA, Ivanilda. *A abordagem CTS em propostas de ensino da nanotecnologia*. X Encontro nacional de pesquisas em educação em ciências – X ENPEC, Águas de Lindóia – SP, 2015.

JESUS, Izabela Paulini de. *Nanotecnologias como conhecimento escolar no ensino médio em livros didáticos e por professores de biologia*. 2016. 247f. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

PEREIRA, Fábio Delgado; HONÓRIO, Káthia M.; SANNOMIYA, Miriam. *Nanotecnologia: Desenvolvimento de Materiais Didáticos para uma Abordagem no Ensino Fundamental*. Revista Química Nova na Escola, vol. 32, n. 2, maio 2010.

QUINA, Frank H. *Nanotecnologia e o Meio Ambiente: Perspectivas e Riscos*. Química Nova na Escola, Vol. 27, No. 6, 1028-1029, 2004.

REBELLO, Gabriel Antônio Fontes; ARGYROS, Mécia de Matos; LEITE, Wallace Leonardo Lopes; SANTOS, Mayke Machado, BARROS, José Celestino; SANTOS, Paula Macedo Lessa dos; SILVA, Joaquim Fernando Mendes da. *Nanotecnologia, um tema para o ensino médio utilizando a abordagem CTSA*. Revista Química Nova na Escola, Vol. 34, n. 1, p. 3-9, fevereiro 2012.

SANTOS, Cintia Garcia Montoya Moreira. *Limites e possibilidades do uso de situações problemas como recurso pedagógico: os temas controversos sócio científicos e as relações CTSA como perspectiva para o ensino de ciências*. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, Águas de Lindóia - SP, Novembro de 2013.



PRODUÇÃO DE VÍDEOS TUTORIAIS POR ALUNOS E PROFESSORES COM FINS EDUCACIONAIS COMO AUXÍLIO AO ENSINO PRESENCIAL

Fraçalles Stefano Rolim Silva²²⁹

RESUMO

Com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o turbilhão de recursos tecnológicos que, especialmente, as novas gerações fazem uso, são necessárias mudanças no sistema educativo, para que a partir de reflexão e análise da experiência acumulada historicamente, possam ser instauradas práticas educativas cada vez mais atuais dentro da contemporaneidade. Neste contexto, este trabalho objetiva investigar sobre o uso de vídeos tutoriais que venham a ser produzidos por alunos e professores e sejam disponibilizados na internet, nas redes sociais, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na formação acadêmica, valorizando a utilização dessas tecnologias nos processos de construção de aprendizagem autônoma, existindo como auxílio ao ensino tradicional da sala de aula presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias, vídeos tutoriais, autonomia, aprendizagem.

PRODUCTION OF TUTORIAL VIDEOS BY STUDENTS AND TEACHERS WITH EDUCATIONAL PURPOSES AS AID TO PRESENTIAL EDUCATION

ABSTRACT

With the advancement of Information and Communication Technologies (ICTs) and the whirlwind of technological resources that, especially, the new generations make use of, changes in the education system are necessary, so that from the reflection and analysis of the experience accumulated historically, may be established educational practices increasingly present in contemporary times. In this context, this work aims to investigate the use of tutorial videos that can be produced by students and teachers and made available on the Internet, in social networks, to contribute to the teaching and learning process in academic training, valuing the use of these technologies in the processes of construction of autonomous learning, existing as an aid to the traditional classroom teaching.

KEYWORDS: Technologies, videos tutorials, autonomy, learning.

²²⁹ Graduado Engenheiro Civil Na Universidade Federal De Campina Grande.e Especialista Em Docência Do Ensino Superior.



PRODUCCIÓN DE VÍDEOS TUTORIALES POR ALUMNOS Y PROFESORES CON FINES EDUCACIONALES COMO AYUDA A LA ENSEÑANZA PRESENCIAL

RESUMEN

Con el avance de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y el torbellino de recursos tecnológicos que, especialmente, las nuevas generaciones hacen uso, son necesarios cambios en el sistema educativo, para que a partir de reflexión y análisis de la experiencia acumulada históricamente, puedan ser instauradas prácticas educativas cada vez más actuales dentro de la contemporaneidad. En este contexto, este trabajo tiene como objetivo investigar sobre el uso de vídeos tutoriales que sean producidos por alumnos y profesores y estén disponibles en Internet, en las redes sociales, para contribuir con el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación académica, valorizando la utilización de esas tecnologías en los procesos de construcción de aprendizaje autónomo, existiendo como ayuda a la enseñanza tradicional del aula presencial.

PALABRAS CLAVES: Tecnologías, vídeos tutoriales, autonomía, aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual, onde ocorre a vulgarização do acesso a internet, “Quase que obrigatoriamente, a informática passa a ser um elemento essencial para a ação humana” (AMARILLA FILHO, 2008, p. 1). Considerando isso, é necessário repensarmos o papel da educação, muito especialmente, no que tange a forma de ensinar.

Refletindo sobre a imersão tecnológica no qual as novas gerações fazem uso, é possível perceber um efeito dicotômico. Este é o termo que pode expressar a dificuldade do aluno em relacionar os conteúdos teóricos estudados em sala de aula com a realidade à sua volta. Quando se observa que tradicionalmente a escola é mais conservadora que inovadora, assim, a inovação vem de fora da escola para dentro.

O fato de não estar integrada ao mundo, na visão dos alunos a escola é apenas uma instituição, irrelevante a vida cotidiana. Enquanto que Freire (1987) afirma que, para compreender a teoria é preciso experienciá-la.



Neste contexto, o propósito deste trabalho é realizar uma pesquisa bibliográfica acerca do uso e da relevância da produção de vídeos tutoriais por professores e alunos, que disponibilizados na internet, nas redes sociais, possam facilitar a vivência, a assimilação do conteúdo acadêmico, estimular e favorecer a autonomia na aprendizagem.

Para nortear o estudo em questão, buscou-se responder a seguinte questão problemática: de que forma a produção de vídeos educativos por professores e alunos pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa? Sendo assim, este artigo pretende fazer reflexões sobre a relação entre Tecnologias de Informação e Comunicação e o Processo Educacional.

METODOLOGIA

Na realização deste trabalho foram feitas revisões integrativas das literaturas a respeito do assunto estudado, utilizando para tanto, livros, artigos, trabalhos científicos de diferentes autores, que alicerçam e dão credibilidade as ideias aqui expostas. As obras analisadas para delinear a pesquisa não seguiram critérios datais de publicação, levando em consideração que toda escrita científica, seja ela mais antiga ou não, tem relevância para o aporte teórico, prático e metodológico na construção de novos conhecimentos, hipóteses, conceitos e teorias, a fim de desenvolver o conhecimento científico que sempre é mensurável e mutável. Após a seleção dos artigos e/ou matérias foram analisadas os dados conforme sua contribuição para a pesquisa, confrontando ideias de autores, amparado de uma avaliação crítica de todos, para que se obtivessem resultados e considerações importantes para o engrandecimento da temática em questão.

RESULTADOS

Vídeos Tutoriais

Desde que a sociedade surgiu vem se transformando continuamente, e, muito aceleradamente, do século dezenove até os dias atuais. As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) expressam nitidamente isso. Notadamente as redes sociais como *Twitter*, *Whatsapp*, *Facebook*, *Linkedln*, *Instagram*, *Youtube*, entre outros, têm considerável participação nestas metamorfoses. Com a disseminação do acesso a internet, disponibilizando uma quantidade quase ilimitada de informações²³⁰, vem sendo encurtadas distâncias e sendo transformado o planeta em uma “aldeia global”, como define o filósofo Herbert Marshall McLuhan.

Considerando que não há “causa sem efeitos” e nem “efeitos sem causa”, consequentemente, o sistema educacional tradicional também é impactado por estas alterações.

Da tensão dialética entre o LETRAMENTO e o ANALFABETISMO DIGITAL vai gerar como consequência o EXCLUÍDO DIGITAL, que pode até ser capaz de alguma compreensão do texto escrito, mas revela-se incompetente diante da manifestação da Tecnologia de Informação. Com esse termo pretendemos dar significado à identificação de todo tipo de pessoa afastada dos procedimentos cibernéticos. Muitas vezes é pessoa culta, letrada, nem por isso deixando de “temer” o uso de uma tecnologia, de “temer” a representação de uma linguagem, afastando-se do domínio dos equipamentos cibernéticos (AZEVEDO & OLIVEIRA, 2007, p. 6)

Em oposição às novas gerações integradas com as novas tecnologias, é possível perceber que parte das gerações com pessoas maduras (com mais idade) reagindo, rechaçando a insistente necessidade de atualizarem-se as novas ferramentas tecnológicas. Neste contexto o Sistema Educacional não deve ficar indiferente, considerando que parte dos professores é a circunstância mais difícil, agravando-se com o fato de que os professores mais tradicionais acumularam anos para se consolidarem nos moldes da educação bancária (AZEVEDO, OLIVEIRA, 2007, apud SILVA, 2018).

²³⁰ Estudo recente da Business Software Alliance (BSA), afirma que 2,5 quintilhões de bytes são criados todos os dias. Mas o potencial pleno dessa transformação digital só pode ser realizado se explorarmos o potencial dos dados gerados por essas inovações. Fonte: <http://cio.com.br/noticias/2015/10/27/tome-nota-2-5-quintilhoes-de-bytes-sao-criados-todos-os-dias/>. Em 02/04/2018.

Recordando Paulo Freire (1987, página 37) e a definição da “educação bancária”, na qual “A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar”. Desta forma o objetivo do educador é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração.

O sistema educacional tenta transferir o conhecimento nos moldes da educação bancária, desconsiderando que na atualidade, o aluno tem se apresentado hiperativo, com atenção insuficiente, e restrita a pequenos intervalos de tempo.

Figura 01: Reflexão ilustrada pela



Fonte: <http://www.livrosepessoas.com/2014/09/26/professora-usa-celular-como-material-didatico-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 04 abril 2018.

“Se não pode vencer o inimigo, junte-se a ele!” Foi desta forma inovadora, que a professora de literatura Ciléa Tavares França, do Colégio Padre Machado, em Belo Horizonte, conseguiu vencer a disputa entre a atenção dos para os celulares e para a sua aula.

Ao adaptar sua didática a realidade dos alunos cibernautas²³¹. “É muito mais rápido consultar o significado de uma palavra no aplicativo de dicionários do que deslocar até a

²³¹ O Dicionário Houaiss registra o termo **cibernauta** e a sua formação. Cibernauta significa utilizador de um espaço virtual ou de uma rede internacional de telemática. Trata-se de um palavra composta de ciber(nético) + nauta. **Ciber** é um elemento de composição proveniente do inglês “*cybernetics*” (1948) < gr. “*kubernétés*”, “piloto, dirigente” (ver govern), que ocorre em palavras importadas do inglês bem como em neologismos



biblioteca e manusear aqueles livros enormes”, foi assim que como tudo começou. “O uso de recursos tecnológicos que estão presentes no dia a dia dos alunos pode ajudar a aproximá-los dos temas tratados em sala, além de servir como estímulo para o estudo”, afirma Marly Navas Soriano, professora de Informática Educativa da EMEF Cleómenes Campos, em São Paulo (PECHI, 2011, p. 1).

Assim, a educação escolar ao utilizar os novos recursos tecnológicos como celulares, *tablets e smartphones*, se posiciona estrategicamente acompanhando as mudanças, garantindo uma melhor aprendizagem e uma função ativa no ensino e na sociedade.

Conforme Giraffa (2009, página 3):

A Internet está trazendo mais do que uma revolução tecnológica, uma revolução comportamental, vindo para facilitar a comunicação entre as pessoas e criando uma nova percepção relacionada aos saberes, competências e habilidades. Ao participar ativamente da aquisição desses conhecimentos, o aluno terá a possibilidade de se integrar e assimilar com mais facilidade tudo aquilo que estiver aprendendo. Tutoriais - seguem o padrão de ensino da sala de aula tradicional onde o conteúdo é previamente organizado numa estrutura definida pelo professor e o aluno seleciona dentre as diversas opções disponíveis o conteúdo que deseja estudar. Mesmo aqueles que utilizam estrutura de hipermídia ou foram escritos em versão WEB, mantêm as características do ensino tradicional e não apresentam grandes revoluções, sob o ponto de vista pedagógico. Assim, o fato de ser um tutorial não significa que o software não seja bom ou não acrescente informações/ conhecimento ao aluno. Este é um preconceito que não se justifica.

Assim como outras ferramentas ficaram ultrapassadas, as ferramentas educacionais tradicionais seculares como o quadro negro e o giz, estão em declínio, paralelamente o uso do *Data Show, notebook*, e outras ferramentas estão em ascensão.

formados no português, como cibercafé, ciberespacial, ciberespaço, cibernauta, ciberpirata ou... Ciberdúvidas. O termo cibernética tem origem grega *'kubernétikê'* (sc. *'tekhnhê'*), «arte de pilotar, arte de governar» e, na acepção actual, foi introduzido no inglês em 1948 pelo matemático norte-americano Norbert Wiener (1894-1964) e depois aceite pelas outras línguas. O elemento -nauta provém também do grego *'naútês*, ou' (marinheiro, marujo), através do latim *'nauta, ae'* (ver *"nau"*-), port. nauta, em compostos como aeronauta, argonauta, astronauta, cosmonauta, lunauta, protonauta.



Os vídeos tutoriais são parte importante do ensino a distância (EAD), por que não utilizar também no ensino presencial? O não uso desta e outras ferramentas é negar à realidade contemporânea, implicando em obsolescência da forma de ensinar.

Educação E Tecnologias De Informação E Comunicação – TICS

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é uma generalização ao uso do computador, dos periféricos como impressoras, *scanners*, microfones, caixas de som, *webcam*, etc, que integrados às telecomunicações, disponibilizam os meios técnicos para transmissões de informações.

Na educação, é possível revolucionar as abordagens educacionais tradicionais consideradas “bancárias”. O professor ao explorar estes potenciais oferece meios de construir novos conhecimentos, em que a internet é simultaneamente a fonte de pesquisa e o meio de disponibilizar os resultados.

Na era do *YouTube*, dos *smartphones*, dos *tablets*, das redes sociais e da *cloud computing*, existem ambientes de aprendizagem que não incluem inovação é obrigar os alunos a saírem da imersão tecnológica em que vivem, retirando-os do seu *habitat* natural e obrigando-os a retroceder no tempo para aprender (CASAL, 2013, p. 1).

Desde que o homem surgiu a sua linguagem vem evoluindo, o cibernauta da atualidade é um consumidor voraz das novas tecnologias de informação e comunicação, conseqüentemente é o usuário mais atualizado destas novas linguagens. É espontaneamente autônomo neste campo. O sistema educacional deve aproveitar este potencial, para utiliza-lo no ensino.

Segundo Pechi (2011, p. 1), são oito os bons motivos para incluir a rede social YouTube no planejamento escolar, para complementar a rotina profissional educacional:

- 1- Oferecer conteúdos que sirvam como recursos didáticos para as discussões em aula. Incentivando os estudantes a participar das aulas compartilhando com eles vídeos que serão relevantes para o contexto

escolar. Desde que bem selecionados, os conteúdos audiovisuais podem mostrar diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto, fomentando os debates e discussões em sala.

2- Armazenar todos os vídeos que você precisa em um só lugar. Se você ainda não é um usuário do *Youtube*, basta criar uma conta na rede (gratuitamente) para ter acesso às listas de reprodução (*playlists*). Elas permitem que você organize seus vídeos favoritos em sequência. Um usuário não precisa selecionar apenas vídeos publicados por ele, ou seja, a *playlist* de um professor pode conter vídeos publicados por outros membros do *Youtube*. Outra vantagem de organizar os vídeos em listas é que quando um vídeo termina, o próximo começa sem que sejam oferecidos outros vídeos relacionados, mas que não interessam ao seu propósito didático naquele momento. Ao selecionar o material que será visto pelos alunos, você pode garantir que o conteúdo hospedado em seu canal seja confiável, pois ele passou pela sua curadoria.

3- Montar um acervo virtual de seus trabalhos em vídeo com uma câmera fotográfica, um celular ou uma câmera de vídeo simples, você pode capturar e salvar projetos e discussões feitas em sala de aula com seus alunos. Com esses registros da prática pedagógica você terá em mãos (e na rede) um material rico, que pode servir como base para uma análise crítica de seu trabalho e dos trabalhos apresentados por seus alunos. Os registros ainda viram material de referência para toda a comunidade escolar, pois qualquer vídeo armazenado no *Youtube* pode ser facilmente compartilhado entre os alunos e professores da escola e fora dela.

4- Permitir que estudantes explorem assuntos de interesse com maior profundidade. Ao criar listas de reprodução específicas para os principais assuntos abordados em sala, você cumpre o papel do mediador e oferece aos alunos a oportunidade de aprofundar os conhecimentos a respeito dos temas trabalhados nas aulas. Ao organizar *playlists* com vídeos confiáveis e relevantes, você permite que os estudantes tenham contato com os conteúdos que interessam a eles, sem que eles percam muito tempo na busca e na seleção de informações.

5- Ajudar estudantes com dificuldades. Você pode criar uma lista de reprodução com vídeos de exercícios para que os alunos resolvam no contraturno escolar. Esse material serve como complemento para os conteúdos vistos em sala e os estudantes podem aproveitá-lo para fazer uma revisão em casa dos assuntos vistos na escola.

6 - Elaborar uma apresentação de slides narrada para ser usada em sala. Você pode usar o canal de vídeo para contar uma história aos alunos e oferecer a eles um material de apoio que possa ser consultado posteriormente. Produza uma apresentação de slides narrada, com imagens que ilustrem o tema abordado e passe o vídeo em sala de aula.

7 - Incentivar os alunos a produzir e compartilhar conteúdo. Lembre-se: seus alunos já nasceram em meio à tecnologia. Por isso, aproveite o que eles já sabem e proponha que usem câmeras digitais ou smartphones para filmar as experiências feitas no laboratório de Ciências, para que desenvolvam projetos - como a gravação de um "telejornal" nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo - ou nas apresentações de seminários. O conteúdo produzido pelos estudantes também pode ser disponibilizado na rede - desde que os pais sejam comunicados previamente para autorizar a exibição de imagem dos filhos na rede. Tal ação pode incentivar os estudantes a participar de forma mais ativa das aulas.

8 - Permitir que os alunos deixem suas dúvidas registradas. Você pode combinar com seus alunos para que eles exponham as dúvidas no espaço de comentários do canal, logo abaixo dos vídeos. Assim, é possível criar ou postar novos vídeos sobre os assuntos sobre os quais os estudantes ainda têm dúvidas.

Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Agora, na escola, no trabalho e em casa, podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes de televisão e da Internet. O presencial se torna mais virtual e a educação à distância se torna mais presencial. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, à distância, através da Internet e da televisão. Estamos aprendendo, fazendo (MORAN apud SILVA, 2018). Nesse raciocínio, o uso de vídeos tutoriais não é novidade, o Ministério da Educação coloca à disposição a TV Escola²³², um canal de televisão com vídeos. Assim, segundo Casal (2013, p. 10):

Os resultados apontaram como benefícios o incremento da interação em sala de aula, da aprendizagem de conteúdo, da prática de autonomia e de processos de investigação, do prazer de aprender e participar, e da expressividade por parte dos alunos.

A amplitude das novas tecnologias nos coloca diante de um universo de desdobramentos de comunicações integradas, “não é o mundo que é global, somos nós” (KERCKHOVE, 1997).

Como afirma VEEN & VRAKING (2009 página 12):

Essa geração, que chamamos geração *Homo Zappiens*, cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o mouse de computador, o *minidisc* e, mais recentemente, o telefone celular, o *iPod* e o aparelho de MP3. Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades”. Refletindo também “dentro das escolas, o *Homo Zappiens* demonstra um comportamento hiperativo e atenção limitada

²³² Disponível em: www.tvescola.mec.gov.br.



a pequenos intervalos de tempo”. Sucintamente “na verdade, o *Homo Zappiens* é digital e a escola é analógica”.

É tempo de mudanças, as novas gerações são processadoras ativas de informações, possuem estratégias e habilidades de aprender surpreendentes. O modelo secular de ensinar escrevendo no quadro negro, para o aluno transcrever para o caderno é subestimar o potencial desta geração que faz *download*.

CONCLUSÃO

O homem pratica as tecnologias da inteligência e da comunicação desde que ele surgiu na antiguidade. Entre outros aspectos é através da linguagem que sempre evoluímos, não é de surpreender que o epicentro do grande avanço da informática esta em disponibilizar meios de nos comunicarmos, atendendo as nossas percepções ao perceber símbolos, vídeos, músicas, etc.

As novas gerações devem ser moldadas sobre novos paradigmas, estando inclusas em uma educação ativa e interativa, que, entre outros aspectos, precisa desencadear o desenvolvimento de habilidades compatíveis com a capacidade de resolver problemas, compreendendo criticamente desde as especificidades de cada interação particular até suas implicações globais, podendo trabalhar de forma autônoma como um aprendiz independente, assim como inserido no trabalho coletivo, empreendedor, possuindo competências para uso da internet e tecnologias contemporâneas.

O uso de vídeos de tutoriais produzidos através dos próprios alunos e/ou por seus professores é uma forma da construção do conhecimento, dentro de um contexto colaborativo, da educação ativa, fomentando a autonomia intelectual.

Em um novo modelo onde o professor assume o papel de negociador e o ensino se dá por meio da “discussão” do conteúdo aprendido em outros tipos de interações fora da sala de aula. Nesse momento, o aluno assume o papel de “pesquisador” e interage com o conhecimento por meio dos mais diferenciados recursos multimidiáticos. O aluno aprende



“por descoberta” e ao professor cabe à interação final com o aluno, para “ordenar” os conhecimentos apreendidos pelos alunos nos outros espaços do saber.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ. Editora Paz e Terra, 1987.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. *Uma odisseia no ciberespaço: o software educacional dos tutoriais aos mundos virtuais*. Porto Alegre, RS. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. Volume 17, Número 1, 2009. Faculdade de Informática - PUCRS VIRTUAL.

VEEN, W.; VRAKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e à distância*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

AZEVEDO, Suami Paula de; OLIVEIRA, Carlos Alberto. Analfabetismo digital funcional: perpetuação de relações de dominação?. *Revista Brasileira de Linguística*, v.15, n. 2, 2007, p.101 – 112.

AMARILLA FILHO, Porfírio. *Educação e a cultura da informática*. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008 - Semestral. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 27 mai. 2017.

MORAN, José M. *O vídeo na sala de aula*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>. Acesso em: 27 mai. 2017.

CASAL, João Afonso Vieira C. Construtivismo tecnológico para promoção de motivação e autonomia na aprendizagem. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2013.

PECHI, Daniele. *8 razões para usar o Youtube em sala de aula*. *Nova Escola*, nov. 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/8-razoes-usar-youtube-sala-aula-647214.shtml>. Acesso em: 15 mai. 2015.



ANÁLISE DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DISPONÍVEIS PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Damião Alves dos Santos Silva²³³ - UFCG
Cleiton Sarmiento Souto²³⁴ - UFCG
Luciano Leal de Moraes Sales²³⁵ - UFCG

RESUMO

No atual cenário educacional o professor deve atuar como mediador da aprendizagem, buscando novos métodos de ensino que proporcione prazer aos seus alunos com as disciplinas. A química é uma disciplina na qual se criou um tabú, onde é vista como um vilão no ensino médio, buscar métodos para mudar essa concepção dos alunos talvez seja um dos principais desafios para os professores da área. O uso de meios tecnológicos como uma ferramenta de auxílio no ensino de química se faz necessário, pois, muitas vezes é preciso mostrar de uma forma mais real como tais fenômenos ocorrem. Baseado nessa perspectiva, essa pesquisa foi realizada a fim de identificar ferramentas tecnológicas que poderão ser utilizadas para auxiliar o professor de química durante suas aulas. A fim de investigar novas ferramentas educacionais que auxiliem no ensino de química foi feita uma revisão bibliográfica, considerando algumas características relevantes que são vista como fundamentais para o aprendizado. Os softwares aqui apresentados proporcionam um ensino mais interativo entre professor e aluno, pois necessita de um diálogo constante entre ambas as partes, tornando o ambiente da sala de aula mais agradável e divertido, favorecendo assim o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de química, ferramentas tecnológicas, softwares educacionais.

ANALYSIS OF AVAILABLE TECHNOLOGICAL TOOLS FOR CHEMISTRY EDUCATION

ABSTRACT

The use of technological means as a tool of assistance in the teaching of chemistry becomes necessary, because it is often necessary to show in a more real way how such phenomena occur. In order to investigate new educational tools that aid in the teaching of chemistry, a bibliographic review was done, considering some relevant characteristics that are seen as fundamental for learning. Based on this perspective, this research was carried out in order to identify technological tools that could be used to assist the chemistry teacher during his classes. The software presented here provides a more interactive teaching between teacher and student.

²³³ Graduando em Licenciatura em Química UACEN/CFP/UFCG

²³⁴ Graduando em Licenciatura em Química UACEN/CFP/UFCG

²³⁵ Prof. Dr. em Química da UACEN/CFP/UFCG



KEYWORDS: Chemistry teaching, technological tools, educational software.

ANÁLISIS DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS DISPONIBLES PARA LA ENSEÑANZA DE QUÍMICA

RESUMEN

El uso de medios tecnológicos como una herramienta de auxilio en la enseñanza de química se hace necesario, pues, muchas veces hay que mostrar de una forma más real como tales fenómenos ocurren. En base a esta perspectiva, esta investigación fue realizada a fin de identificar herramientas tecnológicas que podrán ser utilizadas para auxiliar al profesor de química durante sus clases. Los softwares aquí presentados proporcionan una enseñanza más interactiva entre el profesor y el alumno.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza de química, herramientas tecnológicas, software educativo.

INTRODUÇÃO

As mudanças que estão correndo no contexto educacional é uma realidade, diante disso suje questões pertinentes a respeito da inserção da tecnologia no ambiente escolar como auxilio no processo de ensino e aprendizagem. O atual século requer que a educação avance em concilio com as demais transformações que ocorre em todo o mundo. Nesse novo contexto a educação tradicionalista não supre mais as necessidades do desenvolvimento educacional, aquela ultrapassada cultura, onde o professor é visto como transmissor das informações e o aluno funcionando como depósito de tais, tornou-se inviável. No atual cenário educacional o professor deve atuar como mediador da aprendizagem, buscando novos métodos de ensino que cause satisfação aos seus alunos com as disciplinas (SANTOS; WARTHA; SILVA FILHO, 2010).

A química é uma disciplina na qual se criou um tabu, onde é vista como um vilão no ensino médio. Buscar métodos para mudar essa concepção dos alunos talvez seja uma das



principais vertentes para os professores. A inserção da tecnologia no ensino é uma alternativa muito viável a ser adotada para promover o ensino e aprendizagem, já que a sala de aula não está isolada do restante do âmbito social com relação os novos meios tecnológicos.

O uso de meios tecnológicos como uma ferramenta de auxílio no ensino de química se faz necessário, muitas vezes é preciso mostrar de uma forma mais real como tais fenômenos ocorrem. A utilização de recursos tecnológicos como tabelas animadas, gráficos, jogos e softwares educacionais contribuem significativamente para um melhor entendimento dos conceitos químicos (MACHADO, 2016, p.104).

Imaginar como moléculas estão dispostas no espaço requer um olhar abstrato, compreender essas disposições espaciais é de extrema importância para saber-mos as propriedades físicas e químicas dos compostos. Para um aluno do ensino do médio as dificuldades relacionadas a concepção e compreensão dos arranjos espaciais das moléculas muitas vezes torna-se complicado, o uso de softwares educacionais como Avogadro podem auxiliar nesse contexto, essa ferramenta é possível visualizar as moléculas em um modelo tridimensional da mesma maneira de como elas estão dispostas espacialmente.

O Uso De Softwares Educacionais Ensino De Química

Diante dos avanços tecnológicos, na educação brasileira está surgindo novos meios que dão suporte ao professor para exercer sua função com alta integridade, a maior ênfase desses recentes meios é visto pela a utilização dos novos recursos tecnológicos.

Nas últimas décadas, observam-se o crescente número de projetos envolvendo a informática e novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estas aparentam como novas possibilidades no ensino de todos os níveis. O Ministério da Educação – MEC juntamente com os estados, prefeituras e terceiro setor estão promovendo a diminuição da distância do cidadão comum e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação e a inclusão digital como direito do cidadão (BRIGNOL, 2004, p.32).

Seguindo essas disposições, a inclusão de ferramentas digitais que venha a contribuir para uma maior difusão das novas estratégias de desenvolvimento do ensino básico se faz necessário.

O uso de softwares educacionais no ensino de química é visto como uma alternativa para mudar o contexto que se construiu a respeito de estudar química, como afirma Eichler e Del Pino “As discussões sobre conteúdos químicos feitos com o auxílio de programas de computador podem prosseguir”.

Os softwares proporcionam aos alunos simulações que contribuem para uma melhor construção do conhecimento, resultando em novas e melhores condições de aprendizagem, que ajuda tanto o professor como também os alunos, e assim se cria um ambiente escolar interativo.

As simulações computacionais têm sido defendidas como ferramentas úteis para aprendizagem de conceitos científicos. As suas vantagens estão relacionadas com os modos de construção do conhecimento, pois as simulações oferecem um ambiente interativo para o aluno manipular variáveis e observar resultados imediatos, decorrentes das modificações de situações e condições (EICHLER e DEL PINO, 2000, p.836).

Baseado nessa perspectiva, essa pesquisa foi realizada a fim de identificar ferramentas tecnológicas que poderão ser utilizadas para auxiliar o professor de química durante suas aulas, além de ajudar na construção do conhecimento científico do aluno, onde o mesmo pode manipular e observar a ocorrência de vários fenômenos químicos, influenciando positivamente no processo de aprendizado, na qual podem relacionar o ambiente virtual com o seu cotidiano.

METODOLOGIA

A fim de investigar novas ferramentas educacionais que auxiliem no ensino de química foi feita uma revisão bibliográfica, considerando características relevantes como: inovações tecnológicas aplicadas ao ensino de química, objetivos da pesquisa, disponibilidade dos recursos tecnológicos e resultados alcançados, na qual algumas publicações foram selecionadas para serem usadas como base teórica.

Optou-se por investigar artigos científicos disponíveis na base de dados da SciELO (2018), Google Acadêmico (2018) e revista eletrônica Química Nova na Escola que



abordassem o emprego dos softwares educacionais e objetos de aprendizagem aplicados ao ensino de química, foi consultado o site Baixaki para verificar a disponibilidade dos softwares, como também páginas da Web que possuem objetos virtuais de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo Morais (2003, p. 22) software educativo “é uma das classes do software educacional, tendo ele como objetivo principal o de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno construa determinado conhecimento relativo a um conteúdo didático.” Os softwares educativos são classificados em vários tipos, de acordo com seus objetivos pedagógicos, são eles: Tutoriais, programação, aplicativos, exercícios e práticas, multimídia e Internet, simulação, modelagem e jogos.

Considerando o conceito de Spinelli (2007, p. 7) objeto virtual de aprendizagem é “Um recurso digital reutilizável que auxilia na aprendizagem de algum conceito e, ao mesmo tempo, estimula o desenvolvimento de capacidades pessoais, como por exemplo, imaginação e criatividade”. Dessa forma, objeto virtual de aprendizagem pode tanto contemplar um único conceito quanto englobar todo o corpo de uma teoria. Pode ainda compor um percurso didático, envolvendo um conjunto de atividades, focalizando apenas determinado aspecto do conteúdo envolvido, ou formando, com exclusividade, a metodologia adotada para determinado trabalho.

Levando em consideração as definições sobre softwares educativos e objetos virtuais de aprendizagem dos autores citados a cima, o QUADRO 1 apresenta 16 ferramentas tecnológicas que podem contribuir para o ensino de química.

Quadro 1 – Caracterização dos softwares disponíveis para o ensino de química

Software/Ambiente Virtual	Categoria *	Site	Disponibilidade
Virtual Lab	EX	https://sourceforge.net/projects/virtuallab/files/	Gratuito
3-D Angles	CM	https://www.baixaki.com.br/download/3-d-angles.htm	Gratuito

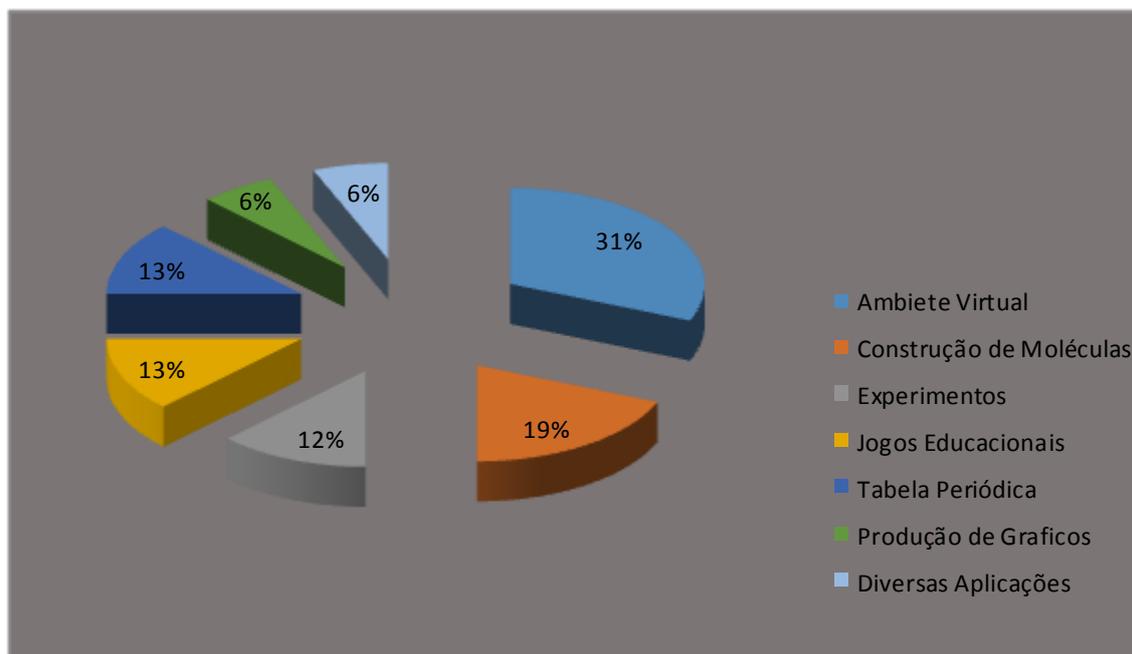
Periodic Table Explorer	TP	https://www.baixaki.com.br/download/periodic-table-explorer.htm	Gratuito
Cidade do Átomo	JE	http://www.iq.ufrgs.br/aeq/cidatom.htm	Gratuito
CurtiPot	PG	http://www.iq.usp.br/gutz/Curtipot.html	Gratuito
QuipTabela 4.01	TP	https://www.baixaki.com.br/download/quipTabela.htm	Gratuito
PhTE	AV	https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/category/chemistry	Gratuito/Online
Avogadro	CM	www.baixaki.com.br/download/avogadro.htm	Gratuito
Nautilus	AV	http://nautilus.fis.uc.pt/cec/jogostp/	Gratuito/Online
LabVirt	AV	http://www.labvirtq.fe.usp.br/indice.asp	Gratuito/Online
Kalzium/Linux	DA	community.linuxmint.com/software/view/kalzium	Gratuito
Crocodile chemistry	EX	crocodile-chemistry-605-pt.software.informer.com/	Gratuito
Carbópolis	JE	http://www.iq.ufrgs.br/aeq/carbopDownload.htm	Gratuito
Ptable	AV	https://www.pTable.com/?lang=pt	Gratuito/Online
Jmol	CM	https://www.baixaki.com.br/site/dwnld49047.htm	Gratuito
LABIQ	AV	http://labiq.iq.usp.br/	Gratuito/Online

*CM = Construção de Moléculas; EX = Experimentos; TP = Tabela Periódicas; JE = Jogos Educacionais; PG = Produção de Gráficos; AV = Ambiente Virtual; DA = Diversas Aplicações.

Diante do levantamento feito, e que estão listados na tabela acima, percebe-se que existe vários recursos tecnológicos disponíveis que podem auxiliar o professor de química no dia-a-dia dentro da sala de aula.

Observa-se também que a quantidade de softwares educativos e objetos virtuais de aprendizagem encontrados especificamente para o ensino de química apresentam as seguintes porcentagens:

Figura 1- Softwares educativos e objetos virtuais de aprendizagem para o ensino de química



Fonte: Próprio autor (2018)

Verifica-se que a maioria das ferramentas tecnológicas corresponde a ambientes virtuais de aprendizagem (31%), na sequência temos os softwares educativos que possibilitam a construção de moléculas (19%), os demais tipos completam a porcentagem, esses são os mais atrativos e empolgantes, pois proporcionam aos alunos um ambiente “lúdico” despertando neles um maior interesse pelos conteúdos abordados.

Na categoria jogos educativos (13%), alguns softwares como, por exemplo, *carbópolis* e *cidade do átomo* abordam questões ambientais e permite reflexão sobre contextos sociais do atual século, contribuindo assim para a formação social dos estudantes.

Softwares classificados como simuladores de experimentos (12%) a exemplo do *Crocodile chemistry*, desperta no usuário um maior interesse pela química, e se apresenta como uma importante ferramenta de auxílio para professor, pois veem em muitos casos suprir a falta de laboratórios de química nas escolas públicas.

Os softwares na categoria tabela periódica (13%) se destaca o *Periodic Table Explorer*, o programa conta com toda e qualquer informação acerca dos elementos químicos em seus mais importantes aspectos, contextualizando desde sua descoberta até sua aplicação no cotidiano.



Por fim existe softwares como o *PhET* e *LabVirt* que são gratuitos e disponibilizados online para sistemas operacionais como Linux e Windows que oferecem diversos recursos que podem contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem em química.

CONCLUSÕES

Diante dos avanços tecnológicos, a cada dia, o acesso às diversificadas ferramentas dessa categoria é cada vez mais evidente. A escola por sua vez acompanha essa evolução, permitindo assim a inserção dos mais diversificados recursos tecnológicos no ambiente escolar, principalmente na sala de aula, na qual esses recursos se apresentam como um novo auxílio para o professor.

A partir das análises realizada, foi possível identificar diversas ferramentas tecnológicas para o ensino de química, na qual surgem como auxílios pedagógicos e dão suporte ao professor durante suas aulas. Os softwares aqui apresentados proporcionam um ensino mais interativo entre professor e aluno, pois necessita de um diálogo constante entre ambas as partes, tornando o ambiente da sala de aula mais agradável e divertido, favorecendo assim o processo de ensino e aprendizagem,

Os softwares listados em uma tabela no presente artigo passaram por uma análise crítica, na qual o objetivo foi verificar sua potencialidade, bem como sua adequação aos conteúdos escolares.

REFERENCIAS

BRIGNOL, Sandra Mara Silva. *Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio*. Monografia (Especialização)–Faculdades Jorge Amado, Salvador, 2004.

EICHLER, Marcelo Leandro; DEL PINO, José Claudio. *Computadores em educação química: estrutura atômica e tabela periódica*. Química nova. São Paulo. Vol. 23, n. 6 (nov./dez. 2000), p. 835-840, 2000.



MACHADO, Adriano Silveira. *Uso de softwares educacionais, objetos de aprendizagem e simulações no ensino de química*. Revista Química Nova na Escola, v. 38, n. 2, p. 104-111, 2016.

MORAIS, Rommel Xenofonte Teles de. *Software educacional: a importância de sua avaliação e do seu uso nas salas de aula*. 2003.

SANTOS, Danilo Oliveira; WARTHA, Edson José; SILVA FILHO, Juvenal Carolino da. *Softwares educativos livre para o ensino de química: análise e categorização*. Anais do XV Encontro Nacional de Ensino de Química, p. 1-11, 2010.

SPINELLI, Walter. *Os objetos virtuais de aprendizagem: ação, criação e conhecimento*. Aprendizagem Matemática em Contextos Significativos: Objetos Virtuais de aprendizagem e Percursos Temáticos. São Paulo:–Faculdade de Educação da USP–2005, 2007.



PUBLICIDADE E EDUCOMUNICAÇÃO PARA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: OFICINA DE PRODUTOS PUBLICITÁRIOS E MÍDIAS

Rhariany Mitrof Alves Da Silva²³⁶

Rhanica Evelise Toledo Coutinho²³⁷,

RESUMO

A Educomunicação, objeto deste estudo, pode ser uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem juntamente com publicidade e propaganda. Buscou-se compreender como os produtos publicitários e as mídias podem ser usados como estratégias de metodologias ativas na Educomunicação, e isso, por meio da oferta da Oficina PEAD: Publicidade e Educomunicação para Autoformação Docente. Indagou-se: O uso de materiais publicitários, comunicação midiática e mídias sociais são percebidos pelos docentes investigados como ferramenta para o ensino-aprendizagem? Eles sabem identificar como as peças publicitárias e as mídias poderão ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem? O que vem sendo apresentado como metodologia de ensino no contexto da Educomunicação associada à publicidade? O desenvolvimento e a aplicação de uma oficina pedagógica voltada para autoformação docente poderá contribuir com a autonomia e a profissionalização? Trata-se de pesquisa-ação de natureza mista do tipo exploratória pautada nas dimensões da pesquisa-científica propostas por Novikoff, Levantamento de Estado do Conhecimento, entrevista e desenvolvimento de projeto prático. Constatou-se a viabilidade do uso de materiais publicitários e midiáticos como metodologia ativa que poderá ser usada como estratégia de Educomunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação; Publicidade e Propaganda; Metodologias Ativas.

ADVERTISING AND EDUCOMMUNICATION FOR TEACHING AUTOFORMATION: OFFICE OF ADVERTISING PRODUCTS AND MEDIA

ABSTRACT

Educommunication, object of this study, can be a great ally in the teaching-learning process along with advertising and propaganda. We sought to understand how advertising products and media can be used as strategies of active methodologies in Educommunication, and this, through the offer of the

²³⁶ UniFOA

²³⁷ LAGERES - O Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores.

HDPE Workshop: Publicity and Educommunication for Self-Teaching. It was questioned: Is the use of advertising materials, media communication and social media perceived by teachers investigated as a tool for teaching-learning? Do they know how advertising and media can be used in the teaching-learning process? What has been presented as a teaching methodology in the context of Educommunication associated with advertising? Can the development and application of a pedagogical workshop geared towards teacher self-training contribute to autonomy and professionalization? It is an action research of mixed nature of the exploratory type based on the dimensions of scientific research proposed by Novikoff, State Survey of Knowledge, interview and development of practical project. It was verified the viability of the use of advertising and media materials as an active methodology that could be used as a strategy of Educommunication.

KEYWORDS: Educommunication; Advertising and marketing; Active Methodologies.

PUBLICIDAD Y EDUCOMUNICACIÓN PARA AUTOFORMACIÓN DOCENTE: OFICINA DE PRODUCTOS PUBLICITARIOS Y MEDIOS

RESUMEN

La Educomunicación, objeto de este estudio, puede ser una gran aliada en el proceso de enseñanza-aprendizaje junto con publicidad y propaganda. Se buscó comprender cómo los productos publicitarios y los medios pueden ser usados como estrategias de metodologías activas en la Educomunicación, y eso, a través de la oferta del Taller PEAD: Publicidad y Educomunicación para la Autoformación Docente. Se indagó: ¿El uso de materiales publicitarios, comunicación mediática y medios sociales son percibidos por los docentes investigados como herramienta para la enseñanza-aprendizaje? ¿Saben identificar cómo las piezas publicitarias y los medios pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué viene siendo presentado como metodología de enseñanza en el contexto de la Educomunicación asociada a la publicidad? ¿El desarrollo y la aplicación de un taller pedagógico orientado a la autoformación docente podrá contribuir con la autonomía y la profesionalización? Se trata de investigación-acción de naturaleza mixta del tipo exploratoria pautada en las dimensiones de la investigación científica propuestas por Novikoff, Levantamiento de Estado del Conocimiento, entrevista y desarrollo de proyecto práctico. Se constató la viabilidad del uso de materiales publicitarios y mediáticos como metodología activa que podrá ser usada como estrategia de Educomunicación.

PALABRAS CLAVES: Comunicación Educativa; Publicidad y Propaganda; Metodologías Activas.

INTRODUÇÃO

As metodologias de ensino precisam considerar as múltiplas formas de comunicação, especificamente, a Educomunicação, objeto deste estudo, que pode ser uma grande aliada no ensino-aprendizagem de crianças e jovens. A publicidade e a propaganda estabelecem certos valores, atitudes e condutas (REIS, 2008) no âmbito social. Desta maneira, elas poderão agregar valor a Educomunicação, que representa um novo campo, específico e autônomo de intervenção social que incorpora as áreas da comunicação e da educação (SOARES, 2011).

O projeto surge mediante a conversa informal com profissionais de educação do município de Barra Mansa, no Estado do Rio de Janeiro, quando se observou que a Secretaria Municipal de Educação (SMEBM), elaborou Propostas e Orientações Curriculares no ano 2014, voltadas para a educação infantil e alfabetização. Documentos esses que visam nortear as ações desenvolvidas, sendo estas ancoradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica e os Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais (PCNs e RCNs). Nesses documentos, apresenta-se a utilização de materiais publicitários como suporte pedagógico. A partir de análise das Propostas e Orientações Curriculares, fornecidas pela rede de ensino, descobriu-se que muitas peças publicitárias e mídias são descritas em direitos de aprendizagem, objetivos e estratégias.

O estudo se justifica mediante a ausência de conhecimento desse novo campo de ensino e as formas de aplicação da Educomunicação no contexto profissional (SILVA; COUTINHO, 2016). Nesse sentido, indaga-se: O uso de materiais publicitários, comunicação midiática e mídias sociais são percebidos pelos docentes investigados como ferramenta para o ensino-aprendizagem? Os docentes sabem identificar como as peças publicitárias e as mídias poderão ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem? O que vem sendo apresentado como metodologia de ensino no contexto da Educomunicação associada à publicidade? O desenvolvimento e a aplicação de uma oficina pedagógica voltada para autoformação docente poderá contribuir com a autonomia e a profissionalização dos docentes?

Acredita-se na necessidade de suprir a carência existente mediante a oferta de uma oficina pedagógica que busque o reconhecimento da utilização de produtos publicitários e mídias como fermentas de ensino-aprendizagem, voltada para a profissionalização docente.

Considera-se que no cenário acadêmico, as metodologias de ensino desenvolvidas no contexto da Educomunicação trazem mais exemplos voltados para o jornalismo do que para a publicidade (SILVA; SOUZA; COUTINHO, 2017). Dessa forma, espera-se contribuir e



auxiliar o aprimoramento profissional desses docentes e, por consequência, atender às determinações preconizadas pela SMEBM.

Busca-se compreender de que forma os produtos publicitários podem ser usados como estratégias de metodologias ativas na Educomunicação por meio da oferta de oficina; identificar o *status* de conhecimento dos docentes investigados referente à temática; mapear no cenário acadêmico metodologias de ensino que relatem práticas de Educomunicação no contexto publicitário; criar metodologias de ensino ancoradas na Educomunicação e que envolvam a prática do uso de produtos publicitários; elaborar proposta de oficina de autoformação docente que aborde educomunicação, publicidade e mídias; criar *vlogs* com os docentes.

Trata-se de pesquisa teórica que se desdobra em projeto prático trazendo diversos subprodutos no campo pedagógico e midiático, aplicados na Oficina PEAD – Publicidade e Educomunicação para Autoformação Docente.

Educomunicação

A partir de 1999, uma nova definição de Educomunicação se estabeleceu, confirmada por pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP), pressupondo-a como “um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da comunicação e da educação” (SOARES, 2014, p. 15).

Um projeto para ser identificado como educucomunicativo necessita obedecer a quatro princípios, sendo estes: inclusivo, democrático, midiático e criativo (SOARES, 2011). O princípio inclusivo refere-se ao envolvimento do indivíduo na proposta implantada. O segundo trata da questão igualitária entre os participantes. O terceiro e quarto, propõem o emprego dos meios de comunicação, e a expressão e reconhecimento da cultura local.

Soares (2011, p. 44) aborda o “ecossistema educucomunicativo” como sendo um “ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias”. Por isso, a comunidade escolar deve estar atenta às diversas possibilidades que emergem das relações estabelecidas em determinados



espaços educomunicativos não necessariamente relacionados aos recursos tecnológicos (APARICI, 2014).

A Pesquisa Brasileira de Mídia (BRASIL, 2015) evidencia que a televisão constitui o principal meio de comunicação utilizado pelos brasileiros, que também permanecem conectados à internet diariamente durante aproximadamente cinco horas.

Tanto os adultos como as crianças estão em contato constante com as mídias, o que ratifica a importância de utilizá-las como recurso nas escolas para ensinar, enriquecer o conhecimento e auxiliar na construção de uma visão crítica de mundo (MARTINS; SPECHELA, 2012).

A Educomunicação se relaciona com a escola a partir de três âmbitos distintos: na gestão escolar, visando o reconhecimento das práticas comunicativas do ambiente escolar; no vínculo entre direção, professores e alunos; no âmbito disciplinar, que propõe que a comunicação se transforme em conteúdo do currículo na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”; e no âmbito transdisciplinar, fomentando a posse das linguagens midiáticas, fazendo uso dos recursos midiáticos, aprimorando o conhecimento e modificando as condições de vida ao seu redor (SOARES, 2011).

Publicidade E Propaganda

Ao se levantar a questão etimológica, do termo publicidade e propaganda verifica-se que elas são ferramentas do marketing, mas que possuem significados distintos. Sant’anna, Rocha Júnior e Garcia (2016) descrevem que a palavra publicidade origina-se de público, do latim *publicus*, e caracteriza a qualidade do que é público. Simboliza a ação de vulgarizar (difundir ou divulgar), a propaganda pode ser determinada como propagação (ou disseminação) de princípios e teorias, para os autores a publicidade representa uma grande força na atualidade.

Citelli (2002) diz que o intuito da publicidade e/ou da propaganda consiste em levar o público a aceitar uma ideia e pode vir até mesmo tentar alterar atitudes e comportamentos. A Lei Nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo nº 22, determina que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-



lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996, s/p).

Um dos vínculos da Educomunicação com a publicidade e propaganda encontra-se não só no discurso publicitário, mas como um grande aliado. A utilização de peças publicitárias e da propaganda como suporte pedagógico em sala de aula pode auxiliar não só na construção de um sujeito crítico e humanizado (FREIRE, 1987), mas também ampliar sua visão de mundo, assim como irá estimulá-lo à produção e à criação de conhecimentos.

Mídias Sociais

O nascimento dessa nova forma de interação e compartilhamento de informações surge por meio de canais digitais, cuja comunicação ocorre de forma imediata e com grande alcance, ampliando a comunicação e a aprendizagem. Os usuários são atores importantes nesse processo, pelo fato de inserirem e consumirem os conteúdos disponíveis nesse espaço (RECUERO, 2006).

Portanto, independente da forma com que ocorra a interação entre os indivíduos, esta ação de edição, criação e compartilhamento de conteúdo e interesses potencializa o funcionamento das mídias sociais ampliando assim o seu alcance, disseminando conhecimento e cultura (CASTELLS, 2003).

As mídias e a educação encontram-se relacionadas como fontes de informações situadas em campos distintos e que se integrem e se relacionem à formação do indivíduo. As mudanças ocorridas no mundo refletem a urgência que permeia a educação quanto à busca por novas formas de acesso a informação (FONSECA; ESCOLA, 2015).

Os meios de comunicação devem ser reconhecidos, pois se encontram de forma constante na vida das pessoas, e envolvendo o lado emocional (MORAN, 2007).

Rivoltella (2009) diz que a Mídia-Educação é um campo de estudos que visa investigar e compreender a função da mídia na sociedade e o envolvimento entre essa área e a da educação. Um ambiente voltado para as práticas, devido a evolução de ações educativas entre os indivíduos e a mídia (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010).

Autoformação Docente

Mediante aos diversos desafios econômicos, políticos, culturais e sociais, os docentes necessitam encontrar alternativas que os ajudem quanto à aquisição de saberes no decorrer de suas carreiras. Edgar Morin (2011, p. 13) afirma que “é importante ter o pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida”.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade poderá auxiliar essa conexão tão importante para a autoformação docente. Japiassu (1976 apud COUTINHO; NOVIKOFF, 2016, p. 127) ressaltam a interdisciplinaridade como uma forma de “religar as fronteiras entre saberes”, ou seja, a interdisciplinaridade emerge como retorno à premência de “uma reconciliação epistemológica do processo de ensino-aprendizagem” (DIAS; NOVIKOFF, 2012, p. 6).

Para tanto, mil obstáculos (epistemológicos, institucionais, psico-sociológicos, psicológicos, culturais, etc.) precisam ser superados” (JAPIASSU, 1994, p. 3), daí a urgência de ações educacionais visando promover a democratização do ensino por meio da acessibilidade que pode ser desenvolvida com o apoio das mídias.

Para Gatti (2010, p. 1375) "no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação", seguindo essa lógica, a formação docente continuada deve ser fomentada independente da área de atuação docente.

A autoformação trata-se da construção permanente de seu poder de agir, emancipando-se da dependência dos outros, mas na relação com eles, pois não se trata de autossuficiência. Para Galvani (2002, p. 96), “considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)”, ou seja, um processo essencial em toda trajetória do exercício da profissão docente.

Destaca-se que a autoformação na perspectiva da formação de si próprio, se diferencia de conceito de autossuficiência, uma vez que este tem como princípio o poder de agir de forma emancipada. Para tanto, o envolvimento com outros sujeitos torna-se primordial no que tange a heteroformação, já a ecoformação, ou seja, a formação do indivíduo a partir do meio,



denota suas limitações mediante o contexto histórico, político e social do meio docente, o que limita esse processo nas questões de conhecimento, de ambiente e tecnológico.

Os docentes se encontram desinformados perante o novo campo de ensino que relaciona a educação e a comunicação, delinea-se a autoformação como um caminho a ser percorrido e alcançado pelos docentes da escola municipal (SILVA; COUTINHO, 2016).

A autoformação docente constitui uma forma de aprendizado pessoal que busca facilitar a aquisição de conhecimento dos docentes no seu tempo, fazendo com que eles disponham de maior independência no processo de construção e solidificação dos conteúdos relevantes a serem compreendidos, o que coaduna com esse estudo (COUTINHO; ESCOLA, 2017).

A fim de conduzir os docentes ao alcance não só da autoformação como também da sua profissionalização que se vincula ao objetivo da Oficina PEAD (NÓVOA, 1995). O corpo administrativo das instituições de ensino não demonstra esforços em superar o medo do novo por meio de ações criativas e ousadas (IMBERNÓN, 2010).

As metodologias ativas podem transformar a mera transmissão de conhecimento em um processo de ensino-aprendizagem significativo, dinâmico e com a capacidade de estimular a curiosidade do discente. Nesse contexto a oficina PEAD – Publicidade e Educomunicação para Autoformação Docente foi idealizada visando atender essa nova demanda.

CAMINHO METODOLÓGICO

Trata-se de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) que se ancora nas dimensões da pesquisa-científica propostas por Novikoff (2010) que constituem uma forma de organizar o pensamento científico. Trata-se de pesquisa de mista do tipo exploratória, levantamento bibliográfico e Levantamento do Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) e pesquisa de campo realizada em uma escola por meio de duas entrevistas com questionário semiestruturado, do tipo padronizada, ou estruturada que contempla questões socioculturais e se ancora nos três âmbitos preconizados por Soares (2014) sendo eles: âmbito da gestão escolar, âmbito disciplinar e âmbito transdisciplinar.

Durante a realização da oficina, as participantes foram convidadas a gravarem um *vlog*, vídeo de relato de experiências também utilizado no conteúdo do caderno de ensino criado para a oficina. Foi disponibilizado no grupo fechado na rede social Facebook, conteúdos teóricos, vídeos e imagens destinados a auxiliar no ensino-aprendizagem das participantes. Este ambiente contou com fórum de discussão e chat para diálogos específicos, e criado canal de comunicação na rede social YouTube destinado à publicação de vídeos como os Vlogs.

Para Paviani e Fontana (2009) a oficina pedagógica consiste em uma maneira de produção de conhecimento, que busca maior destaque na ação, sem deixar de lado a base teórica, que nesse projeto foi dividida em quatro módulos conforme apresenta o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Ementa das Ações da Oficina

Módulo Data	Ações (Carga Horária: Presencial 2h / EAD 3h)
Módulo I 01/09/2017	Abertura da Oficina: Apresentação da Oficina; Apresentação dos conceitos de Educomunicação e Autoformação Docente; A Publicidade e a Educação; Apresentação do Grupo secreto no Facebook (ambiente de interação); Apresentação das mídias e dos produtos publicitários - Reconhecendo e Identificando as características e diferenciais das mídias e dos produtos publicitários.
Módulo II 15/09/2017	Os meios e sala de aula: As mídias e os produtos publicitários auxiliando na aprendizagem (sugestões de atividades); Orientações de pré-produção do Vlog.
Módulo III 29/09/2017	Noções básicas de linguagem visual e design para a organização de mural escolar Criação e produção do Vlog (vídeo de relato de experiência)
Módulo IV 20/10/2019	Encerramento e apresentação dos resultados: Apresentação do Vlog no Canal no YouTube; Aplicação de questionário de avaliação; Entrega de materiais e certificados.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Os módulos abrangeram as diferentes fases de ensino, desenvolvidas no ambiente escolar definido como *lócus* de pesquisa.

Apresentação De Dados E Resultados Teóricos

Constatou-se que “os educadores ainda se encontram perdidos nesse novo campo de ensino por não conhecerem os conceitos e formas de aplicação da Educomunicação (SILVA; COUTINHO, 2017, p. 137).

A investigação na Revista Comunicação & Educação, constatou-se “(...) um total de 107 artigos nacionais publicados, sendo encontrados 26 relacionados a práticas educacionais (...) artigos internacionais publicados, foram encontrados 31, sendo 2 relacionados a práticas educacionais (...)” (SILVA; SOUZA; COUTINHO, 2017, p. 11). Assinala-se também, a inexistência de ações voltadas para a profissionalização docente nesse contexto.

Os resultados das entrevistas, realizada com 8 (oito) profissionais, entre 18 e 55 anos, sendo que 75% com formação acadêmica em nível Superior Completo e 25% possuem o Ensino Médio/Técnico em Magistério e Ensino Superior incompleto. O tempo de experiência em educação: acima de 20 anos (37,5 %), até 5 anos (25 %), 6 a 10 anos (12,5 %), 11 a 15 anos (12,5 %) e 16 a 20 anos (12,5 %).

O acesso à internet no local de trabalho, 62,5 % possui e 37,5 % não possui. Todas as entrevistadas possuem conta rede social: Facebook (100%); WhatsApp (62,5 %) e Google Plus (12,5%). Na questão que solicitava a identificação de imagens como peças publicitárias 87,5% conseguiram identificar o flyer, 12,5 % identificaram o e-book, 87,5% distinguiram mídia alternativa como sendo peça publicitária, 87,5% apontaram o anúncio como tal e 25 % rede social Facebook.

Em uma questão aberta, questionava-se quais eram os recursos midiáticos mais utilizados no processo de ensino-aprendizagem: TV e Datashow (62,5 %); Rádio e DVD (50 %), computador (37,5 %) e a internet (25 %); celular, CD's, Filmes e Revistas (12,5 %).

Relacionado à metodologia de ensino: utilizaram peças publicitárias como suporte pedagógico (100%). Quanto a descrição: rótulos, cartazes, comerciais, encartes, imagens, revistas e folhetos (12,5%); propagandas, anúncios e panfletos (25%).

Quanto aos meios de comunicação: jornal (75%), revista (100%), rádio (87,5%), televisão (100%), internet (50%), computador/notebook (100%), celular (75%) e tablete (0%).

A segunda entrevista realizada após o encerramento da oficina contou com 8 (oito) profissionais: 62,5% muito satisfeitas e 37,5% satisfeita; pouco satisfeitas e não satisfeito (0%). Linguagem usada nas atividades: 62,5% muito acessível e 37,5% acessível. Em relação à abordagem dasicineiras 87,5% muito bem abordadas e 12,5% bem abordadas. Com relação ao conhecimento do tema Educomunicação, 37,5% declararam já terem visto alguma coisa, mas mesmo assim, precisaram de ajuda e outras 62,5% declararam nunca terem feito atividades relacionadas e conseguiram ajuda por meio da oficina.

Quanto às dúvidas sobre os temas abordados 100% as participantes tiveram suas dúvidas esclarecidas. Com relação ao aprendizado sobre os produtos publicitários e mídias: 75% aprenderam bem, e consideraram não ser difícil. Outras 12,5% aprenderam a distingui-los e aplicá-los em sala, mas ainda precisam de ajuda. 12,5% marcaram a opção outro e disseram que passou a conhecê-los.

Ao nível de dificuldade para a criação de um Vlog foi declarado como simples e na medida para fazer sem dificuldades por 62,5% das participantes, e outras 37,5% declararam ser mediano, mas que deu para entender e fazer.

Avaliação da oficina 75% reconheceram que fariam outras similares, pois o tema abordado é importante. Outras 25% declararam que fariam outras similares, mas com dinâmicas diferentes.

A fim de mensurar a relação da oficina com a profissionalização docente, as participantes responderam à questão que perguntava sobre o assunto: 37,5% contribuiu muito com sua profissão, 37,5% contribuiu o suficiente para a profissão, 12,5% pouco para sua profissão (auxiliar de recreação) e 12,5% marcou a opção outro, declarando que contribuiu bastante para o aprendizado (disciplinária).

A carga horária da oficina foi considerada como muito satisfatória. Quanto à possibilidade de aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridos em sua rotina de trabalho: 37,5% serão aplicadas constantemente, 12,5% parcialmente, 37,5% razoavelmente e outros 12,5% que não serão aplicadas.



A opinião sobre os recursos utilizados (slides, vídeos, áudios e material impresso) foi registrada como 87,5% muito satisfatório e 12,5% satisfatório. Atividades desenvolvidas (exercícios práticos, debates, vlog): 87,5% muito satisfatório e 12,5% satisfatório.

Quanto ao acesso ao grupo fechado da Oficina no Facebook, 25% declarou ter acessado e outros 75% disseram não terem acessado. Entre os motivos para não terem acessado ao grupo estão o acesso à internet em 12,5%, a falta de tempo por 37,5% e 25% por não ter o hábito de acessar o Facebook com frequência.

As participantes relataram satisfação em suas considerações quanto à oportunidade de contribuir como colaboradoras no aprimoramento do caderno da Oficina PEAD. Quanto à questão em que deviam expressar alguma crítica, elogio ou sugestão para o aprimoramento da oficina, a participantes apenas elogiaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se a necessidade de desenvolver e estimular a produção de pesquisas baseadas na relação Educomunicação, publicidade e autoformação docente, confirmou-se a ausência de estudos no âmbito de ecossistemas comunicativos. Os resultados denunciam a urgência quanto à transformação de práticas pedagógicas vinculadas aos recursos de comunicação provenientes da profissionalização docente.

Um ponto significativo foi o de constatar que o intercâmbio entre academia e a escola gerou nova alternativa envolvendo diferentes agentes sociais, que de forma criativa, democrática, inclusiva e midiática contribuíram efetivamente com o despertar para o novo, uma vez que esse projeto prático traz em sua essência o reconhecimento diante da crise profissional na qual os educadores se encontram.

Foi constatado que as experiências no campo da autoformação docente contribuíram para que as participantes pudessem se ancorar teoricamente e experimentar a prática, estimulando seus alunos a criarem revista, jornal impresso e televisivo, ou seja, se aproximarem das mídias. Fato que ratifica a importância, aplicabilidade e viabilidade desse projeto.



O caderno de oficina tornou-se um material pedagógico de metodologias ativas de ensino desenvolvido por meio de colaboradoras ativas reafirma o reconhecimento e a valoração da autonomia, e conseqüentemente auxilia na construção da identidade profissional.

O projeto prático constituiu um projeto educacional tendo em vista que envolveu os quatro princípios que caracterizam desse modo, sendo a oficina uma proposta inclusiva, democrática, midiática e criativa.

A partir dos depoimentos gravados nos vídeos de relatos de experiências percebe-se motivação da utilização dos conhecimentos apreendidos dentro de sala de aula. A realização da mostra pedagógica que se encontra relatada nos vlogs demonstra que o processo de ensino-aprendizagem não só ocorreu de forma satisfatória como também constata a autoformação, pois as professoras participantes se apropriaram dos conhecimentos a elas apresentados puderam replicá-los em sala de aula.

O fato de a oficina abordar um assunto presente na realidade das participantes, que já era imposto por uma determinação da Secretaria Municipal e Educação para ser abordado dentro de sala de aula, trouxe para elas uma nova percepção e visão desses conteúdos. A proposta desenvolvida coaduna com a perceptiva de um futuro que contemple o entendimento do conhecimento no contexto da formação de professores pautado na construção coletiva com todos os agentes sociais para mudar a realidade atual educativa e social.

Com a oficina PEAD as docentes passaram a conhecer os produtos publicitários como uma forma de suporte pedagógico para serem utilizados em suas aulas como metodologias ativas. E que por meio da exploração não só dos produtos como também das mídias, existe a possibilidade de se construir um cidadão crítico, apto a viver em sociedade, progredir no trabalho e prosseguir nos estudos.

REFERÊNCIAS

APARICI, Roberto (Org.). *Educomunicação para além do 2.0*. 1 ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2014



BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. – Brasília: Secom, 2015. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 15ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

COUTINHO, Rhanica Evelise Toledo; ESCOLA, Joaquim José Jacinto. *Autoformação, Profissionalização Docente e as Tecnologias Educativas nos Cursos de Pedagogia na Modalidade à Distância das IES públicas no Brasil*. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/139/117>. Acesso em: 19 agost 2017

DIAS, Ângela Maria Mendes. *Laboratórios de aprendizagem: novas estratégias de ensino para oficinas de astronomia e física*. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades: Niterói, 2012.

FONSECA, Rúbia Salheb; ESCOLA, Joaquim José Jacinto. *A utilização das TIC na educação nas escolas adventistas do Rio de Janeiro*. In: ESCOLA, Joaquim José Jacinto (Coord.). *Investigação e Inovação no Domínio das TIC no Ensino*. Editorial, Auria S.L: Ourense, Espanha, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVANI, Pascal. *A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural*. In: *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRIOM, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GONZALES, Lucilene. *Linguagem Publicitária: análise e produção*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

HOFF, Tânia Márcia Cezar. *O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico*. Revista Comunicação & Educação, v. 12, n. 2, p. 29-38, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSU, Hilton. *A questão da interdisciplinaridade*. Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, 1994.



MARTINS, Edson; SPECHELA, Cristiane Luana. *A importância do letramento na alfabetização*. Revista Ensaios Pedagógicos: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET–ISSN, v. 2175, p. 1773, 2012. Disponível em: <www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/.../6%20ARTIGO%20LUANA.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017

MORAN, José Manuel. *Desafios na Comunicação Pessoal*. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NOVIKOFF, Cristina. (orgs.). *Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino um constructo para o ensino aprendizado da pesquisa*. In: ROCHA, J.G. e _____. *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. *Profissão professor*. Porto Editora: Porto, 1995.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vitor. *Facebook: rede social educativa?* In: I Encontro Internacional TIC e Educação. Anais. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. 593-598, 2010. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. *Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência*. Revista Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: <ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/16/15>. Acesso em: 20 out. 2017.

RECUERO, Raquel. *Comunidades em Redes Sociais na Internet: Proposta de Tipologia baseada no Fotolog.com*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

REIS, Ana Carla Fonseca (Org.). *Economia criativa: como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento*. São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Mídia-educação e perspectiva educativa*. Revista Perspectiva, Florianópolis, SC. v. 27, n. 1, p. 119-140, jan./jul. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p119/12294>> Acesso em: 15 mai. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. *As pesquisas denominadas do tipo 'Estado da Arte' em educação*. Revista Diálogo Educacional. Set./Dez. 2006, n.º 19, v.6.

SANT'ANNA, Armando; ROCHA JÚNIOR, Ismael; GARCIA, Luiz Fernando Dabul Garcia. *Propaganda: Teoria, Técnica e Prática*. 9ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, Rhariany Mitrof Alves da; COUTINHO, Rhanica Evelise Toledo. *Educomunicação, Autoformação Docente e Economia Criativa: percepções e potenciais*. In: Pereira, Ariane;



Pereira, Clauciene (orgs.). *Transformações possíveis: comunicação e educação na perspectiva dos pesquisadores em formação*. São Paulo: Intercom, 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. *A Educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção*. In: Roberto Aparici. (Org.). *Educomunicação para além do 2.0*. 1 ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2014, v. 1, p. 7-27.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.



JORNALISMO ESPECIALIZADO, EDUCOMUNICAÇÃO E PODCAST: ESTUDO DE CASO CANAL BIBOTALK²³⁸

Liziane Conceição De Souza²³⁹

Rhanica Evelise Toledo Coutinho²⁴⁰

RESUMO

Trata-se de um ensaio que busca compreender de que maneira o jornalismo especializado e as mídias sociais corroboram para o conhecimento e desenvolvimento da educomunicação. Para isso, utiliza-se como lócus de pesquisa o canal Bibotalk, no podcast, que tem como eixo temático a teologia disponibilizando ao público diversos quadros. Entre os quais destaca-se o “BTCast” e o “Fora do Éden” que referem-se, respectivamente, a debates teológicos e conteúdos noticiosos. Assim sendo, questiona-se: há estratégias educucomunicativas nesses quadros? De que modo eles são tecnicamente produzidos? Acredita-se que se faça uso dos princípios educucomunicativos e de que, sendo especializado, seja mais adequado para a implantação de estratégias educucomunicativas. O estudo se pauta nas Dimensões da Pesquisa Proposta por Novikoff (2010), juntamente com uma apuração bibliográfica, Levantamento do Estado e do Conhecimento e pesquisa mista, além de uma entrevista estruturada com o fundador do canal. Foi constatado que apesar do idealizador estar diretamente ligado ao âmbito educativo e digital, não tem nenhum conhecimento sobre a educomunicação. Além disso, por não se limitarem a um único segmento, o canal apresenta evidências de que uma mídia especializada é um dos caminhos para o conhecimento e desenvolvimento da educomunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação; Teologia; Podcast.

SPECIALIZED JOURNALISM, EDUCOMMUNICATION AND PODCAST: BIBOTALK CASE STUDY

ABSTRACT

It is an essay that seeks to understand how specialized journalism and social media corroborate to the knowledge and development of education. For this purpose, the Bibotalk channel is used as a locus of research in the podcast, whose thematic axis is theology, making available to the public several pictures. These include "BTCast" and "Out of Eden", which refer respectively to theological debates and news content. Thus, the question is: are there educommunication strategies in these frameworks?

²³⁸ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

²³⁹ UniFOa

²⁴⁰ LAGERES - O Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores.



How are they technically produced? It is believed that the use of educommunication principles is used and that, being specialized, it is more appropriate for the implementation of educommunication strategies. The study is based on the Dimensions of Research Proposed by Novikoff (2010), along with a bibliographic assessment, Survey of the State and Knowledge and mixed research, in addition to a structured interview with the channel's founder. It was found that although the idealizer is directly connected to the educational and digital spheres, he has no knowledge about educommunication. In addition, because they are not limited to a single segment, the channel presents evidence that specialized media is one of the ways to the knowledge and development of education.

KEYWORDS: Educommunication; Theology; Podcast.

JORNALISMO ESPECIALIZADO, EDUCOMUNICAÇÃO Y PODCAST: ESTUDIO DE CASO CANAL BIBOTALK

RESUMEN

Se trata de un ensayo que busca comprender de qué manera el periodismo especializado y los medios sociales corroboran para el conocimiento y desarrollo de la educomunicación. Para ello, se utiliza como locus de investigación el canal Bibotalk, en el podcast, que tiene como eje temático la teología disponibilizando al público diversos cuadros. Entre los que destaca el "BTCast" y el "Fuera del Edén" que se refieren, respectivamente, a debates teológicos y contenidos noticiosos. Así pues, se cuestiona: ¿hay estrategias educucomunicativas en esos cuadros? ¿De qué modo son técnicamente producidos? Se cree que se hacen uso de los principios educucomunicativos y de que, siendo especializado, sea más adecuado para la implantación de estrategias educucomunicativas. El estudio se basa en las dimensiones de la investigación propuesta por Novikoff (2010), junto con un recuento bibliográfico, el levantamiento del estado y del conocimiento y la investigación mixta, además de una entrevista estructurada con el fundador del canal. Se constató que a pesar del idealizador estar directamente ligado al ámbito educativo y digital, no tiene ningún conocimiento sobre la educomunicación. Además, por no limitarse a un solo segmento, el canal presenta evidencias de que un medio especializado es uno de los caminos para el conocimiento y desarrollo de la educomunicación.

PALABRAS CLAVES: Educomunicación; Teología; Podcast.

INTRODUÇÃO

O jornalismo especializado surge em decorrência da necessidade dos diversos públicos por conteúdos segmentados. Existem vários veículos de comunicação segmentada como as revistas, os programas e estações radiofônicas, canais televisivos – principalmente de TV por



assinatura – e, com o advento da internet, as centenas de milhares de páginas e canais nas redes sociais. Um exemplo é o *Podcast*. Criado em 2004, a plataforma se caracteriza por permitir aos usuários elaborarem listas de reprodução, que se atualizam automaticamente, sem que o indivíduo precise ir até ela para checar novos conteúdos. Os *podcasts* podem ser feitos em formato de áudio ou vídeo, sendo o último denominado “vídeocast” (LOPES, 2015).

Assim como os outros meios de comunicação anteriormente citados, no *podcast* encontra-se diversos programas para os mais variados tipos de segmento como, por exemplo, o Nerdcast – para o público Nerd -, o Sacadas de empreendedor – com dicas do universo do empreendedorismo, o Mamilos – caracterizado como um *podcast* de “jornalismo de peito aberto” e, por fim, o Bibotalk – objeto desse estudo.

Definido como um canal com a missão de ensinar teologia para jovens e adultos, e levando em consideração que a teologia é uma disciplina acadêmica, o Bibotalk caracteriza-se como uma mídia com grande potencial para a educomunicação. Segundo Soares (2011), o termo pode ser entendido como um novo campo de intervenção social que tem como objetivo a formação do senso crítico do indivíduo mediante os meios de comunicação, sejam eles tradicionais ou digitais.

Sendo assim, busca-se verificar de que maneira a educomunicação e o jornalismo especializado se aplicam em dois quadros do canal Bibotalk, intitulados “BTCast” e “Fora do éden”. Espera-se que o estudo colabore com o crescimento do tema no meio acadêmico e, principalmente, no âmbito jornalístico, podendo ser utilizado por demais estudantes e pesquisadores como referência bibliográfica de um amplo assunto a ser investigado: a educomunicação.

As Redes Sociais E A Educomunicação

Atualmente, quando se fala em redes sociais compreende-se, empiricamente, como canais na internet que permitem pessoas comunicarem com outras a partir das ferramentas de comunicação mediadas pelo computador. De acordo com Souza e Quandt (2008, p.2), elas podem ser definidas como “estruturas dinâmicas e complexas formadas por pessoas com valores e/ou objetivos em comum, interligadas de forma horizontal e predominantemente



descentralizada”, isto é, nesse espaço os internautas têm a possibilidade de interagirem instantaneamente com quem está do outro lado do mundo ou, simplesmente, ao seu redor.

Importa ressaltar que as redes sociais devem ser diferenciadas dos sites que as suportam. Segundo Recuero (2011), o termo “rede social” é apenas uma metáfora criada como referência aos grupos que ocupam o site. Já os sites de redes sociais são os espaços onde os usuários utilizam para expressar e estabelecer laços sociais. Sendo assim, as redes sociais podem ser utilizadas a favor da educação, que em concordância com Aparici (2014, p. 59) como vive-se em uma era digital, “precisa ser atualizada, adotar as novas tecnologias, valer-se dos modernos meios de comunicação” para alcançar novos indivíduos que estão cada dia mais imersos no espaço digital, pois as redes sociais causam a sensação de proximidade, liberdade, influência e segurança, fatores essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, conforme destaca Castells (2013).

Além disso, Gómez (2014, p. 281) também afirma que o simples contato do indivíduo com a plataforma exige que ele saiba manejar as ferramentas dispostas, fazendo com que “estejamos sempre em condições de educar-nos e de aprender”. Desse modo, a educomunicação apresenta-se como um novo campo do saber social vinculando a educação e comunicação colaborando para a construção de um ecossistema comunicativo. Segundo Soares (2011), o termo refere-se a um

Conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescente possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES 2003 *apud* SOARES, 2011, p. 36).

Em outras palavras, sua aplicação precisa ser planejada e destinada a desenvolver ecossistemas onde há espaço para o diálogo de todos os envolvidos no processo. Ainda segundo o autor, o termo “ecossistema educomunicativo” refere-se as relações construídas em um dado espaço. Ele também afirma que existem quatro ações que caracterizam um projeto como educomunicativo, são elas: inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas. O primeiro



princípio estabelece que nenhum indivíduo deve se sentir fora da proposta sugerida. Assim sendo, o segundo refere-se à igualdade entre os participantes. O terceiro, a utilização dos meios de comunicação e a quarta, a valorização e manifestação da cultura local. Conforme destaca o autor a seguir, as redes sociais

[...] oferecem um campo criativo no qual o que foi mostrado em rede por um membro da comunidade se questiona, recria, parodia e move uma cadeia de ações e reações que tecem a narração coletiva a partir de conteúdos emotivos, sociais e cognitivos. Os jovens ativam sua capacidade de empoderamento, assumindo suas decisões, organizando seu trabalho, concretizando seus objetivos e desenvolvendo um processo que culmina na expressão do grupo (BARROSO, 2014, p. 237).

Por isso, consideramos as redes sociais ferramentas indispensáveis para a educomunicação, pois o ambiente virtual, conforme destaca o autor (2014, p. 229), é “um fator socializador de primeira ordem”. Portanto, torna-se necessário compreender como um canal no *podcast* vem contribuindo para o crescimento e conhecimento da educomunicação.

O Podcast Como Hipersegmentação

Resultado das transformações radiofônicas o *podcast* ou *podcasting* são programas de áudio ou vídeo disponibilizados para *download* em uma plataforma que permite aos usuários a elaboração de *playlists* (listas de reprodução), que se atualizam automaticamente por meio de um programa que possibilita saber quando um blog é atualizado, sem que o usuário precise ir até ele: o RSS (*Really Simple Syndication*). Baseado nas classificações de mídias propostas por Thornton, onde se compreende como mídia de nicho aquelas que visam públicos específicos e possuem grande alcance como as revistas e, micromídia, as que se destinam a públicos menores, podendo ser impressas ou digitais, Primo (2005) afirma que o *podcast* trata-se tanto de uma mídia de nicho quanto uma micromídia, pois

Ainda que a tendência inicial seja de classificá-lo como micromídia, é preciso refletir um pouco mais sobre a questão. Os podcasts produzidos por indivíduos e grupos sem vinculação com corporações de mídia e que atingem pequenas audiências são de fato micromídia. Por outro lado, empresas que atuam na mídia de massa e de nicho estão produzindo os seus próprios podcasts. Ou seja, a publicação de arquivos de áudio e de RSS não determina necessariamente que o podcasting seja uma mídia de nicho ou micromídia (PRIMO, 2005, p. 4).

Em se tratando de uma mídia que está no ciberespaço, o *podcast* qualifica-se como um veículo hipersegmentado, onde tanto uma pessoa quanto um grupo de comunicação podem utilizar para alcançar os públicos que muitas vezes não são representados na grande mídia (PRIMO, 2005). Constata-se ainda que, apesar desses públicos serem pequenos, a internet faz com que os conteúdos ganhem grandes proporções por causa da interação e interconexão que as mídias propõem.

METODOLOGIA

O estudo se ancora nas Dimensões da Pesquisa Propostas por Novikoff, que segundo a autora, “[...] trata-se de uma abordagem teórico-metodológica, com todas as dimensões de preparação, estudo, desenvolvimento e apresentação de pesquisa acadêmico-científica” (NOVIKOFF, 2010, p. 3). Essas dimensões são organizadas em cinco momentos: dimensão epistemológica, dimensão teórica, dimensão técnica, dimensão morfológica e dimensão analítico-conclusiva. A primeira, diz respeito ao esclarecimento do problema da pesquisa, o objeto, objetivo e os pressupostos a serem investigados a partir da problemática exposta.

A segunda refere-se ao levantamento de autores que abordam os conceitos que serão utilizados na pesquisa. A terceira, intitulada técnica, esclarece a metodologia do estudo como, por exemplo, o sujeito de pesquisa, o lócus e as ferramentas de análise dos dados. A quarta é o momento em que se apresentam os resultados obtidos na pesquisa, podendo ser de forma estatística ou textual e, por fim, a analítico-conclusiva, cujo objetivo é articular a teoria com os dados e resultados encontrados para a elaboração da conclusão.



Como primeira etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 60) consiste em “explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses”. Logo após, apresentamos dados a respeito do canal *Bibotalk*, que é um programa semanal de teologia, no *podcast*, para jovens. Em seguida, uma entrevista do tipo padronizada/estruturada (MARCONI; LAKATOS, 2007), com o intuito de levantar informações a respeito do canal para então analisarmos se há, ou não, evidências educacionais e jornalísticas em seus conteúdos.

Posteriormente, uma pesquisa descritiva do tipo mista que atinge os dois tipos de pesquisas metodológicas existentes: a qualitativa e quantitativa. De acordo com Creswell (2010), a pesquisa quantitativa é o método utilizado para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis, enquanto que a qualitativa, diz respeito ao que não pode ser contado, como opiniões e comentários. Em seguida, fizemos um estudo de caso, nos dois principais quadros do *Bibotalk*, o “BTCast” e “Fora do Éden”, onde descrevemos trechos dos conteúdos para análise crítica, que culminará nas considerações finais.

Vale apontar que para Yin (2001, p. 32) “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. A partir dos dados coletados realizamos a análise de conteúdo que para Bardin (1994, p.18) trata-se de “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”, chegando à conclusão da monografia que apresenta ao fim, um *podcast* como produto.

Metodologia Do Produto

O desenvolvimento desse *podcast*, como produto dessa pesquisa, ocorreu de forma planejada, facilitando a elaboração e compreensão dos envolvidos no processo, pois segundo Lopes (2015), por mais simples que seja um programa é imprescindível que haja planejamento. A princípio escolhemos o tema a ser tratado e o público-alvo, que nesse caso são jovens universitários. Como o estudo aborda a questão da teologia/religião atrelada a educação decidimos fazer um programa com a mesma temática. Esse produto tem



como objetivo compartilhar a fé cristã e divulgar o que vem sendo realizado por jovens cristãos nas universidades, bairros e cidades.

Logo após, definimos o nome e fizemos uma pauta, que visa orientar o apresentador na condução de seu trabalho explicando o que deve ser feito, como por exemplo, o tema, o local de gravação, as pessoas a serem entrevistadas, perguntas e etc. Nesse caso, o tema abordado consiste em uma reunião denominada “célula”, que é realizada por acadêmicos dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda do UniFOA. Em seguida, realizamos uma pesquisa em torno do assunto para nos contextualizarmos sobre o que é e determinarmos as pessoas a serem entrevistadas que, nesse caso, são as responsáveis pela organização da reunião: Paôla Fernandes e Ana Luíza Ramos, ambas estudantes do 2º ano do curso de Publicidade e Propaganda. Posteriormente, foi feita a gravação do programa em uma sala. Como última etapa, o programa passou por um processo de edição de áudio no programa *Audacity*, onde colocamos os efeitos sonoros que consistem em dois fundos musicais e, enfim, disponibilizamos na plataforma online de publicação de áudios, o *SoundCloud*.

Estudo De Caso Bibotalk

Criado em 2011 por Rodrigo Luíz de Aquino o canal *lócus* dessa pesquisa classifica-se como um programa com a missão de ensinar teologia para jovens e adultos (BIBOTALK, 2015). Assim como a maioria dos *podcasts*, o Bibotalk surgiu primeiramente no formato de blog após Bibo, como é chamado o idealizador do canal, sair de uma rádio evangélica onde trabalhava apresentando um programa sobre teologia e ouvintes entrarem em contato pedindo a continuidade.

De acordo com Bibotalk (2017), entre os anos de 2011 a 2015, o blog recebeu 14,5 mil visitas por mês e 35 mil *pageviews*, contabilizando uma média de 5.000 novos usuários mensalmente. Com relação ao *podcast*, uma pesquisa mostra que o canal atingiu a marca de 55 mil *downloads* por mês, resultando um total de 3 milhões de *downloads* desde o surgimento. O Bibotalk também está presente nas principais redes sociais (*Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *YouTube*) que somadas, contam em setembro de 2017, com 48.214 seguidores.



Entre os oito quadros que compõem o canal destacamos o “BTCast” e o “Fora do éden”. Com periodicidade semanal, o primeiro consiste em um espaço onde, conforme descrito por Bibotalk (2015, p.8), “os integrantes do *podcast* respeitam as origens da mídia e fazem do espaço um bate-papo entre amigos que gostam de teologia”. Já o segundo, refere-se a parte informacional do canal, onde quinzenalmente reúne as principais notícias do período.

Análise Crítica E Conclusão

Após uma entrevista realizada com o idealizador do canal identificamos que ele não foi pensado como um programa destinado a um único público, sendo essa a principal característica de uma mídia especializada. Entretanto, consideramos que apesar da abrangência do assunto e da ampla variedade de quadros temáticos que o canal proporciona, o público-alvo são os evangélicos, até porque é assim que os criadores se denominam. Outro ponto a se destacar é o total desconhecimento do conceito de educomunicação.

Com relação ao “BTCast”, após a análise de um programa, identificamos algumas características educacionais em seu discurso, que é construído de forma criativa e descontraída. A primeira a se destacar é o tema, que leva ao público o debate de uma obra literária com especialistas no assunto, estimulando os ouvintes a comprarem o livro e assim criar o pensamento crítico sobre a temática, o que, segundo Soares (2011), contribui para comprovação da conversa como meio de ensino, aprendizagem e convivência.

A segunda característica evidencia-se quando o apresentador convida o público a participar de um congresso que estará acontecendo, oferecendo benefícios para que consigam ir, ou seja, estimulando a integração social e exposição a espaços de cunho educativo que leva ao pensamento crítico e a possíveis transformações sociais. Além disso, há a integração midiática, pois só consegue os descontos quem o acessa pelo determinado *link*.

Quanto ao Fora do Éden, a primeira evidência – de que seja um quadro jornalístico especializado – está no fato de comentarem notícias que ganharam a grande mídia ao longo da semana, trazendo informações adicionais e especialistas no assunto. Além disso, identificamos eu há dois jornalistas na produção desse quadro, o que fica evidente nos critérios de seleção das informações e linguagem utilizada, descritos na entrevista. Todavia, o



que mais chama a atenção são os termos utilizados logo no início do programa, onde o apresentador caracteriza o quadro como um programa de “jornalismo teológico” ou “teologia jornalística”, identificando que se trata de um quadro jornalístico especializado.

Como foi descrito ao longo do estudo, a educomunicação e o jornalismo especializado são áreas que têm como objetivo em comum levar informação ao público. Levando em consideração que informação gera conhecimento e, ele, quando adquirido pode transformar o ambiente social, ao unir essas áreas multiplica-se as chances dessa transformação acontecer. Sendo assim, o *podcast* pode se caracterizar como uma ferramenta educacional, pois é uma mídia que possibilita qualquer indivíduo criar o seu próprio programa de acordo com os seus gostos, sem que haja qualquer burocracia a ser seguida. Por causa disso, o *podcast* pode ser explorado como uma mídia alternativa para bairros, comunidades e grupos realizarem atividades educacionais.

Ao investigarmos o Bibotalk como um canal especializado e educacional percebemos que apesar de não conhecerem o termo “educomunicação” já fazem uso de seus conceitos e estratégias. Sendo assim, confirmamos a hipótese de que o canal faz uso desses conceitos que somados tornam a educomunicação mais eficaz. Entretanto, destacamos a necessidade da divulgação dessa área pelas novas e tradicionais mídias de comunicação, pois assim como o Bibotalk realiza um trabalho educacional sem saber, acreditamos que muitas outras mídias também o fazem. Fazendo isso, os indivíduos podem estudar os conceitos e aplicar em suas mídias, potencializando ainda mais seus conteúdos e contribuindo para o crescimento da educomunicação. Além disso, após os conceitos analisados passamos a considerar o Bibotalk um canal hipersegmentado, pois trata-se de um produto especializado que ao buscar atender as necessidades de um segmento – os evangélicos – alcança todas as vertentes que existem dentro desse grupo, utilizando linguagens descontraídas e representantes dessas denominações. Em relação ao conteúdo produzido para esse estudo, podemos observar na prática a materialização dos conceitos apresentados, como por exemplo, a criação da pauta, gravação, edição e, por fim, a disponibilização do conteúdo em uma plataforma on-line.

REFERÊNCIAS



- APARICI, Roberto. *Introdução: a educomunicação para além do 2.0*. In: APARICI, Roberto (org). *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p.
- BARROSO, José Antônio Cabelas. *Cenários virtuais, cultura juvenil e educomunicação 2.0*. In: APARICI, Roberto (Org.). *Educomunicação para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.
- BIBOTALK, Blog. Sobre. *BIBOTALK Teologia é o nosso Esporte*. 2017. Disponível: <http://bibotalk.com/sobre/http://bibotalk.com/sobre/> Acesso: 10/04/2017.
- BIBOTALK. *Mídia Kit*. 2015. Disponível em: <http://bibotalk.com/wp-content/uploads/2012/05/bt_mk_03_sp.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.
- CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sócias na era da internet*. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa – Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ª ed. São Paulo: Bookman, 2010.
- GOMEZ, Orozco Guillermo. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.
- LOPES, Leo. *Podcast: guia básico*. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2015.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2007.
- NOVIKOFF, Cristina. *Pesquisa qualitativa: uma abordagem teórico-metodológica na educação*. Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativa da pesquisa Qualitativa: rigor em questão. 2010. Universidade Estadual Paulista Campus Rio Claro, SP. Disponível: <http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/52.pdf>. Acesso: 02/05/2017.
- PRIMO, Alex Fernando Teixeira. *Para além da emissão sonora: as interações no podcasting*. Intexto: revista do mestrado da comunicação UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, N. 12 (2005), [14 f.]. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26568>>. Acesso em: 07/10/2017.
- RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.



SOUZA, Queila; QUANDT, Carlos. *Metodologia de análise de redes sociais*. São Paulo: Perspectiva, 2008. Disponível em:
<http://www.academia.edu/257818/Metodologia_De_Análise_De_Redes_Sociais> Acesso em: 16/10/2017.

YIN, R. K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. 2^a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



JOGOS DIGITAIS PARA ALFABETIZAÇÃO EM LIBRAS E PORTUGUÊS DISPONÍVEIS NO PLAY STORE

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Egle Katarinne Souza da Silva

Edilson Leite Da Silva²⁴¹

RESUMO

Na atualidade, as relações de comunicação se diferenciam mediante a ampliação dos recursos digitais que requerem novos letramentos para inserção nestas práticas letradas de leitura e escrita. Neste sentido, as atividades educacionais, seja em espaços formais e não formais, necessitam inserir recursos digitais para favorecer a educação do cidadão para a inclusão e a atuação na sociedade letrada. Desenvolveu-se a presente pesquisa com o objetivo de apresentar três jogos digitais para alfabetização desenvolvidos na perspectiva bilíngue (Libras e Português) acessíveis em aparelhos smartphones na loja Play Store. Classifica-se como um estudo bibliográfico, explicativo, por restringir-se a uma abordagem específica, considera-se como um estudo de caso, sendo os dados analisados de maneira qualitativa. Os três jogos intitulados: “Ler e Contar”, “ForcaBras” e “LilliPlay Alfabeto” mostraram-se produtivos para inserção no processo de alfabetização, em salas do ensino regular, permitindo acessibilidade de crianças ouvintes e/ou surdas. O layout dos recursos é atrativo para o público infantil, uma vez que dispõe de imagens coloridas, perceptíveis ao cotidiano, além de som instrumental que prende a atenção para execução do jogo sem comprometer a finalidade de alfabetizar crianças surdas e/ou ouvintes.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos Digitais; Bilingue; Play Store.

DIGITAL GAMES FOR LITERACY BRAZILIAN SIGN LANGUAGE AND PORTUGUESE AVAILABLE ON PLAY STORE

ABSTRACT

The communication relations today differ by expanding the digital resources that require new literacies for insertion in literate practices of reading and writing. Thus, educational activities, in formal and non-formal spaces, need to include digital resources to favor the education of the citizen for inclusion and action in the literate society. The present research aims to present three digital games developed in the bilingual perspective (Brazilian Sign Language – Libras, in PT-BR and Portuguese) for literacy and available in the Google Play Store. This study is classified as a bibliographic, explanatory study - for it have been restricted to a specific approach, and considered as a case study, in which the data were analyzed qualitatively. The games "Read and Write" (Ler e Contar), "ForcaBras"

²⁴¹ Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP



and "LilliPlay Alphabet" (LilliPlay Alfabeto) were productive for inclusion in the literacy process, in regular classrooms, allowing the accessibility of hearing and / or deaf children. The layout of the resources is attractive for the children's audience, as it has colorful images, perceptible in everyday life, as well as instrumental sound that focuses attention on the execution of the game without compromising the purpose of children's literacy.

KEYWORDS: Digital Resources; Bilingual; Play Store.

JUEGOS PARA LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LIBRAS Y PORTUGUÉS DISPONIBLE EN PLAY STORE

RESUMEN

En la actualidad, las relaciones con la comunicación y la escritura se diferenciaron mediante la ampliación de los recursos digitales que requieren nuevas letras para la inserción en estas prácticas letradas de lectura y escritura. En este sentido, las actividades educativas, sea en espacios formales y no formales, necesitan insertar recursos digitales para favorecer la educación del ciudadano para la inclusión y la actuación en la sociedad letrada. Esta investigación se ha desarrollado con el objetivo de presentar tres juegos digitales para la alfabetización desarrollados en perspectiva bilingüe (Libras y Portugués) accesible en dispositivos de teléfonos inteligentes en la tienda Play Store. Se clasifica como un estudio bibliográfico, explicativo, por reticarse a un enfoque específico, se considera como un estudio de caso, siendo los datos analizados de manera cualitativa. Los tres juegos titulados: "Ler e Contar", "ForçaBras" y "LilliPlay Alfabeto" se mostraron productivos para inserción en el proceso de alfabetización, en salas de enseñanza regular, permitiendo accesibilidad de niños oyentes y / o sordos. El layout de los recursos es atractivo para el público infantil, ya que dispone de imágenes coloridas, perceptibles al cotidiano, además de sonido instrumental que atrapa la atención para la ejecución del juego sin comprometer la finalidad de alfabetizar niños sordos y / o oyentes.

PALABRAS CLAVE: Recursos Digitales; bilingüe; Play Store.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a tecnologia integra-se às diferentes atividades humanas e, portanto, precisa ser considerada como um eficiente recurso a ser utilizado pela escola. Diante do acesso cada vez mais cedo das crianças às ferramentas digitais presentes em telefones celulares, *tablets* e computadores, os processos de ensinar e de aprender recebem a influência

dessas tecnologias, tornando o educando, mais autônomo na busca por recursos que explorem diferentes semioses e que despertem o seu interesse por diferentes assuntos.

Desse modo, faz-se necessário identificar o potencial educativo de recursos disponíveis nos artefatos tecnológicos disponíveis no cotidiano, de modo a potencializar o aprendizado do educando, estimulando-o a buscar e utilizar ferramentas que auxiliem no desenvolvimento da língua escrita e, conseqüentemente, a compreensão de informações na sociedade grafocêntrica (centrada na escrita). Para tanto, é preciso recuperar e utilizar-se das habilidades que o estudante desenvolveu antes e durante a inserção na escola, a fim de construir novos conhecimentos, utilizando-se, para isso, de competências que o aluno já dispõe: o uso da tecnologia.

Além disso, pensando na diversidade linguística presente na sala inclusiva, é necessário ponderar os recursos que favorecem o aprendizado de alunos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma língua gestual-visual que se utiliza do corpo para a composição dos significantes e da visão para a decodificação das mensagens.

Nessa perspectiva, surgiu o interesse em buscar, na loja virtual de aplicativos *Play Store*, recursos digitais (acessíveis em Libras) que permitam a alfabetização de surdos e ouvintes inseridos em classes inclusivas, por meio de atividades que favoreçam a alfabetização e o letramento utilizando-se de recursos digitais e bilíngues: Libras e Língua Portuguesa.

Por esta razão, objetivou-se na pesquisa em tela, discutir o potencial educativo de jogos didáticos que propiciam a alfabetização e letramento digital em classes inclusivas com surdos e ouvintes. Através de uma pesquisa bibliográfica e explicativa, com dados discutidos na perspectiva da abordagem qualitativa, considerando-se os aspectos teóricos referentes à alfabetização e letramento à luz da teoria da psicogênese da língua escrita; especificidades do processo de alfabetização de surdos; dos recursos educacionais para alfabetização presentes na loja de aplicativos selecionada para análise nesta investigação e das contribuições desses recursos para o processo de aprendizagem de crianças surdas e ouvintes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É notório que, na atualidade, as relações com a comunicação e a escrita se diferenciaram mediante a ampliação do acesso aos recursos digitais que requerem novos letramentos para inserção nestas práticas letradas de leitura e escrita. Neste sentido, as atividades educacionais, seja em espaços formais e não formais, necessitam inserir recursos digitais para favorecer a educação do cidadão quanto a sua inclusão e a atuação na sociedade letrada.

Diante do exposto, em um primeiro momento, faz-se necessário diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento. Para Magda Soares (2004) ao passo que a alfabetização está relacionada à habilidade de identificar os significados oriundos do signo linguístico, envolvendo a leitura e a compreensão da mensagem, o letramento relaciona-se ao uso dessa habilidade de leitura e escrita para a “participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 6). De acordo com a pesquisadora, no Brasil, a compreensão do processo de alfabetização tem se ampliado de modo a integrar o conceito de letramento, assim, ser alfabetizado não restringe à competência de ler e escrever, mas de fazer uso efetivo desse sistema de comunicação nas interações cotidianas.

Com a inserção da tecnologia nas relações diárias, no acesso à informação e interação social, o letramento inclui o uso da tecnologia como suporte para mediar às práticas sociais de uso da leitura e da escrita, refletindo na necessidade do letramento digital. Para Freitas (2010, p. 339), o letramento digital corresponde ao:

[...] conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Diante disso, a autora adverte que o letramento digital é um desafio a ser enfrentado pela sociedade nas quais as práticas de leitura e escrita, são propiciadas pelo uso do computador. Para promover esta habilidade nos alunos, o professor precisa buscar a formação inicial e continuada, com o intuito de compreender o seu papel “insubstituível de mediador e



problematizador do conhecimento, que adota uma posição aberta e ao mesmo tempo crítica diante do que essa tecnologia digital oferece” (FREITAS, 2010, p. 1).

Outro desafio presente na educação formal na atualidade encontra-se na abordagem inclusiva que corresponde a uma proposta educacional que reconhece e valoriza as diferentes formas de ser, conviver, fazer e aprender dos estudantes, visando a “cidadania global, plena e livre de preconceitos” (MANTOAN, 2015, p. 24).

Tratando-se do aluno surdo, a educação inclusiva precisa pautar-se na abordagem bilíngue, em que a Libras e a Língua Portuguesa são línguas de instrução, apresenta-se como a mais adequada, tendo em vista que possibilitam a aquisição e a utilização da língua natural do surdo e da língua oficial do país, à medida que ambos são sistemas de comunicação necessários para ampliar as possibilidades de participação social da pessoa surda.

Contudo, na ausência de amplo acesso de materiais didáticos para a alfabetização e letramento bilíngue e na perspectiva digital, que permitam o desenvolvimento dessas habilidades no âmbito escolar, é relevante que o professor busque, em outros espaços, recursos favorecedores da vivência nas diferenças e a criação de interlocutores bilíngues que interajam com o educando surdo em ambas as línguas: a Libras e a Língua Portuguesa escrita. Entre esses recursos, destacam-se os aplicativos digitais gratuitos, acessíveis, lúdicos e permitem diferentes aprendizagens, tais como: o código escrito, o uso social desse código bem como habilidades que o permitam interagir, por meio da linguagem, utilizando-se de diferentes suportes.

Nesta perspectiva, o uso de recursos digitais disponibilizados gratuitamente, construídos com a integração de diferentes signos (verbais e não verbais), pautado no uso do lúdico, são alternativas que precisam ser exploradas no contexto do processo de alfabetização e letramento de grupos usuários de línguas orais e sinalizadas.

Processo De Alfabetização Na Perspectiva Da Psicogênese Da Língua Escrita

Para discutir o processo de aprendizado da língua escrita pelas crianças, pautou-se nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas e divulgadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Teberosky ressalta que o processo de alfabetização e letramento da criança ocorre de maneira anterior à inserção escolar à medida que “a escrita é um objeto social cuja presença e função ultrapassa o marco escolar e porque a criança é um sujeito ativo e construtivo do seu próprio conhecimento” (TEBEROSKY, 2003, p. 65).

Corroborando com a autora, Grossi (2008), ao apresentar a trajetória empreendida pelo indivíduo no processo de apropriação da língua escrita, afirma que esta é composta por três níveis, a saber: nível pré-silábico, silábico e alfabético, sendo que, a cada nível, o alfabetizando desenvolve uma hipótese sobre a representação da língua escrita.

Para Grossi (2008), o nível pré-silábico corresponde à um momento de indiferenciação, no qual não se delimita quais símbolos gráficos são utilizados para a representação da escrita, incluindo assim, desenhos, rabiscos e sinais gráficos, entre outros. A pesquisadora o divide em dois subníveis: o pré-silábico 1 e o pré-silábico 2.

O primeiro corresponde a um período de indiferenciação “um aluno pré-silábico 1, as letras são objetos que não tem a ver necessariamente com a produção de escritas” (GROSSI, 2008, p. 54). No nível pré-silábico 2, o educando inicia a relação sincrética entre as formas de registro escrito. Nesta fase, as letras podem ser utilizadas para representar palavras inteiras (a letra inicial do nome pode ser utilizada para representá-lo, sendo compreendido como a palavra completa), pois não há vinculação entre a pronúncia e sua escrita.

Ainda para a investigadora, no nível silábico, a hipótese é que cada unidade corresponde a uma sílaba (para constituir palavras) e, na composição das frases, tanto a correspondência pode ser mantida quanto a associação entre uma letra a cada palavra inteira. Nesta etapa, surge também a hipótese do número mínimo de letras para a constituição da palavra, fazendo-o questionar a sua ideia de escrita e impulsionando-o à etapa seguinte.

Ferreiro (1992) apresenta a transição entre o a hipótese silábica e alfabética como um nível distinto: o nível silábico-alfabético. Já Teberosky (2003) e Grossi (2008, p. 42) tratam-no como um conflito de passagem que é “um momento de ruptura das relações entre os diversos elementos que sustentaram o pensamento até então” impulsionando-o a avançar para outros níveis. Contudo, nesse processo, a investigadora destaca que a caracterização de cada nível não é estanque, tendo em vista que há conflitos de passagem que permeiam as passagens entre essas etapas.



O nível alfabético corresponde à etapa que o indivíduo se depara com a impossibilidade de leitura do seu registro pelo outro e, desse modo, é gerado outro conflito que o permitirá inserir novas combinações no caminho da alfabetização: a junção de letras para a composição de sílabas, associando ao valor sonoro, fazendo-o diferenciar o registro de letras, sílabas, palavras, frases e textos.

Aquisição Da Escrita Pelo Surdo

Para discutir a aquisição da língua oral do país, na modalidade escrita, pelo surdo é necessário entender que refere-se à um processo que envolve dois sistemas de significação: a língua de sinais (adquirida com a base biológica que o surdo dispõe) e a língua portuguesa (permeia o cotidiano do indivíduo surdo mas que, diferente do ouvinte, não se constitui uma representação escrita de um sistema de comunicação internalizado, naturalmente, a partir das condições do seu aparato biológico).

É importante destacar que as crianças surdas, por estarem imersas em uma sociedade grafocêntrica, criam as suas próprias hipóteses sobre o registro escrito, tendo em vista que, a todo o momento, se deparam com esses elementos em diferentes práticas sociais. Entretanto, diferente do ouvinte que se utiliza de uma única língua para a comunicação e o registro, o surdo desenvolverá a língua escrita em uma segunda língua: o Português.

Nesse processo, é necessário lembrar a importância da aquisição de formas de registro da Libras, no entanto, sabe-se que, por apresentar três formas de representação gráfica no Brasil, a Escrita da Língua de Sinais – ELIS, o Sistema de Escrita de Sinais – SEL e a Escrita de Sinais (*Sign Writing*), faz-se necessária ainda, a ampliação de estudos e a inserção de formação docente, materiais escritos nestes sistemas para propiciarem o uso efetivo em situações de aprendizagem da língua de sinais na *interface* escrita.

Ao retomar o documento que reconhece a Libras, evidencia-se a necessidade de buscar recursos que possibilitem assegurar o aprendizado de duas línguas pelo surdo, permitindo-o interagir e aprender por meio de duas línguas: o Português e a Língua de Sinais. Assim, para ensinar a Língua Portuguesa para o surdo, faz-se necessário compreender a trajetória percorrida pelo aprendiz no processo de internalização do português escrito e, nesta pesquisa,

tomaram-se como base os estudos da apropriação da escrita da Língua Portuguesa pelo surdo, apresentada na pesquisa de Renata Castelo Peixoto.

Para Peixoto (2006), as crianças surdas e ouvintes passam por um período de representação semiótica ou simbólica, pautada em imagens (semelhante ao que ocorre com ouvintes que estão no nível pré-silábico apresentado por Teberosky). Contudo, ao se apropriarem de letras do código escrito, as crianças surdas inserem na sua escrita, sendo a ampliação vocabular na segunda língua mediada através da leitura global e não silábica.

Como fatores exclusivos da representação escrita da criança surda, destaca-se a impossibilidade de relacionar um conceito ou imagem a uma palavra internalizada anteriormente. Diante desse obstáculo há a tentativa de desenhar o sinal, ou seja, registrar o significante (o termo) e não mais o significado (representação/imagem), como se caracteriza o nível pré-silábico.

No terceiro momento, a criança abandona, gradativamente, a tentativa de registrar por meio da Língua Portuguesa, elementos oriundos de relações visuais, entretanto, a investigadora ressalta que a Libras norteará sempre as produções do surdo, influenciando-as em maior ou menor grau.

A autora apresenta ainda estratégias de tradução da Libras para a Língua Portuguesa como fatores que influenciam no processo de aquisição da escrita da segunda língua pelo surdo, sendo estas: o registro de palavras as quais a primeira letra em língua portuguesa corresponde à forma da mão (configuração de mãos) utilizada para representar o respectivo sinal em Libras e a escrita de palavras oriundas da soletração das letras (por meio do alfabeto manual) da palavra em Português (PEIXOTO, 2006).

Neste estudo, também é evidenciado que as pessoas surdas se apropriam, com maior facilidade, dos vocábulos que em ambas as línguas, apresentam relações de construção mais próximas como a inicialização (na qual a configuração de mãos é representada pela primeira letra da palavra em Língua Portuguesa) e a manutenção do número de radicais que compõem a palavra ou o sinal. Nesta última situação, aborda-se os significantes que em uma língua caracterizam-se por ser uma palavra não-composta (simples/com um radical), mas no segundo sistema linguístico apresenta dois ou mais radicais na sua composição (palavra composta).



Pautando-se na perspectiva da educação inclusiva e no atendimento à diversidade de formas de aprender, faz-se necessária a utilização de recursos diferenciados que permitam a internalização de hipóteses que possibilitem surdos e ouvintes avançarem para o nível alfabético e, entre essas ferramentas, ressaltamos os aplicativos gratuitos disponíveis para *smartphones*, acessíveis pela loja de aplicativos *Play Store*.

METODOLOGIA

A pesquisa em tela originou-se no Grupo de Estudos e Desenvolvidos de Objetos Virtuais de Aprendizagem da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras/PB, no mês de julho do corrente ano.

Para identificar os jogos digitais desenvolvidos para alfabetização na perspectiva bilíngue: Português e Libras pesquisaram-se na loja de aplicativos para *smartphones* na *Play Store* inserindo a palavra-chave Jogo Libras. Diante dos resultados aferidos pela busca, baixaram-se os aplicativos apresentados na busca do *Play Store*, analisando posteriormente os que se enquadravam na proposta da pesquisa.

Após análise detalhada, excluíram-se os aplicativos que não apresentaram características de jogo, tinham de *layout* incompatível com a educação infantil, que fossem pagos e não apresentaram atividades planejadas na perspectiva bilíngue para surdos, envolvendo (a Libras e o Português). Diante dos referenciais teóricos e dos critérios de exclusão, para este estudo escolheram-se três jogos digitais que podem auxiliar educadores no processo de alfabetização de crianças surdas e ouvintes.

Classifica-se como um estudo bibliográfico, explicativo, sendo os dados analisados de maneira qualitativa e, por restringir-se a uma abordagem específica, classifica-se como um estudo de caso. Neste processo, as pesquisas bibliográficas dão subsídio teórico por meio de documentos publicados (livros, artigos, dissertações, teses, etc.) aos pesquisadores a respeito do objeto estudado, contribuindo para que estes desvendem e/ou respondam a indagação de sua pesquisa, produzindo assim um material novo, diferente daqueles aos quais se baseou (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Os estudos explicativos primam pela descrição detalhada dos fenômenos que compõem o objeto estudado, esta descrição baseia-se principalmente nas premissas da questão estudada, podendo o pesquisador observar, **teorizar, interferir e explicar os motivos e processos** por trás da temática abordada. Gil (2010, p. 28) explica que a pesquisa explicativa “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas”.

As análises qualitativas são utilizadas quando o foco do investigador é analisar cientificamente de maneira subjetiva **o objeto analisado**, nesse sentido é possível determinar através de experiências individuais as particularidades de seu estudo. Para Malhotra (2001, p. 155), “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema [...]”.

O estudo de caso envolve uma pesquisa detalhada de forma intensa e minuciosa. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 60) "o estudo de caso abrange o estudo intenso e cansativo de um ou poucos objetos de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após uma busca inicial, escolheu-se os três jogos descritos a seguir. Na figura 1, destacam-se as telas iniciais do jogo denominado “Ler e Contar”, que aborda os conteúdos: alfabeto, vogais e consoantes, sílabas, números, operações matemáticas de soma e subtração, formas, cores, animais e instrumentos musicais. Para o ensino da Língua Portuguesa, o aplicativo dispõe de atividades que utilizam-se das modalidades oral e escrita, de maneira lúdica (mediante a inserção de outras semioses como músicas instrumentais e áudio descrevendo a imagem).

Na perspectiva de alfabetização em Língua Portuguesa, apresenta atividades que partem das unidades mínimas (fonemas/grafemas), construção de sílabas e a junção dessas últimas para a formação de palavras. Na sequência, apresenta a segmentação das palavras em sílabas (separação silábica e quantidade de sílabas), bem como a identificação da quantidade de letras e o nome de cada letra que constitui o vocábulo.

Ressalta-se a relevância dada à Libras, tendo em vista que essa língua compõe a ferramenta, possibilitando o conhecimento e a difusão desse sistema de comunicação como componente curricular nas atividades de alfabetização de crianças.

Figura 1 – Telas iniciais jogo “Ler e Contar”.10



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Para o ensino da Libras, são disponibilizados quatro exercícios, demonstrados na figura 2. O primeiro é um simulador que apresenta letras do alfabeto em português e, quando o usuário seleciona determinada letra recebe, como *feedback*, a imagem da representação manual deste grafema em datilologia. A datilologia é a representação manual das letras do alfabeto utilizado para compor palavras em Língua Portuguesa.

Logo abaixo, vê-se uma atividade de múltipla escolha que visa relacionar a datilologia em Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Nesta tarefa, o aplicativo mostra uma representação da letra do alfabeto manual e três opções de letras em português na qual apenas uma das alternativas está correta. O usuário deve clicar e arrastar a letra em Português até o local indicado e, ao responder corretamente, recebe *feedback* positivo por meio de balões coloridos que se movimentam na tela e, para o aprendizado de ouvintes, além desse incentivo, é disposto, simultaneamente, o som de palmas e a indicação, por meio de áudio que a resposta está correta.

A terceira função segue a mesma proposta da anterior, contudo, é apresentado o grafema em português que deve ser associada à forma correspondente em Libras. No entanto, as instruções para a realização da tarefa e os *feedbacks* são realizados pautados na oralidade, desse modo, acessíveis apenas a estudantes ouvintes ou educandos com deficiência auditiva.

O último recurso trata-se de um jogo da memória, com dezesseis cartas, no qual o aluno deve relacionar os pares de cartas iguais que contém desenhos de letras do alfabeto em Libras. Ao encontrar todos os pares, o *feedback* positivo é informado com a imagem de um troféu e um som.

Figura 2 – Telas do jogo “Ler e Contar”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Diante do exposto, identifica-se que, para a relação Libras/Língua Portuguesa, as atividades dispostas aplicam-se apenas ao nível fonológico, tendo em vista que associa-se às unidades mínimas da língua: fonemas (datilologia em Libras) e grafemas (letras em Língua Portuguesa). Evidencia-se que a representação do alfabeto manual em Libras não se consitui em um grafema porque não corresponde a uma forma de registro impresso (2D) da Libras, como ocorre nos sistemas de escrita da Língua de Sinais.

Essas atividades podem auxiliar quaisquer dos níveis de desenvolvimento da escrita, considerando o que advertem Teberosky (2003) e Grossi (2008), nas etapas consideradas como níveis de passagem, a criança ao identificar que o seu registro não permite a leitura, tende a apresentar justificativas para a escrita que foram consolidadas em níveis anteriores ao que se encontra.

Contudo, destaca-se que ao evidenciarem o trabalho com letras, é mais adequado aos educandos do nível pré-silábico e silábico, que precisam consolidar a relação fonema/grafema (tratando-se de ouvintes) e a relação entre os elementos que se associam na composição do significante e significado (quando se refere aos surdos).

Na figura 3, observa-se as telas iniciais do jogo intitulado “ForcaBras”, que tem como objetivo ensinar o alfabeto em Libras e Português (em uma perspectiva bilíngue) e de forma

lúdica. Foi desenvolvido para crianças, mas pode despertar o interesse de jovens e adultos que buscam aprender as línguas envolvidas nas atividades. O aplicativo trabalha dois conteúdos (letras e números), cada um apresentando atividades que correspondem a dois níveis: normal e difícil.

Inicialmente o jogador escolhe o conteúdo (letras e números), logo depois indica o nível (normal e difícil) e, por fim, seleciona um dos quatro personagens dispostos (sendo dois meninos e duas meninas). O *layout* que serve como plano de fundo das atividades remete a um jardim florido em um dia de sol.

Figura 3 – Telas iniciais jogo “ForcaBras”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Indicado para o nível alfabético, esse jogo objetiva a identificação da palavra dada, dispondo de uma dica escrita em Língua Portuguesa, a qual é informada a quantidade de letras mediante as lacunas dispostas. O estudante deve utilizar o teclado que demonstra, em cada tecla, a imagem da letra em datilologia e em Português, a fim de ser selecionados os grafemas que constituem a resposta.

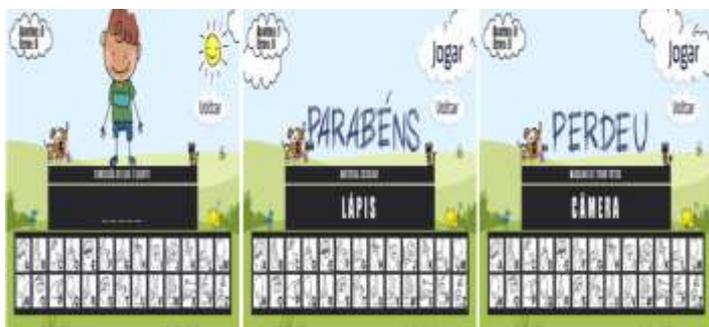
Permite apenas cinco erros e, no sexto, é dado o *feedback* negativo com o nome “perdeu”, um áudio (para ouvintes que indica decepção) e informa a palavra correta. Diante dos acertos apresenta a palavra “parabéns” e o áudio de palmas. No canto esquerdo e superior da tela, os acertos e erros são contabilizados dentro de uma nuvem e o jogo pode ser reiniciado a qualquer momento, no qual um vocábulo diferente, associado à outra dica é disponibilizado ao jogador.

Ressalta-se que, para a utilização do potencial educativo do jogo, é necessário que o educando seja alfabetizado, para se beneficiar da dica fornecida a cada palavra a ser descoberta. Como fator positivo, evidenciamos a natureza interdisciplinar da tarefa, tendo em vista que evoca o conhecimento prévio do aluno para identificar o vocábulo mediante as dicas.

O jogo favorece a internalização da grafia da palavra em Língua Portuguesa, habilidade necessária para o trabalho no nível alfabético, entretanto, não possibilita a relação entre signo linguístico e o significado, detalhe que viabilizaria o acesso de crianças em diferentes níveis de alfabetização.

A ferramenta não apresenta simulação ou atividade que permita a relação entre a datilologia e a representação do alfabeto da língua portuguesa na modalidade escrita. Essa relação ocorre com a observação das representações disponíveis em cada tecla. Diante disso, recomenda-se um trabalho inicial que relacione a representação dos grafemas em ambas as línguas.

Figura 4 – Telas do jogo “ForcaBras”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Na figura 5, observa-se as telas iniciais do jogo “LilyPlay Alfabeto”, que visa ensinar o alfabeto em Libras. É composto por seis atividades que são mediadas pelo *avatar* de uma gatinha chamada Lily. Na tela inicial, no canto inferior direito, traz a opção de habilitar ou desabilitar a música instrumental de fundo. Em todas as telas, durante a realização das atividades, dispõe de um ícone que permite retornar ao *menu* inicial sem que o usuário tenha que reiniciar o aplicativo.

Ao clicar no ícone circular das atividades, onde aparece o *avatar* da gatinha Lily, na parte superior direita das telas são descritas, em áudio, as instruções necessárias para a realização de cada atividade.

A primeira coluna dispõe de dois jogos. O primeiro compreende um jogo para relacionar figuras e sombras envolvendo duas imagens, uma letra do alfabeto em português (em caixa alta) e a respectiva representação desta, em datilologia. As imagens trabalham a relação entre a letra inicial da palavra escrita em português, desconsiderando a configuração da mão para realizar o sinal referente ao objeto.

Na segunda proposta indica a letra do alfabeto em Português e em datilologia, a fim de que o usuário escolha, duas das quatro imagens, tendo como critério de seleção aquelas que a letra inicial da palavra correspondente à gravura que esteja indicada na parte superior da tela. O *feedback* positivo, a cada acerto é dado pelo som de palmas e (imagens em movimento) de estrelas.

As figuras utilizadas nas duas atividades correspondem a conceitos disponíveis no cotidiano da criança, que se relacionam aos conhecimentos prévios para a internalização e assimilação de novos saberes. Nesse processo, o próprio usuário ou o professor têm a oportunidade de avançar ou retornar a qualquer momento (ainda que a atividade anterior não seja concluída) optando por priorizar o trabalho com determinadas letras em detrimento de outras, incentivando a autonomia do discente na construção do conhecimento e favorecendo a adequação ao planejamento do professor.

Figura 5 – Telas iniciais do jogo “LilliPlay Alfabeto”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Na figura 6, identifica-se as telas de atividades. A terceira atividade busca relacionar a grafia e o áudio em Português, contudo, a tecla dispõe das letras em português e a

representação em datilologia. Nesta ferramenta, o foco é o aprendizado da Língua Portuguesa, considerando que os grafemas desse sistema de comunicação recebem maior destaque do que a representação do alfabeto manual e porque o objetivo dessa tarefa é voltado para o educando ouvinte relaizar esta relação. À medida que o aluno vai clicando nas letras do alfabeto, recebe um áudio correspondente à letra clicada e após o clique esses grafemas são ocultados. Essa atividade é concluída quando o aluno clica em todas as letras do alfabeto.

A mesma finalidade é mantida na atividade quatro que incentiva ao aluno a clicar em balões coloridos que dispõem de letras do alfabeto em Português e, simultaneamente ao som de um balão sendo estourado é apresentado um áudio que mostra ao nome de cada letra.

Figura 6 – Telas da Terceira e Quarta Atividade do jogo “LilliPlay Alfabeto”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Na terceira coluna, vê-se duas atividades: uma que visa relacionar letras do alfabeto em português e quantidade e a segunda que relaciona a datilologia à representação em Português, dispostas na figura 7.

A quinta atividade mostra círculos coloridos com letras do alfabeto em português (em bastão e maiúscula). Na parte central superior da tela informa a letra e a quantidade de ocorrências que ela aparece. A cada clique, são contabilizadas regressivamente, aquelas que faltam ser encontradas pelo jogador.

Nesse jogo, a quantidade de chances é ilimitada sendo que o *feedback* negativo é dado apenas por meio de um áudio (selecionado pelos desenvolvedores) e a letra não clicada de forma errônea permanece no jogo. Quando o aluno identifica a letra correta, o *feedback* positivo é dado pelo desaparecimento da letra, outro som e, ao término da jogada (quando

todas as letras são encontradas), estrelas surgem e a próxima tela surge, reiniciando o jogo. Observa-se que as letras aparecem de forma aleatória, não seguindo critérios como ordem alfabética ou qualquer distinção como entre vogais e consoantes.

Na sexta atividade, dá-se uma imagem (destacada) do alfabeto manual para que, entre as seis opções que contém grafemas do alfabeto em português, o usuário possa relacionar as duas línguas (Libras e Português). O jogador tem até seis chances de relacionar corretamente, considerando que, a cada erro, a letra escolhida é retirada das opções. O *feedback* negativo é dado em áudio e o positivo, além do som instrumental, da imagem em movimento de estrelas, é ensinada a relação entre as letras descoberta pelo aluno.

Figura 7 – Telas da Quinta e Sexta Atividade do jogo “LilliPlay Alfabeto”.



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os jogos destacados o “ForcaBras” é o único que dispõe de descrição dos objetivos e apresenta o contato dos desenvolvedores permitindo que o usuário entre em contato com os desenvolvedores, com o objetivo de sugerir modificações ou realizar elogios.

O “ForcaBras” também é o único que não dispõe de informações prévias que favoreçam a participação nas atividades, como a datilologia, a associação de imagens aos grafemas, desfavorecendo os usuários que estejam nos níveis iniciais de alfabetização.

Quanto ao item instruções sobre uso do jogo observa-se que o “Ler e Contar” disponibiliza áudio à medida que o jogo é executado. O “LilliPlay Alfabeto” oferece instruções por meio de áudio, sendo que para ter acesso o usuário necessita clicar no *avatar* do jogo. Diante dessas afirmações, conclui-se que as instruções dos dois jogos supracitados estão acessíveis apenas para alunos ouvintes.

Já o “ForcaBras” não disponibiliza instruções sendo recomendado para crianças já alfabetizadas, por tratar-se de um exercício no qual utiliza dicas em língua portuguesa para responder as lacunas através do alfabeto manual, dessa maneira o usuário necessita estar no nível alfabético que identifique a leitura e posterior construção de vocábulos.

Sugere-se que os desenvolvedores destes aplicativos aperfeiçoarem o item instrução, permitindo acessibilidade a alunos surdos, podendo ser utilizadas telas de vídeos com a tradução da Língua Portuguesa para a Libras.

Dentre os três jogos, quanto aos personagens apresentados no “ForcaBras” afirma-se que apesar de serem ofertadas quatro opções de personagens é necessário repensar quanto a representatividade de diferentes etnias, tendo em vista que é um jogo voltado para o público infantil é necessário que as crianças enquanto usuários se sintam representados no contexto do jogo. Diante desta constatação, sugere-se que sejam acrescentados personagens que representem os afrodescentes e/ou indígenas, por exemplo, fato que diminuiria consideravelmente a chance de alguma criança dessas descendências sentirem-se excluídas da atividade.

Destaca-se também que apesar do “ForcaBras” trabalhar com alfabetização de na perspectiva de números e letras, o “Ler e Contar” abordar letras, números, formas geométricas, cores e animais, e o “LilliPlay Alfabeto” trabalhar a construção de vocábulos e resolução de somas e subtrações, nesta pesquisa abordou-se apenas o letramento da Língua Portuguesa e Libras, sendo a análise do letramento matemático um trabalho futuro.

Sugere-se aos desenvolvedores do “ForcaBras” que apresentem, além da dica que serve para responder a palavra lacunada através do alfabeto manual, bem como a associação de imagens com o objetivo de facilitar o entendimento do aluno. Desse modo, seria adequado associar uma figura a uma dica e/ou constituindo-se como uma dica, aumentando a possibilidade de acessibilidade nos diferentes níveis de alfabetização.



“ForcaBras” não corresponde ao objetivo dado nas instruções, tendo em vista que na descrição é afirmado que o alfabeto em Libras será ensinado de forma lúdica, contudo, sua estruturação conta com perguntas em Português torna-se acessível apenas crianças alfabetizadas, sejam elas surdas ou ouvintes.

Contudo, para que estes recursos sejam aplicados de forma a utilizar o potencial educativo e, assim contribuir para a formação do educando, faz-se necessária a capacitação continuada dos docentes. Além do uso da tecnologia, o professor precisa conhecer a Libras e a sua importância para a inserção social da criança surda, a fim de utilizar estratégias de ensino que venham a favorecer a inserção das duas línguas no ambiente escolar de forma lúdica.

Destaca-se que esse recurso pode ser acessado em espaços não-formais, desenvolvendo a autonomia do aluno, bem como a criação e recriação de hipóteses de alfabetização e letramento no mundo grafocêntrico e digital, sendo esse processo mediado pela tecnologia.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, M. T. *Letramento Digital e Formação de Professores*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez/2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GROSSI, E. P. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos metodologia científica*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MANTOAN, T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

PEIXOTO, R. C. *Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda*. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago, 2006.



PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira em Educação, n. 25, p. 5 – 17, abr/2004.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

APLICAÇÃO DE TÉCNICAS ESTATÍSTICAS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL AO MONITORAMENTO E DIAGNÓSTICO DE PARA-RAIOS A PARTIR DA MEDIÇÃO DA CORRENTE DE FUGA TOTAL

Vandilson Rodrigo do Nascimento Barbosa²⁴²

Lenilson Andrade Barbosa²⁴³

George Rossany Soares de Lira²⁴⁴

RESUMO

Este trabalho apresenta uma metodologia para verificar a eficácia dos procedimentos que empregam técnicas estatísticas e inteligência artificial ao monitoramento e diagnóstico de para-raios de óxido de zinco. Os procedimentos baseados na medição da corrente de fuga total, determinação da corrente resistiva e conteúdo harmônico da corrente são avaliados. A metodologia proposta visa validar os procedimentos que utilizam análise estatística ou inteligência artificial no monitoramento ou diagnóstico de para-raios. Para este trabalho, os procedimentos foram implementados em ambiente computacional e foram realizados ensaios em laboratório de alta tensão, a fim de fazer a aquisição dos sinais de tensão e corrente de fuga total considerando o para-raios em estado de operação normal e defeituoso. Assim, o resultado de monitoramento e diagnóstico fornecido por cada um dos procedimentos avaliados pode ser verificado a partir dos dados obtidos em laboratório. Embora os procedimentos baseados na medição da corrente de fuga, que aplicam técnicas estatísticas e inteligência artificial, sejam largamente adotados pelas empresas, não existe consenso sobre o procedimento mais confiável. Os testes realizados até momento indicam que a eficácia dos procedimentos pode ser verificada por meio de simulações de condições operacionais que um para-raios pode estar submetido ao longo de sua vida útil.

PALAVRAS-CHAVE: para-raios de óxido de zinco; técnicas estatísticas; inteligência artificial.

APPLICATION OF STATISTICAL TECHNIQUES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO THE METAL OXIDE SURGE ARRESTERS MONITORING AND DIAGNOSTIC BASED ON THE MEASUREMENT OF THE TOTAL LEAKAGE CURRENT

ABSTRACT

This research introduces a methodology to verify the effectiveness of the procedures that use statistical techniques and artificial intelligence to the metal oxide surge arresters degradation level monitoring

²⁴² Aluno do curso de graduação em Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Campina Grande

²⁴³ Pós-Graduando no Programa de Mestrado em Processamento de Energia em Engenharia Elétrica na Universidade Federal de Campina Grande e realiza atividades de pesquisa e desenvolvimento no LAT - Laboratório de Alta Tensão - UFCG.

²⁴⁴ Professor do Departamento de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Campina Grande



and diagnostic. Procedures based on the measurement of the total leakage current, determination of the resistive current and analysis of the current harmonic content are evaluated. The purpose of this academic work is to validate procedures that apply statistical techniques or artificial intelligence to the surge arresters monitoring and diagnostic by means of proposed methodology. For this work, the procedures were implemented in a computational environment and high voltage laboratory tests were carried out in order to measure and record the voltage and total leakage current signals considering the surge arrester in normal and defective operational state. Thus, the monitoring and diagnostic provided results by each of the evaluated procedures can be verified from the collected data in the laboratory. Although procedures based on leakage current measurement, which apply statistical techniques and artificial intelligence, are widely adopted by electricity companies, there is no consensus on the most trusted procedure. The performed tests so far indicate that the effectiveness of the monitoring and diagnostic procedures can be verified by means of simulations of operational states that a surge arrester can be subjected to throughout its useful life.

KEYWORDS: metal oxide surge arrester, statistical techniques, artificial intelligence.

APLICACIÓN DE TÉCNICAS ESTADÍSTICAS Y DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL AL MONITOREO Y DIAGNÓSTICO DE PARA-RAYOS A PARTIR DE LA MEDICIÓN DE LA CORRIENTE DE FUGA TOTAL

RESUMEN

Este trabajo presenta una metodología para verificar la eficacia de los procedimientos que emplean técnicas estadísticas e inteligencia artificial al monitoreo y diagnóstico de para-rayos de óxido de zinc. Los procedimientos basados en la medición de la corriente de fuga total, la determinación de la corriente resistiva y el contenido armónico de la corriente se evalúan. La metodología propuesta pretende validar los procedimientos que utilizan análisis estadístico o inteligencia artificial en el monitoreo o diagnóstico de para-rayos. Para este trabajo, los procedimientos fueron implementados en ambiente computacional y se realizaron ensayos en laboratorio de alta tensión, a fin de hacer la adquisición de las señales de tensión y corriente de fuga total considerando el para-rayos en estado de funcionamiento normal y defectuoso. Así, el resultado de monitoreo y diagnóstico proporcionado por cada uno de los procedimientos evaluados puede ser verificado a partir de los datos obtenidos en laboratorio. Aunque los procedimientos basados en la medición de la corriente de fuga, que aplican técnicas estadísticas e inteligencia artificial, son ampliamente adoptados por las empresas, no existe consenso sobre el procedimiento más confiable. Las pruebas realizadas hasta el momento indican que la eficacia de los procedimientos puede ser verificada por medio de simulaciones de condiciones operacionales que un para-rayos puede estar sometido a lo largo de su vida útil.

PALABRAS CLAVES: para-rayos de óxido de zinc; técnicas estadísticas; inteligencia artificial.

INTRODUÇÃO

O nível de tensão de operação dos equipamentos e dispositivos dos Sistemas Elétricos de Potência (SEP) não deve ultrapassar sua tensão máxima de operação. Para garantir a

segurança dos equipamentos da subestação contra sobretensões de origem atmosférica e de manobra que incidem ou se propagam em subestações e linhas de transmissão, é utilizado para-raios de Óxido de Zinco (ZnO) (GUPTA, 1990). Dessa forma, os para-raios de ZnO têm sido largamente utilizados nos SEP.

Os para-raios de ZnO vêm sendo empregados há mais de 30 anos com a finalidade de aumentar a confiabilidade, economia e continuidade de operação dos sistemas elétricos (BARGIGIA *et al.*, 1986). Devido à importância dos para-raios para os SEP, diversos procedimentos que empregam técnicas estatísticas e inteligência artificial ao monitoramento do nível de degradação de para-raios a ZnO vêm sendo estudados, desenvolvidos e aprimorados. Contudo, não existe consenso sobre a eficácia de cada um dos procedimentos existentes.

Os procedimentos de monitoramento são classificados, geralmente, de acordo com o seu princípio de funcionamento. Desse modo, existem os procedimentos baseados em (IEC, 2000; HEINRICH & HINRICHSEN, 2001): obtenção da curva característica *V-I*, medição de rádio interferência, monitoramento da potência ativa no para-raios, medição do terceiro harmônico da corrente de fuga, análise de imagem termográfica e obtenção da componente resistiva da corrente de fuga. Dentre esses, os procedimentos baseados na análise de imagens termográficas e na medição da corrente de fuga de para-raios são os mais empregados no monitoramento de para-raios nos SEP (BRITO *et al.*, 2014; LIRA *et al.*, 2017).

Para monitoramento e diagnóstico de para-raios de ZnO, os procedimentos baseados na medição da corrente de fuga total, corrente de fuga resistiva e conteúdo harmônico da corrente estão entre os mais eficientes e utilizados pelas empresas de energia elétrica, uma vez que estudos afirmam que a forma de onda da corrente de fuga total, a corrente de fuga resistiva e as componentes harmônicas ímpares da corrente estão diretamente associadas com o nível de degradação do para-raios (HINRICHSEN, 1997; ZHAO *et al.*, 2005; LIRA *et al.*, 2014; LIMA JÚNIOR, 2014; KHODSUZ & MIRZAIE, 2015). Entretanto, a extração da componente resistiva a partir da corrente de fuga total não é trivial, tendo em vista a necessidade da medição da tensão aplicada ao para-raios e a influência de harmônicos na tensão do sistema elétrico. A fim de estimar a componente resistiva da corrente de fuga, vários procedimentos foram desenvolvidos (COFEEN & MCBRIDE, 1991; SPELLMAN & HADDAD, 1997; HINRICHSEN, 1997; HEINRICH & HINRICHSEN, 2001; ZHAO *et al.*

2005; XU *et al.*, 2013; BRITO *et al.*, 2014; LIRA *et al.*, 2017). Como alternativa, trabalhos recentemente desenvolvidos utilizam a corrente de fuga total como indicador do nível de degradação, bem como, o correspondente conteúdo harmônico (LIRA *et al.*, 2014; LIMA JÚNIOR, 2014; KHODSUZ & MIRZAIE, 2015; LOPES *et al.*, 2017).

Este trabalho apresenta uma metodologia para verificar a eficácia dos procedimentos que empregam técnicas estatísticas e inteligência artificial ao monitoramento e diagnóstico do nível de degradação de para-raios de ZnO. Os procedimentos baseados na medição da corrente de fuga total, determinação da corrente resistiva e conteúdo harmônico da corrente são avaliados. Para tanto, os procedimentos foram implementados em ambiente computacional e ensaios em laboratório de alta tensão foram realizados. Dessa forma, o resultado de monitoramento e diagnóstico fornecido por cada um dos procedimentos avaliados pôde ser verificado a partir dos dados obtidos em laboratório.

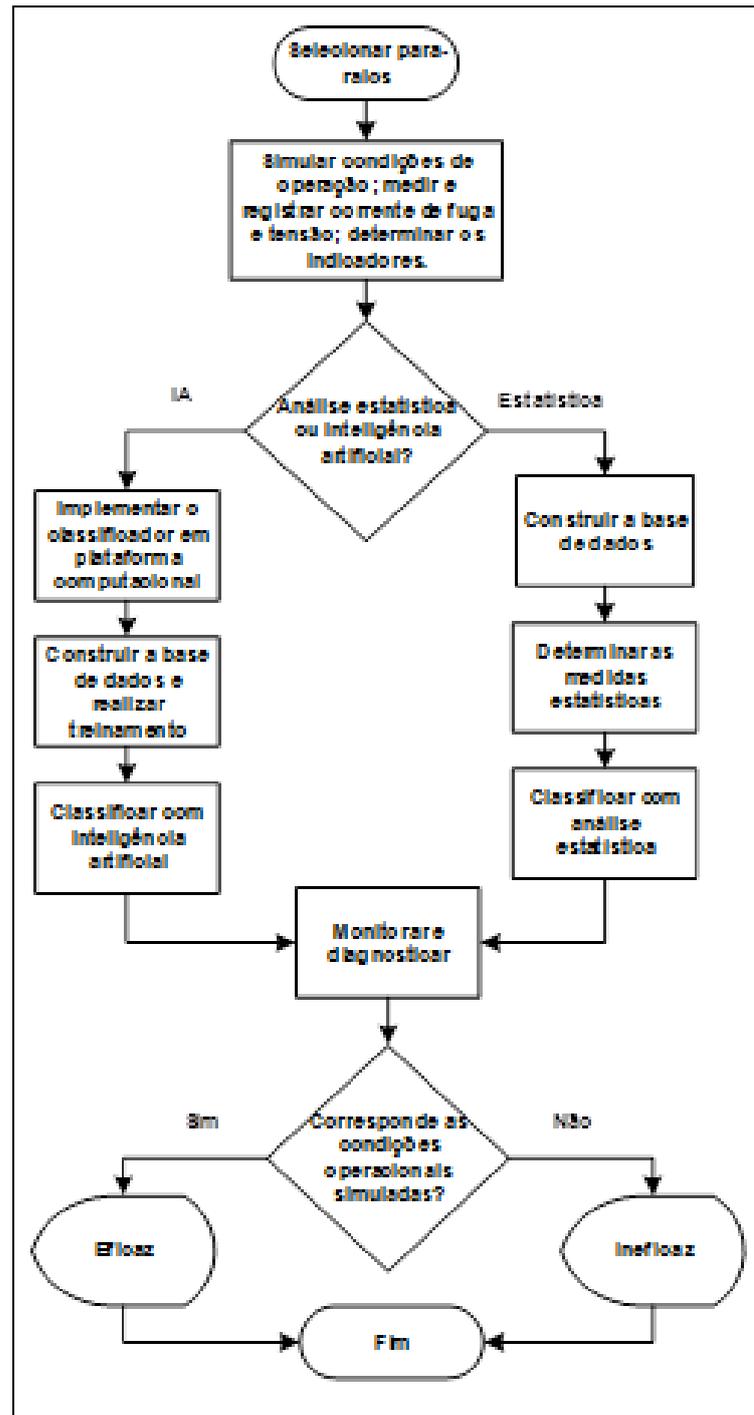
METODOLOGIA

A eficácia de cada uma das técnicas será verificada por meio de comparação dos resultados (informação sobre a condição operacional do para-raios) obtidos do monitoramento e diagnóstico com as informações adotadas como referência, sendo estas obtidas a partir de ensaios realizados em laboratório. Essa análise da eficácia será realizada a partir de duas etapas. A primeira consiste em obter a corrente de fuga total do para-raios de ZnO em estado de operação normal e defeituoso por meio de ensaios em laboratório de alta tensão. Para o caso defeituoso, serão obtidos os sinais de corrente de fuga para os vários tipos de defeitos possíveis. A segunda etapa reside em implementar os procedimentos baseados em técnicas estatísticas e inteligência artificial ao monitoramento e diagnóstico de para-raios, considerando as condições de operação simuladas na etapa anterior. Essas etapas são ilustradas no fluxograma da metodologia proposta, conforme a Figura 1.

Na etapa para simular as condições operacionais do para-raios, os tipos de defeitos a serem considerados estão restringidos aos seguintes: perda de estanqueidade, poluição superficial, degradação de varistores e desalinhamento da coluna ativa.

Para cada condição de operação do para-raios, a aquisição da corrente de fuga total será realizada, tendo em vista que a mesma vai ser utilizada para validar as técnicas quanto ao monitoramento e diagnóstico.

Figura 1 - Fluxograma da metodologia proposta.



Fonte: Elaborado pelos autores

No tocante a etapa da implementação dos procedimentos, os algoritmos correspondentes a cada um deles serão formulados por meio da plataforma computacional MATLAB®. Para validar o monitoramento e diagnóstico dos para-raios por meio de análise estatística e inteligência artificial, os procedimentos que se baseiam na corrente de fuga total, corrente de fuga resistiva e conteúdo harmônico da corrente serão avaliados. Os resultados obtidos por meio da implementação computacional dos procedimentos serão confrontados com os dados obtidos na primeira etapa da metodologia, os quais serão adotados como referência.

Procedimentos Avaliados

Para aplicar a metodologia adotada foram selecionados quatro (4) procedimentos de monitoramento e diagnóstico de para-raios a ZnO baseados na determinação da corrente de fuga total, corrente de fuga resistiva e conteúdo harmônico da corrente. Esses procedimentos são caracterizados por utilizarem análise estatística ou inteligência artificial como ferramenta de monitoramento e diagnóstico de para-raios. Na Tabela 1 são apresentados os procedimentos que serão avaliados a partir do emprego da metodologia empregada. A descrição detalhada dos procedimentos pode ser obtida a partir das referências mostradas na Tabela 1.

Tabela 1 – Procedimentos avaliados por meio da metodologia proposta.

Procedimento	Referência	Proposta	Requisitos
A	(LIRA <i>et al.</i> , 2014)	Propor novos indicadores (I_{13}/I_{11} , I_{15}/I_{11} , I_{17}/I_{11} , I_{19}/I_{11}) e usar SOM para monitoramento e diagnóstico	Corrente de fuga total
B	(KHODSUZ & MIRZAIE, 2015)	Propor novos indicadores (I_{r1}/I_{11} , I_{r3}/I_{15} e I_{13}/I_{15}) e usar SVM para monitoramento e diagnóstico	Corrente de fuga total, corrente resistiva e tensão
C	(LIMA JÚNIOR, 2014)	Estimar a condição do para-raios por análise estatística, considerando I_{13} como indicador	Corrente de fuga total
D	(ZHAO <i>et al.</i> , 2005)	Estimar $i_r(t)$ baseado na condição de fase entre $i_r(t)$ e $v_r(t)$	Corrente de fuga total e tensão

r.

Fonte: próprio auto

Conforme apresentado na Tabela 1, os procedimentos A e C são mais viáveis para serem empregados nos SEP, devido que eles dispensam a medição da tensão aplicada sobre o para-raios. Essa característica permite que esses procedimentos sejam implementados de forma *on-line*. Os procedimentos B e D, entretanto, necessitam de medir o sinal de tensão para eles serem implementados de forma *off-line*, ou seja, esses dois últimos procedimentos estão limitados para aplicação em laboratório.

Ensaio E Medições

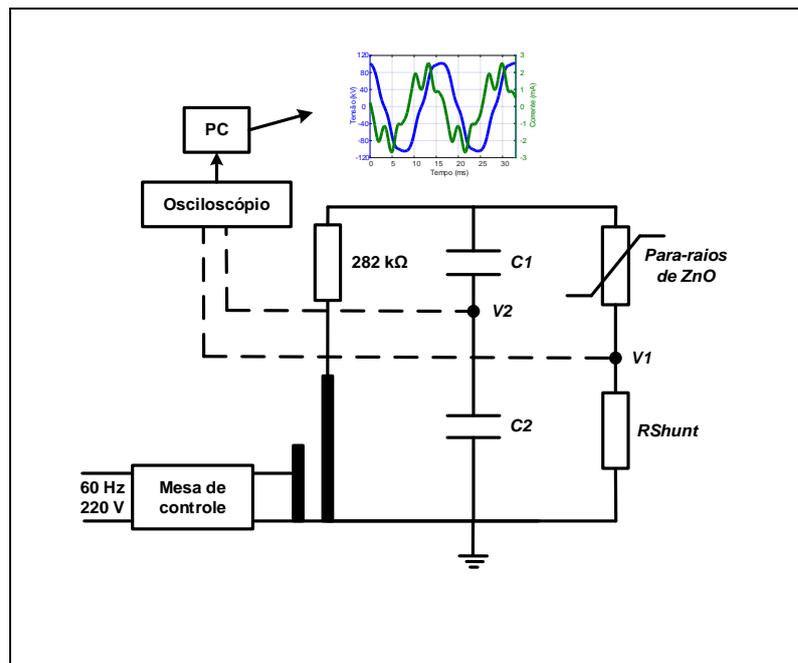
Foi necessária a aquisição dos sinais da tensão aplicada sobre o para-raios de ZnO e a corrente de fuga total que ele conduz para a implementação e validação dos procedimentos avaliados. Para aplicar a metodologia proposta neste trabalho, foram realizadas medições do nível de tensão próximo da Máxima Tensão de Operação Contínua (MCOV, do inglês *Maximum Continuous Operating Voltage*). Como objeto de teste, foi utilizado um para-raios de ZnO com encapsulamento em porcelana, cuja MCOV é de 76,50 kV_{rms}.

Para a realização dos ensaios em laboratório de alta tensão, foi empregado o diagrama esquemático do arranjo experimental apresentado na Figura 2. O circuito é composto por uma mesa de controle, um transformador de tensão (0 a 100 kV_{rms}), um resistor de proteção (282 kΩ), um divisor capacitivo, o objeto de teste (para-raios de ZnO) em série com um resistor *shunt* (R_{shunt}) e um osciloscópio digital. A fim de medir a tensão aplicada sobre o para-raios é utilizado o divisor capacitivo, para fazer a aquisição do sinal de tensão. De forma indireta, é empregado o resistor *shunt* para obter o sinal da corrente de fuga total por meio da aquisição do sinal de tensão aplicado sobre o mesmo.

Ao se aplicar uma tensão próxima a MCOV (74,51 kV_{rms}) foram obtidos os sinais de tensão e corrente de fuga total do para-raios de ZnO representados no gráfico da Figura 3. Essas medições foram realizadas para a condição operacional do para-raios sem defeito, isto é, em condição normal de operação. Para as condições operacionais de um para-raios consideradas neste trabalho, foram realizadas medições da corrente de fuga para valores próximos de 74,51 kV_{rms}, com tipos de defeitos distintos, sabendo que a amplitude da tensão

variou no máximo 0,8% do valor desejado (74,51 kV_{rms}, isto é, valor eficaz, rms, do sinal de tensão aplicado sobre o para-raios sem defeito), conforme apresentado na Figura 4.

Figura 2 – Diagrama do arranjo experimental.



Fonte: próprio autor.

Figura 3 – Formas de onda dos sinais da tensão e corrente de fuga no para-raios a ZnO quando submetido à tensão de 74,51 kV_{rms}.

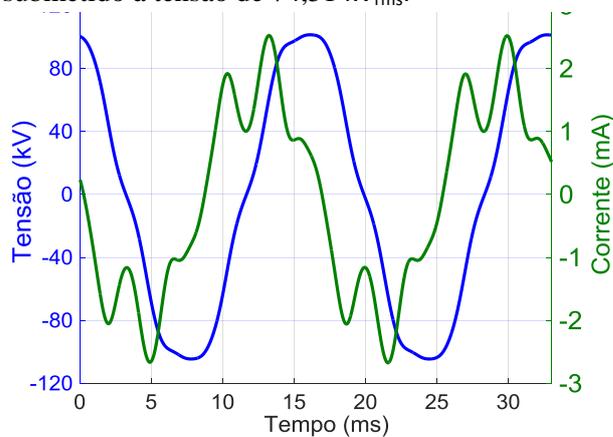
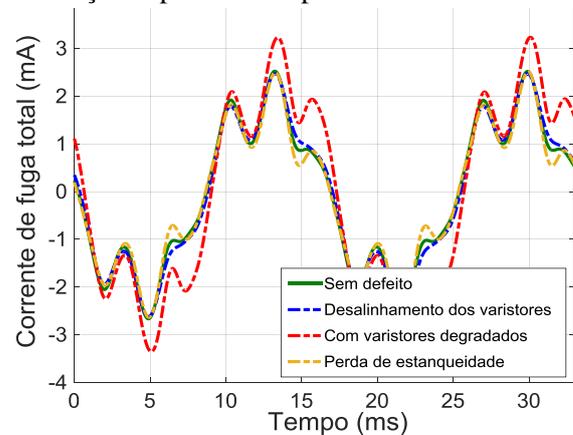


Figura 4 – Formas de ondas de algumas correntes de fuga medidas, considerando as condições operacionais possíveis.



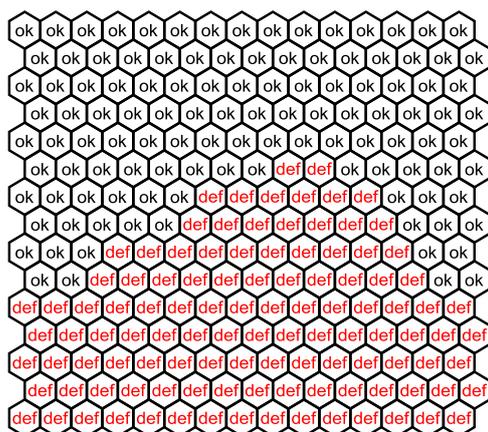
Fonte: próprio autor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para empregar a metodologia proposta neste trabalho, foi necessário obter e analisar o comportamento numérico dos indicadores propostos pelos procedimentos avaliados, considerando o para-raios sem defeito e defeituoso. Eles foram obtidos a partir de ensaios realizados em laboratório e emprego da plataforma computacional MATLAB®. Uma vez determinado os indicadores e constatado o seu comportamento conforme o estado operacional do para-raios, eles foram utilizados como dados de entrada para verificar a eficácia dos procedimentos avaliados, considerando que estes se baseiam em técnicas estatísticas e inteligência artificial.

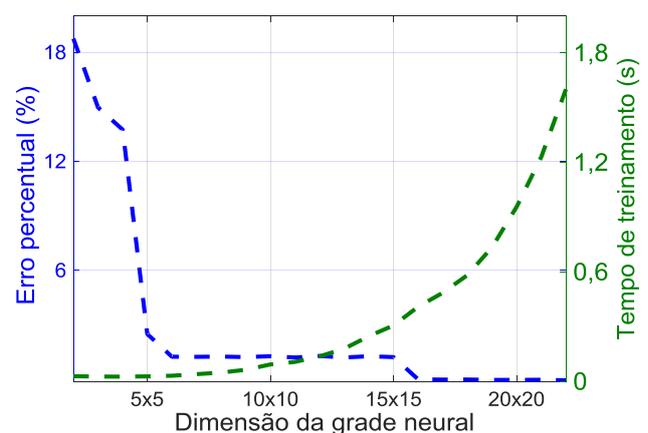
O procedimento A possui como principal intuito realizar monitoramento e diagnóstico de para-raios de ZnO baseado apenas na medição da corrente de fuga total. Para a implementação deste procedimento, foram extraídas os cinco primeiros componentes harmônicas ímpares da corrente, de modo a calcular as entradas para a SOM, o tipo de inteligência artificial empregado. Os resultados obtidos a partir da implementação do procedimento A são apresentados nas Figuras 5 e 6.

Figura 5 – Classificador de estados treinado, para o procedimento A, considerando o emprego da SOM.



Fonte: próprio autor.

Figura 6 – Evolução dos parâmetros do classificador do procedimento A baseado na aplicação da SOM.



Fonte: próprio autor.

Dentre os resultados obtidos por meio da implementação do classificador utilizado pelo procedimento A, o estado do mapa neural treinado com a identificação dos *clusters* (regiões com características e informações semelhantes) no mapa é um dos principais, pois representa as etapas de treinamento e classificação dos dados de entradas (indicadores propostos), considerando o para-raios sem defeito e defeituoso. Esse mapa é apresentado na Figura 5, com uma dimensão de rede neural de 15x15 e taxa de acerto próxima de 98%. No tocante a constituição do mapa, cada célula, de formato geométrico hexagonal, corresponde a um neurônio e cada classe de estado é destacada no mapa neural apresentado. Como forma de classificação do estado operacional do para-raios, todos os sinais de corrente correspondentes ao estado de bom funcionamento ativam os neurônios da parte superior do mapa, identificados pelo rótulo *ok*; enquanto que os demais se referem ao estado defeituoso, rotulados como *def*.

Outro resultado relevante para avaliar o desempenho da SOM e sua eficácia consiste no comportamento das evoluções dos parâmetros de avaliação do treinamento do classificador de estado de operação. Dentre os possíveis de serem avaliados, foram selecionados o tempo de treinamento, T_p , e a taxa de erro, E_{som} , na classificação da amostra dos indicadores propostos. Tendo em vista a Figura 6, constata-se o aumento exponencial de T_p com a dimensão da grade neural devido a maior quantidade de unidades de processamento a serem tratadas.

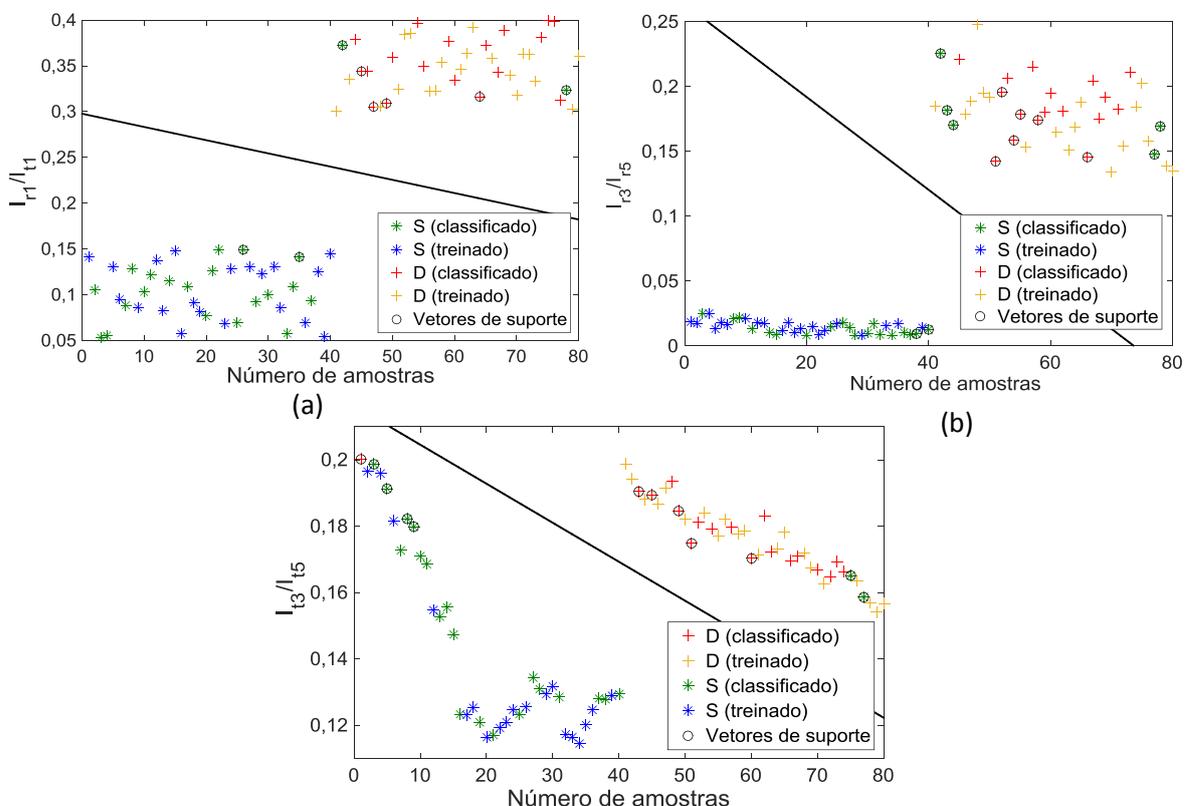
Ainda considerando à Figura 6, a taxa de erro, E_{som} , iniciou-se com valores modestos (entre 12% e 18%) para grades neurais com dimensão entre 2x2 e 5x5 e alcançou taxas consideravelmente menores (1% e 5%) para grades com dimensão entre 7x7 e 22x22. O resultado obtido coincide com o esperado, já que ao passo que se aumenta a quantidade de elementos de processamento (neurônios de grade), elevam-se as chances do classificador conseguir codificar e representar adequadamente determinado comportamento do conjunto de dados utilizado no treinamento.

Para a implementação do procedimento B, fez-se necessário a determinação dos seus indicadores do estado operacional do para-raios, os quais consistem nas razões entre os harmônicos fundamentais da corrente de fuga resistiva e total, entre os harmônicos terceiro e quinto da corrente resistiva e entre os harmônicos terceiro e quinto da corrente de fuga total. Os resultados obtidos por meio da implementação deste procedimento são apresentados nas

Figuras 7-(a), 7-(b) e 7-(c), para o para-raios sem defeito e defeituoso. Nessas figuras são apresentados os resultados do treinamento e classificação fornecidos pela SVM.

Na Figura 7-(a), apresentam-se os valores referentes ao indicador I_{r1}/I_{t1} durante o treinamento da SVM e classificação do para-raios, considerando os estados operacionais: sem defeito e defeituoso. Ainda nessa figura, constata-se erros durante o processo de classificação, tendo em vista que amostras de I_{r1}/I_{t1} estão situadas em regiões incoerentes do gráfico da SVM, em especial na identificação do para-raios sem defeito (S). De modo similar, é apresentado na Figura 7-(b) a classificação do para-raios baseada no indicador I_{r3}/I_{r5} , bem como, resultados do treinamento. É também verificado erros na classificação de algumas amostras de I_{r3}/I_{r5} . No tocante ao indicador I_{t3}/I_{t5} , apresenta-se o gráfico referente ao processo de treinamento e classificação do para-raios. De forma diferente dos demais, verificam-se erros na classificação das amostras de I_{t3}/I_{t5} , seja para o para-raios sem defeito e com defeito (D).

Figura 7 – Resultados da implementação do procedimento B, para as etapas de treinamento e classificação, considerando a aplicação da SVM.



Com o intuito de quantificar os ac (c) realizados na classificação das amostras dos

Fonte: próprio autor.

certos

considerando as condições operacionais do para-raios sem defeito e defeituoso. Verifica-se que o indicador I_{r1}/I_{t1} apresenta a maior taxa de acerto. Em contraste, o indicador I_{r3}/I_{r5} apresenta a menor taxa de acerto. Esses resultados estão coerentes com os resultados obtidos em (Khodsuz & Mirzaie, 2015), já que todas as taxas de acertos foram acima de 90,00%, considerando os três (3) indicadores propostos.

O procedimento C utiliza análise estatística para realizar monitoramento e diagnóstico de para-raios de ZnO. Para tanto, foi necessário medir apenas a corrente de fuga total, a fim de extrair a magnitude do seu terceiro harmônico, I_{t3} , e realizar o teste de aderência da distribuição das medidas à distribuição gaussiana, adotando como critério o coeficiente de determinação, R^2 .

Tabela 2 - Taxa de acerto do classificador baseado na SVM.

Indicadores	Número amostras entrada	de Acertos de	Erros	Taxa de acerto (%)
I_{r1}/I_{t1}	80	78	2	97,50
I_{r3}/I_{r5}	80	75	5	93,75
I_{t3}/I_{t5}	80	77	3	96,25

Fonte: próprio autor.

Apresentam-se na Tabela 3 os valores da estatística descritiva de I_{t3} para o para-raios com condições operacionais normal e defeituoso, considerando um mesmo nível de tensão. E, ainda, na Figura 8 é apresentado um diagrama de caixas (ou *box plot*), com dois (2) grupos de dados divididos por estado operacional do para-raios, considerando as mesmas condições operacionais e características elétricas da Tabela 3. Tendo em vista as informações apresentadas na Tabelas 3 e Figura 8, verificam-se a dispersão, o deslocamento da mediana e o incremento dos quartis (valores máximos e mínimos) dos dados do para-raios defeituoso com relação ao para-raios sem defeito. Com isso, é possível constatar uma modificação considerável dos parâmetros estatísticos (intervalo interquartil e mediana) em função do estado operacional do para-raios.

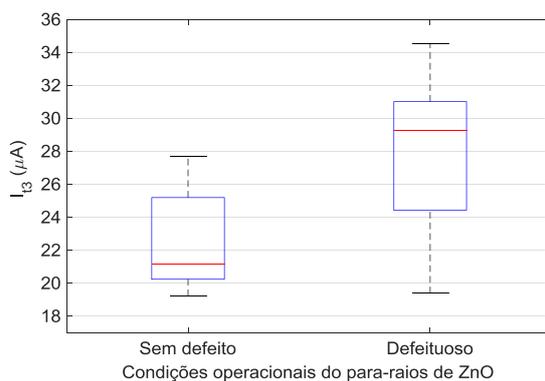
Tabela 3 - Estatística descritiva dos valores da I_{t3} medidos para o para-raios sem defeito e defeituoso.

Medidas	Condição operacional do para-raios	
	Sem defeito	Defeituoso
Média (μA)	22,42	27,87
Mediana (μA)	21,17	29,25
Desvio padrão (μA)	2,75	4,46
Intervalo (μA)	8,47	15,14
Mínimo (μA)	19,22	19,39
Máximo (μA)	27,67	34,53
Número de medições	40	160

Fonte: próprio autor

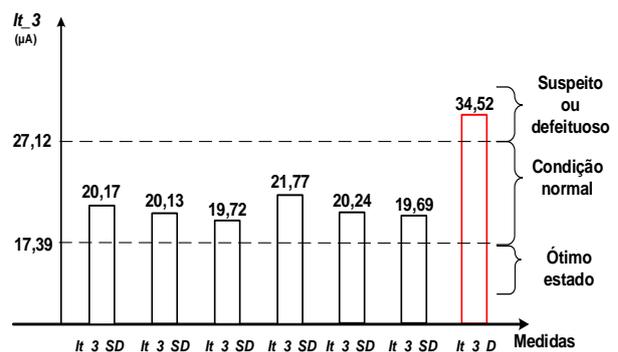
Ademais, ainda referente ao procedimento C, realizou-se o tratamento estatístico dos dados referentes à I_{t3} baseado na determinação do desvio padrão, σ , com a finalidade de verificar a possibilidade de diagnóstico considerando os critérios apresentados em (LIMA, JÚNIRO, 2015). Esse tratamento estatístico é ilustrado na Figura 9, que apresenta medidas de I_{t3} para o para-raios sem defeito e defeituoso. Verifica-se que o valor referente ao para-raios defeituoso se destaca, pois se situa no intervalo crítico (para-raios em estado suspeito ou defeituoso) do estado operacional de tal equipamento.

Figura 8 – Diagrama de caixas do comportamento da I_{t3} para o para-raios sem defeito e defeituoso.



Fonte: próprio autor.

Figura 9 – Critério para diagnóstico com base no tratamento estatístico usando σ , considerando os valores de I_{t3} .



Fonte: próprio autor.

O procedimento D é caracterizado por realizar o monitoramento baseado apenas no comportamento da componente resistiva da corrente de fuga, além de propor um método de estimação da corrente resistiva utilizando medida estatística e um novo modelo de para-raios de ZnO. Considerando isso, para este procedimento foram estimados os valores de pico e eficaz da corrente resistiva, já que eles são os indicadores propostos para monitoramento do para-raios. Os valores desses indicadores para as condições operacionais consideradas neste trabalho são apresentados na Tabela 4. O comportamento dos dados está coerente, já que a amplitude da corrente resistiva e sua forma de onda mudam conforme o estado operacional, sobretudo quando os varistores estão degradados.

Tabela 4 – Comportamento dos indicadores referentes ao procedimento D para as condições operacionais simuladas em laboratório.

Condição operacional	Entradas para monitoramento		Estado
	I_{r_rms} (mA)	I_{r_pico} (mA)	
Sem defeito	0,4817	0,8149	Normal
Perda de estanqueidade	0,5220	0,8533	
Degradação de varistores	1,1000	1,9000	Defeituoso
Desalinhamento da coluna ativa	0,6113	0,9949	

Fonte: próprio autor.

CONCLUSÃO

O trabalho apresentado propõe uma metodologia para verificar a eficácia das técnicas de monitoramento e diagnóstico de para-raios de ZnO baseadas na medição da corrente de fuga total, sua componente resistiva e o conteúdo harmônico da corrente. Este trabalho se restringiu aos procedimentos que empregam inteligência artificial ou análise estatística ao monitoramento e diagnóstico.

O emprego da metodologia proposta obteve resultados relevantes para a literatura da área de proteção de equipamentos elétricos em SEP. Dentre os resultados apresentados neste

trabalho, a verificação do comportamento bem definido dos indicadores propostos pelos procedimentos A, B, C e D, bem como, a eficácia dos mesmos no monitoramento e classificação são os mais relevantes para detectar o estado operativo do para-raios.

Todos os procedimentos são eficazes na classificação do estado operacional do para-raios de ZnO, seja baseado em inteligência artificial ou análise estatística. No entanto, os procedimentos B e D estão limitados para aplicação em laboratório, tendo em vista a necessidade de medir o sinal de tensão. Apesar dos procedimentos A e C não sofrerem essa limitação, o procedimento A utiliza a heurística ao longo do treinamento da SOM, o que torna os resultados do classificador de estados duvidosos; e o procedimento C necessita de informações de cada modelo e fabricante dos para-raios, sendo isso um empecilho já que geralmente há indisponibilidade de dados de fábrica dos múltiplos modelos, marcas e épocas de fabricação de para-raios nos SEP.

O objetivo geral e os objetivos específicos deste projeto de pesquisa foram atingidos. Em primeiro lugar, fez-se o estudo teórico sobre monitoramento e diagnóstico de para-raios, em especial de ZnO, a fim de assimilar os conceitos necessários para a avaliação dos procedimentos e simulação das condições operacionais apresentadas neste trabalho. Em seguida, foi realizado o levantamento do estado da arte, obtendo como resultados a avaliação de quatro (4) procedimentos que empregam inteligência artificial ou análise estatística no monitoramento e diagnóstico. Em terceiro lugar, os indicadores propostos pelos procedimentos A, B, C e D foram determinados, como também, o comportamento de cada um deles foi avaliado. Por fim, realizou-se a implementação de cada um dos procedimentos, a fim de verificar a eficácia deles, por meio da metodologia proposta.

A metodologia proposta para verificação da eficácia dos procedimentos que empregam técnicas de inteligência artificial e estatística possui fundamental relevância para o âmbito acadêmico e os SEP. Dentre as contribuições realizadas, a principal delas reside na metodologia proposta, uma vez que a eficácia dos procedimentos pode ser verificada. Com isso, o emprego dos procedimentos no monitoramento e diagnóstico de para-raios de ZnO pode ser realizado com segurança, além de vislumbrar a aplicação de algum dos procedimentos avaliados em um sistema de monitoramento e diagnóstico de para-raios de ZnO.



REFERÊNCIAS

- BARGIGIA, A. *et al.* A. *Study of the performance of metal oxide arresters for high voltage systems.* In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LARGE HIGH VOLTAGE ELECTRIC SYSTEMS. 1986.
- BRITO, V. S. *et al.* *Validação do Método da Estimação da Capacitância Utilizado na Decomposição da Corrente de Fuga em Para-Raios de ZnO.* Foz do Iguaçu-Brasil: ANAIS DO V SBSE-SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS ELÉTRICOS, 2014.
- COFFEEN, L. T. & MCBRIDE, J. E. *High voltage ac resistive current measurements using a computer based digital watts technique.* *IEEE Transactions on Power Delivery*, v. 6, n. 2, p. 550-556, 1991.
- DUGAN, R. C. *et al.* *Electrical Power Systems Quality.* New York, NY: McGraw-Hill, 2º ed., p. 181-183, 2004.
- GUPTA, T. K. *Application of zinc oxide varistors.* *Journal of the American Ceramic Society*, v. 73, n. 7, p. 1817-1840, 1990.
- HINRICHSEN, V. *Monitoring of high voltage metal oxide surge arresters.* VI JORNADAS INTERNACIONALES DE AISLAMIENTO ELECTRICO, Bilbao, p. 22-23, 1997.
- HEINRICH, C. & HINRICHSEN, V. *Diagnostics and monitoring of metal-oxide surge arresters in high-voltage networks-comparison of existing and newly developed procedures.* *IEEE Transactions on Power Delivery*, v. 16, n. 1, p. 138-143, 2001.
- HINRICHSEN, V. *Metal-Oxide Surge Arresters in High-Voltage Power Systems.* Fundamentals. Siemens AG, Erlangen, Germany, 2012.
- IEC 60099-5. *Surge Arresters - Selection and Application Recommendations.* [S.l.], 2000.
- IEC 60099-4. *Surge Arresters - Part 4: Metal-oxide Surge Arresters Without Gaps for A.C. Systems.* [S.l.: s.n.], 2001.
- LIMA JÚNIOR, G. B.; LIRA, G. S.; COSTA, E. G. *Monitoramento em campo de para-raios ZnO.* In: ENCONTRO REGIONAL IBERO-AMERICANO DO CIGRÉ, 2015, Ciudad del Este, Paraguay. Décimo Sexto Encontro Regional Ibero-americano do CIGRÉ, 2015.
- LIMA JÚNIOR, G. B. *Monitoramento de Para-raios de Óxido de Zinco em Campo.* Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, setembro 2014.



LIRA, G. R. S. *et al.* *Comparative Study of Existing Monitoring and Diagnostic Techniques of Metal-Oxide Surge Arrester*. In: THE 20TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HIGH VOLTAGE ENGINEERING, 2017, Buenos Aires, Argentina. International Symposium on High Voltage Engineering, 2017.

LIRA, G. R. S.; COSTA, E. G.; FERREIRA, T. V. *Metal-oxide Surge Arrester Monitoring and Diagnosis by Self-Organizing Maps*. *Electric Power Systems Research*, v. 108, p. 315-321, March 2014.

LIRA, G. R. S. *Monitoramento de Para-raios de Óxido de Zinco com Base na Medição da Corrente de Fuga Total*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, julho 2012.

LOPES, S. C. B. *et al.* *Sistema de monitoramento remoto de para-raios de óxido de zinco baseado na medição da corrente de fuga total*. In: ENCONTRO REGIONAL IBERO-AMERICANO DO CIGRÉ, 2017, Ciudad del Este, Paraguay. Décimo Sétimo Encontro Regional Ibero-americano do CIGRÉ, 2017.

KHODSUZ, M. & MIRZAIE, M. *Monitoring and identification of metal-oxide surge arrester conditions using multi-layer support vector machine*. In: *IET Generation, Transmission & Distribution*, v. 9, n. 16, p. 2501-2508, July 2015.

SPELLMAN, C. A. & HADDAD, A. *A Technique for On-Line Monitoring of ZnO Surge Arresters*. In: PROCEEDINGS OF THE 10TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HIGH VOLTAGE ENGINEERING. Montreal - Canada, 1997.

XU, Z. N. *et al.* *A current orthogonality method to extract resistive leakage current of MOSA*. In: *IEEE Transactions on Power Delivery*, v. 28, n. 1, p. 93-101, January 2013.

ZHAO, T.; LI, Q.; QIAN, J. *Investigation on Digital Algorithm for On-Line Monitoring and Diagnostics of Metal Oxide Surge Arrester Based on an Accurate Model*. *IEEE Transactions on Power Delivery*, v. 20, n. 2, p. 751-756, April 2005.

REFLETINDO ESTRATÉGIAS NO USO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA COMO FERRAMENTA INSTRUTIVA NA PRÁTICA DE SABERES DE MULHERES NO LIXÃO DE CAJAZEIRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Arydjany Gonçalves Nascimento²⁴⁵

Aridiany Gonçalves Nascimento²⁴⁶

Mayara Evangelista De Andrade²⁴⁷

RESUMO

Com a elevação demográfica da população urbana nos últimos anos, as cidades produzem cada vez mais resíduos. O lixão é uma forma inadequada de deposição final de resíduo sólido, essa condição insalubre expõe diversos sujeitos a riscos de saúde em detrimento da sua atuação nos lixões a céu aberto, sendo esta uma das preocupações vigente no município de Cajazeiras- PB, precipuamente nos cuidados a Saúde da Mulher. Objetiva-se socializar experiências bem sucedidas na utilização de Tecnologias educativas como ferramenta na construção de saberes. Trata-se de um relato de experiência vivenciado por docentes e discentes do curso de Pós- graduação em Saúde Coletiva, ao realizarem visita de campo no lixão de Cajazeiras para efetivação de intervenções no contexto de Saúde da Mulher com ênfase nos procedimentos recomendados para prevenção do câncer de mama e do colo do útero. A utilização de Tecnologias educativas em saúde é imprescindível para superação dos modelos tradicionais, a partir desse cenário as mulheres tornam-se protagonistas e autônomas para efetivarem as ações assistenciais na prática do cuidado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Saúde; Mulheres; Tecnologia em Saúde.

REFLECTING STRATEGIES IN THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY AS AN INSTRUTIVE TOOL IN THE PRACTICE OF WOMEN'S KNOWLEDGE AT THE CAJAZEIRAS DUMPING GROUND: EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT

²⁴⁵ Enfermeira Formada Pela Universidade Federal De Campina Grande, Pós- Graduada Em Saúde Coletiva Pela Faculdades Integradas De Patos, Pós- Graduanda Em Docência Do Ensino Superior Pela Universidade Federal De Campina Grande, Membro Do Grupo De Pesquisa Vinculado Ao Cnpq Latices, Atua Como Docente Substituta Da Universidade Federal De Campina Grande Das Disciplinas De Enfermagem Cirúrgica Ii E Semiologia E Semiotécnica De Enfermagem II.

²⁴⁶ Acadêmica do curso de Bacharelado em Nutrição pela Faculdade Santa Maria.

²⁴⁷ Especialização em Enfermagem Obstétrica pela Faculdade Santa Maria. Possui Bacharelado em Enfermagem pela Universidade Federal de Campina Grande (2015).



With the demographic rise of the urban population in recent years, cities are increasingly producing waste. The dump is an inadequate form of final solid waste deposition. This unhealthy condition exposes several subjects to health risks in detriment of their performance in the open air dumps, being one of the current concerns in the municipality of Cajazeiras - PB, mainly in the care the Women's Health. It aims to socialize successful experiences in the use of educational technologies as a tool in the construction of knowledge. An experience report by teachers and students of the Postgraduate Course in Collective Health, during a field visit at the Cajazeiras dump to carry out interventions in the context of Women's Health, with emphasis on the recommended procedures for prevention of breast and cervical cancer. The use of educational technologies in health is essential to overcome traditional models, from this scenario women become protagonists and autonomous to carry out care actions in the practice of care.

KEYWORDS: Health education; Women; Technology in Health.

REFLEXIÓN DE ESTRATEGIAS EN EL USO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA INSTRUTIVA EN LA PRÁCTICA DE SABERES DE MUJERES EN LA LIXIÓN DE CAJAZEIRAS: RELATO DE EXPERIENCIA

RESUMEN

Con la elevación demográfica de la población urbana en los últimos años, las ciudades producen cada vez más residuos. El basurero es una forma inadecuada de deposición final de restricción sólida, esa condición insalubre expone diversos sujetos a riesgos de salud en detrimento de su actuación en los basurales a cielo abierto, siendo esta una de las preocupaciones vigente en el municipio de Cajazeiras-PB, precipitadamente en los cuidados la salud de la mujer. Se pretende socializar experiencias exitosas en la utilización de Tecnologías educativas como herramienta en la construcción de saberes. Se trata de un relato de experiencia vivido por docente y discentes del curso de Postgrado en Salud Colectiva al realizar una visita de campo en el basurero de Cajazeiras para la efectividad de intervenciones en el contexto de Salud de la Mujer con énfasis en los procedimientos recomendados para prevención del cáncer de mama y del cuello del útero. La utilización de Tecnologías educativas en salud es imprescindible para la superación de los modelos tradicionales, a partir de ese escenario las mujeres se vuelven protagonistas y autónomas para efectivizar las acciones asistenciales en la práctica del cuidado.

PALABRAS CLAVES: Educación en Salud; Las mujeres; Tecnología en Salud.

INTRODUÇÃO

Com a elevação demográfica da população urbana nos últimos anos, as cidades produzem cada vez mais lixo, nem sempre esses resíduos são descartados corretamente, poluindo, assim o meio ambiente e favorecendo a manifestação de doenças (IBGE, 2016).

O lixão é uma forma inadequada de deposição final de resíduos sólidos, que se caracteriza pela simples descarga do lixo sobre o solo, sem medidas de proteção ambiente ou à saúde pública. Nos aterros não existe controle de resíduos depositados e quanto à promoção de ações preventivas aos catadores que lá trabalham na coleta dos restos.

Os aterros de restos sólidos urbanos têm sido considerados potenciais fontes de exposição humana a substâncias tóxicas. O descarte de resíduos a céu aberto revela-se uma realidade vigente no município de Cajazeiras- Paraíba, no qual, diversas famílias subsistem da coleta desses materiais descartados nesses terrenos por veículos de coleta urbana, onde não há intervenções no que cerne aos cuidados necessários para efetivação do recolhimento desses materiais.

O processo de coleta inadequado configura-se a principal preocupação para essa comunidade, diante dessa problemática algumas intervenções caracterizam pela necessidade premente, dado que, os sujeitos demonstram elevada resistência a ações preventivas que devem ser instauradas no cotidiano, ademais, outros aspectos necessários a manutenção da saúde dos mesmos, citando caso análogo, o cenário de cuidados a Saúde da Mulher, visto que, as mesmas atuam nesse âmbito sem as medidas preventivas necessárias, igualmente, as mulheres não buscam assistência resolutiva para as demais asserções no cuidado.

Posto isso, no ano de 2004 emergiram discussões e posterior reformulação da Política Nacional de Atenção Integral a Saúde da Mulher (PNAISM), a qual disserta que as mulheres devem ser assistidas na sua integralidade, subjetividade, multidimensionalidade e longitudinalidade das ações assistenciais (BRASIL, 2004, p. 27). Na prática do cuidado algumas lacunas fragilizam a práxis instrutiva de conhecimento da população feminina, uma vez que, o saber- fazer da comunidade deve ser ressaltado nas intervenções efetivadas, para viabilização desse cuidado a Tecnologia Educativa (TE) configura-se como método facilitador dessa construção de saberes entre atores sociais e profissionais.

Um dos eixos norteadores da PNAISM trata-se do diagnóstico precoce e ações preventivas no controle ao câncer de mama e colo do útero. Segundo o Instituto Nacional do Câncer (INCA), a neoplasia mamária é o tipo de câncer mais comum entre as mulheres no

mundo e no Brasil, depois do de pele não melanoma, respondendo por cerca de 28% dos casos novos a cada ano, há estimativa de 59.800 novos diagnósticos para este ano (INCA, 2018).

De acordo com o INCA (2018), o câncer do colo do útero, também chamado de cervical, é causado pela infecção persistente por alguns tipos (chamados oncogênicos) do Papilomavírus Humano (HPV). A infecção genital por este vírus é muito frequente e não causa doença na maioria das vezes. Entretanto, em alguns casos, podem ocorrer alterações celulares que poderão evoluir para o câncer. Estas alterações das células são descobertas facilmente no exame preventivo (conhecido também como Papanicolau), e são curáveis na quase totalidade dos casos. Por isso é importante a realização periódica deste exame.

É o terceiro tumor mais frequente na população feminina, atrás do câncer de mama e do colorretal, e a quarta causa de morte de mulheres por câncer no Brasil. Prova de que o país avançou na sua capacidade de realizar diagnóstico precoce é que na década de 1990, 70% dos casos diagnosticados eram da doença invasiva, ou seja, o estágio mais agressivo da doença. Atualmente 44% dos casos são de lesão precursora do câncer, chamada *in situ*. Esse tipo de lesão é localizada (INCA, 2018).

É imprescindível o fortalecimento de Políticas Públicas no cuidado a Saúde da Mulher, essencialmente as que vivem em condições de vulnerabilidades e fragilidades sociais, desfazendo assim a distância oceânica entre a teorização e prática do cuidado ao sujeito, processo este mediado pelo uso de TE em saúde.

A utilização da TE na área da saúde vem perpassando por profundas mudanças para acompanhar, em termos de processos evolutivos dos cuidados a saúde, as concepções que norteiam a construção do saber dessas mulheres e profissionais que atuam nesse cenário. Neste contexto, o modelo de intervenção tradicional vem sendo gradativamente substituído por novas tendências educativas, as quais apontam para a necessidade da formação de um sujeito crítico-reflexivo co-responsabilizado, capaz de transformar a realidade social do seu cotidiano e minimizar as iniquidades sociais.

A prática de TE é uma excelente estratégia para promover a mudança no estilo de vida dessas mulheres, em particular as que trabalham na coleta de resíduos, posto que, a estratégia educativa em saúde está intimamente associada à minimização de doenças de caráter preveníveis.

É imprescindível salientar que as TE também estão vinculadas intimamente com a viabilidade de permitir que haja momentos de bem-estar físico, mental e de interação interpessoal, podendo propiciar melhora significativa na qualidade de vida dessas mulheres, além do fortalecimento da autonomia, autoestima, descontração, reflexão e melhor compreensão do tema em discussão (COSCRATO; PINA; MELLO, 2010; FLEURÍ et al, 2013; PINHEIRO; GOMES, 2014, p. 259).

As TE caracterizam-se como recurso potencializador da concepção congruente entre pesquisador e indivíduo viabilizador dessa estruturação, através da implementação de práticas condizentes com a realidade da população em estudo.

Com o escopo de socializar experiências bem-sucedidas o objetivo deste artigo é relatar a vivência das autoras na efetivação de intervenção com mulheres no Lixão de Cajazeiras, desenvolvido a partir de TE na configuração de estratégias adotadas para subsidiar o processo de aprendizagem de discentes e catadoras de resíduos envolvidos na construção desse recurso instrutivo.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em um relato de experiência vivenciado por docente e discentes do módulo de Saúde da Mulher, no curso de Pós- graduação em Saúde Coletiva da Faculdades Integradas de Patos (FIP), pólo de Cajazeiras, no período de 08 a 16 de junho de 2018. A média é de 21 discentes que compõe a disciplina. Após construção de conceitos teóricos no que cerne a Saúde na Mulher, composição esta que se deu através da leitura de periódicos utilizando como acervo a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e apropriação da PNAISM.

O discurso apresentado pelos discentes refletiu sobre os conhecimentos prévios existentes quanto a TE e a apreensão dos conhecimentos sobre a fundamentação teórica da Aprendizagem Baseada em Problemas e a Problematização, através de questionamentos como: O que eu preciso para solucionar as dificuldades de efetivação de ações cuidativas das mulheres coletoras de resíduo? Como podemos transformar a realidade? Quais os desafios para utilização da TE nesse cenário?

O processo estratégico de implementação de TE no cuidado a saúde transcorreu transversal a visita e intervenção direcionada as mulheres que trabalham no lixão de Cajazeiras, onde estas em decorrência das atividades que lá desempenham estão expostas a diversos riscos e cotidianamente se distanciam da realidade que compreende ações preventivas de controle e diagnóstico precoce para enfermidades de caráter prevenível, precipuamente o câncer de mama e colo do útero.

Inicialmente foi construída uma roda de conversa para verificação do conhecimento prévio dessas mulheres, sendo composto por seis catadoras de resíduos, com faixa etária de 13 a 66 anos de idade. Após reconhecimento da instrução destas foi iniciado o processo de construção dialógica mediada pela aplicação de TE através da exposição dos jogos “Construindo o Papanicolau”; onde este era executado por intermédio da fixação de imagens que compõe o sistema reprodutor feminino: útero, colo uterino, anexos e vagina, posteriormente a exposição visual onde ocorriam à fixação ordenada das ilustrações e demonstração da realização do exame citoncológico.

No segundo momento foi instaurado a TE “Toque de cuidado”, na qual uma das discentes vestia a camiseta com seios produzidos manualmente, uma das mamas era de aspecto saudável e a outra apresentava as manifestações de uma neoplasia mamária. Após discussão da temática as alunas demonstravam a realização do auto-exame das mamas, as alterações fisiológicas e os sinais indicadores de lesão, igualmente, a relevância da Atenção Básica (AB) como percussora desse processo de cuidado a saúde.

Dentro dessa perspectiva, vislumbra-se a remodelação de saberes como momento primordial para que docentes- discentes e atores sociais comecem a construir uma relação de corresponsabilização pelas ações que serão instauradas, uma vez que suscitará numa relação direta com as necessidades vigente em saúde da população inserida num contexto social e familiar.

RESULTADOS/ DISCUSSÃO

Com o desenvolvimento das TE em saúde observou-se a escassez de conhecimento dessas mulheres referente às medidas preventivas para o câncer de mama e do colo do útero.

Pois, através de relatos nenhuma destas que compunham o grupo de catadoras havia realizado o exame citoncológico ou auto exame das mamas.

No decurso do diálogo as mesmas revelaram sentimentos que inviabilizavam a realização do exame, a exemplo, timidez em expor os órgãos sexuais para outra pessoa que não fosse seu companheiro (a), receio pela ausência de sigilo profissional em algumas Estratégias de Saúde da Família (ESF), as mulheres com faixa etária mais elevada referiram desnecessário os exames, uma vez que sua situação conjugal configurava-se por viuvez e/ou divórcio, em algumas circunstâncias a ausência de resolutividade ao procurar os serviços de saúde fragilizava o vínculo do sujeito com os profissionais, inclusive manifestação de conduta inapropriada de alguns colaboradores de saúde, os quais atribuíam juízo de valor as mulheres em decorrência das vestimentas e local de trabalho das mesmas.

No entanto, verifica-se a necessidade de um maior debate sobre a saúde feminina para grupos vulneráveis, precipuamente porque a utilização de TE favorecem o engendramento das mulheres envolvidas nesse processo de concepção dialógica de saberes. Para tanto é essencial fomentar estratégias de cuidados através das mídias e profissionais de saúde mediada por programas educativos que elucidem a relevância do exame citoncológico e do auto exame das mamas, minimizando a resistência em realizá-los, ademais, torna-se imprescindível a disponibilidade desses serviços na AB a saúde (CAMPOS; SCHALL; NOGUEIRA, 2013, p. 340).

Entre os mitos que surgiram no cenário educativo em saúde estava ancorada ao saber dessas mulheres a isenção do exame das mamas e Papanicolau quando em condição conjugal de divórcio e viuvez, histerectomizadas, idade acima de 50 anos, uma vez que o Ministério da Saúde (MS) indica a realização do exame até os 64 anos de idade quando num intervalo de três anos apresentarem dois resultados negativos, para as mulheres que efetuaram o exame pela primeira vez a partir dos 64 anos de idade considera-se desnecessário após dois resultados negativos num intervalo de cinco anos (BRASIL, 2011).

Foi possível notar durante a participação das mulheres no jogo, a aceitabilidade das mesmas em relação à metodologia utilizada, o ambiente descontraído proporcionado pela TE, em que participavam do diálogo com verbalização de dúvidas, sem olhares julgadores, compartilhando com o grupo cada informação ou pergunta, havendo assim a aquisição e a construção concomitante de conhecimento. Para que isso ocorra, a educação em saúde é um

instrumento imprescindível. Na medida em que proporciona o empoderamento do sujeito para que o mesmo possa modificar as suas condições de vida (SOARES *et al.*, 2015, p. 50).

Figura 1- Demonstração do exame citoncológico e auto exames das mamas para as mulheres coletoras de resíduos no Lixão de Cajazeiras- PB, 2018.



Fonte: Acervo fotográfico do autor.

Nesse sentido, a transmissibilidade de informações não é suficiente. A fim de que as intervenções tenham êxito, devem ser planejadas no sentido de criar oportunidades de reflexão e condições impositivas. Fazendo com que os saberes compartilhados possuam sentido nos diferentes contextos socioculturais (TOLEDO; TAKAHASHI; GUANILO, 2011, p. 373).

Ao passo que as práticas educativas promovem aos indivíduos aquisição de competências para a tomada de decisões que os auxiliem a melhorar a sua qualidade de vida, o profissional de saúde exerce a função de facilitador e não mais como detentor absoluto do conhecimento (KEMPFER *et al.*, 2012, p. 2710).

Assim, devem ser traçadas estratégias educativas e implementação das tecnologias em saúde para tratar questões problematizadores que fragilizam as ações de cuidado, permitindo assim, a troca de conhecimentos e concepção de vínculo mulher/profissional viabilizando a resolutividade na implementação da assistência, isto posto, o fortalecimento dos serviços de saúde e das Redes de Atenção a Saúde (RAS) (SOARES *et al.*,2015, p. 50).

Nessa perspectiva, pôde-se observar que o uso de TE é primordial para a superação dos modelos de educação em saúde tradicionais, onde as mulheres se tornam protagonistas no ato



educativo, considerando a sua autonomia, integralidade e diversidade, tornando-se essencial para mais eficiência e eficácia na práxis cuidativa.

CONCLUSÃO

A aplicação da TE para mulheres catadoras de resíduos com ênfase nas ações de rastreamento e diagnóstico precoce da neoplasia mamária e do colo do útero, através da efetivação do exame citoncológico e auto exame das mamas, configura-se como estratégia educacional em saúde, revelando-se uma experiência exitosa, à medida que propiciou o debate, reflexões e participação grupal. Esse desfecho assevera que a criatividade e a inovação são imprescindíveis para os processos educativos, principalmente com mulheres em condição de vulnerabilidade.

As mesmas puderam esclarecer dúvidas, preencher lacunas do conhecimento em relação aos exames e as manifestações precoces do câncer, do mesmo modo que, interagiram de maneira descontraída, facilitando a participação de todos na aprendizagem e abordagem de uma temática tão envolta em tabus. A TE direcionou a atenção do público-alvo e permitiu a troca de conhecimentos entre todos os envolvidos.

A partir desta experiência, foi possível inferir que as TE em saúde se evidenciou como relevante instrumento para a aquisição de saberes. Tornando a atividade educativa mais atrativa, gerando o interesse das mulheres sobre a temática discutida, o que proporciona que sejam multiplicadoras de conhecimentos e aptas a realizarem decisões autônomas responsáveis para a melhoria da sua qualidade de vida, satisfazendo o que se define como promoção da saúde.

Assim, a TE é um método aplicável e eficaz de educação e promoção da saúde, pois além de tudo, conseguiu-se obter o interesse e a atenção das mulheres catadoras de resíduos que participaram da atividade até o término. Contudo, salienta-se que o processo educacional seja contínuo, pois a efetivação dos exames recomendado pelo MS através da PNAISM possui a interferência de múltiplos fatores e o conhecimento é algo em perpétua (re) construção.

Diante do exposto, os jogos “Construindo o Papanicolau” e o “Toque de Cuidado” buscaram contribuir para a discussão e o aprendizado sobre os exames citoncológico e o auto



exame das mamas, bem como, desmistificar saberes errôneos que fragilizam as correntes de cuidado a saúde. Nesse sentido, infere-se que a TE utilizada propiciou a interação das mulheres e as motivou a participarem da discussão configurando-se como uma importante ferramenta para a construção compartilhada de conhecimentos e o despertar de novas opiniões e atitudes a respeito dos métodos para prevenção e diagnóstico precoce para o câncer de mama e do colo do útero.

]

REFERÊNCIAS

BERNARDINELLI L; MONTOMOLI C. *Empirical Bayes Versus Fully Bayesian Analysis of Geographical Variation in Disease Risk. StatMed*, v. 11, n. 8, p. 983-1007, 2000.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Informativo da Política Nacional de Atenção Integral a Saúde da Mulher*, Brasília, Distrito Federal, Ministério da Saúde, 3ª ed, 2011.

_____. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Atenção Integral a Saúde da Mulher*, Brasília, Distrito Federal, Ministério da Saúde, 2ª ed, 2004.

CAMPOS, H. M.; SCHALL, V. T.; NOGUEIRA, M. J. *Saúde sexual e reprodutiva de adolescentes: interlocuções com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). Rev. Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 97, p. 336-346, 2013.

COSCRATO, G. C.; PINA, J. C.; MELLO, D. F. *Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 257-263, 2010.

DOLK H., et al. *Risk of congenital anomalies near hazardous-waste landfi ll sites in Europe: the EUROHAZCON study. Lancet*, v. 352, n. 9126, p. 423-7, 1998.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016. *Pesquisa Nacional de Descarte de Resíduos Sólidos 2015*. Rio de Janeiro: IBGE.

INCA, INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER PRÓ-ONCO. *Câncer de Mama*, Disponível: <http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/home/mama/cancer_mama>. Acesso em: 20 julho 2018.

_____. *Câncer do Colo do útero*, Disponível: <http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/home/colo_uterio/definicao>>. Acesso em: 20 julho 2018.



KEMPFER, S. S., *et al.* *Contracepção Na Adolescência: Uma Questão De Autocuidado.* *Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online.* v. 4, n. 3, p. 2702-11, 2012.

PALMER S. R., *et al.* *Risk of congenital anomalies after the opening of landfill sites.* *Environ Health Pesp,* v. 113, n. 10, p. 1362- 65, 2005.

SOARES, T. M. S., *et al.* *Educação Sexual Para Adolescentes: Aliança Entre Escola E Enfermagem/Saúde.* *Revista Espaço Para A Saúde,* Londrina, v. 16, n. 3, p. 47-52, 2015.

TOLEDO, M. M.; TAKAHASHI, R. F.; GUANILO, M. C. D. *Elementos de vulnerabilidade individual de adolescentes ao HIV/AIDS.* *Rev. Bras. Enferm,* Brasília, v. 64, n. 2, p. 370- 82, 2011.



A UTILIZAÇÃO DE FORMAS EDUCATIVAS PARA O EMPODERAMENTO E ASSIDUIDADE DAS MULHERES AO CITOPATOLOGICO: A LUZ DA TEORIA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Fabricia Alves Souza - UFCG

Valeria Alves da Silva - UFCG

Mayara Evangelista de Andrade - UFCG

RESUMO

O câncer de colo de útero (CCU) é considerado como um grave problema de saúde pública. A alta incidência está atrelada à falta de adesão das mulheres à realização do exame citopatológico. Objetivo: Uso de práticas de educação à luz da teoria de Paulo Freire como medida de empoderamento para a assiduidade de mulheres na realização do exame citopatológico. Metodologia: Estudo de reflexão teórica elaborado a partir da filosofia freireana da educação libertadora. Após abordagem da temática foram elaboradas duas categorias analíticas. Resultados e Discussão: Seguindo a filosofia freireana, a melhor forma de construção do conhecimento é por meio do diálogo e da problematização da realidade. O uso desse meio de educação, baseada no círculo de cultura como método de educação em saúde, pode sanar lacunas no que diz respeito à assiduidade das mulheres ao exame, pois com a participação das mulheres na construção do conhecimento, bem como escuta ativa sobre vivências delas, se tornaria uma arma poderosa, na maior assiduidade. CONCLUSÃO: Através da produção de conhecimentos, respostas a questionamentos e a desmitificação de medos, desenvolvem o empoderamento, autonomia e confiança de comparecer à Estratégia Saúde da Família para prevenção do câncer de colo de útero.

PALAVRAS-CHAVE: Neoplasias do Colo do Útero; Educação; Atenção Primária à Saúde.

THE USE OF EDUCATIONAL FORMS FOR WOMEN'S EMPOWERMENT AND ASSIDUITY TO CITOPATHOLOGIC: THE LIGHT OF THE LIBERATION EDUCATION THEORY

ABSTRACT

Cervical cancer (UCC) is considered a serious public health problem. The high incidence is linked to the lack of adherence of women to cytopathological examination. Objective: Use of education practices in light of Paulo Freire's theory as a measure of empowerment for the attendance of women in the cytopathological examination. Methodology: Study of theoretical reflection based on the Freirean philosophy of liberating education. After analyzing the topic, two analytical categories were elaborated. Results and Discussion: Following the Freirean philosophy, the best way of building knowledge is through dialogue and problematization of reality. The use of this means of education,



based on the culture circle as a method of health education, can remedy gaps in the attendance of women to the examination, since with the participation of women in the construction of knowledge, as well as active listening on experiences of them, would become a powerful weapon, in the greatest assiduity. Final considerations: Through the production of knowledge, answers to questions and the demystification of fears, they develop the empowerment, autonomy and confidence to attend the Family Health Strategy for the prevention of cervical cancer.

KEYWORDS: Cervical Neoplasms; Education; Primary Health Care.

LA UTILIZACIÓN DE FORMAS EDUCATIVAS PARA EL EMPODERAMIENTO Y ASIDUIDAD DE LAS MUJERES AL CITOPATOLOGICO: LA LUZ DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN LIBERTADORA

RESUMEN

El cáncer de cuello de útero (CCU) se considera un grave problema de salud pública. La alta incidencia está vinculada a la falta de adhesión de las mujeres a la realización del examen citopatológico. Objetivo: Uso de prácticas de educación a la luz de la teoría de Paulo Freire como medida de empoderamiento para la asiduidad de mujeres en la realización del examen citopatológico. Metodología: Estudio de reflexión teórica elaborado a partir de la filosofía Freireana de la educación liberadora. Después del abordaje de la temática se elaboraron dos categorías analíticas. Resultados y Discusión: Siguiendo la filosofía freireana, la mejor forma de construcción del conocimiento es por medio del diálogo y de la problematización de la realidad. El uso de ese medio de educación, basado en el círculo de cultura como método de educación en salud, puede sanar lagunas en lo que se refiere a la asiduidad de las mujeres al examen, pues con la participación de las mujeres en la construcción del conocimiento, así como escucha activa sobre vivencias de ellas, se convertiría en un arma poderosa, en la mayor asiduidad. Consideraciones finales: A través de la producción de conocimientos, respuestas a cuestionamientos y la desmitificación de miedos, desarrollan el empoderamiento, autonomía y confianza de comparecer la Estrategia Salud de la Familia para la prevención del cáncer de cuello de útero.

PALABRAS CLAVES: Neoplasias del cuello del útero; la educación; Atención Primaria a la Salud.

INTRODUÇÃO

O câncer de colo de útero (CCU) é considerado como um grave problema de saúde pública. A prevalência desse tipo de câncer ainda é maior em países em desenvolvimento ou

subdesenvolvidos, apresentando as maiores taxas de mortalidade. A alta incidência está atrelada a falta adesão das mulheres em realização ao exame citopatológico para que o rastreamento ocorra de forma efetiva, conseqüentemente, o diagnóstico e tratamento precoce aumentando as chances de cura.

No Brasil, o CCU vem a ser o segundo tipo de câncer mais comum em mulheres, ficando atrás somente do câncer de mama, e a quarta causa de morte. A cada ano são diagnosticados em média 18.430 novos casos e aproximadamente 4.800 pessoas são vítimas fatais (NASCIMENTO, ARAÚJO, 2014).

A redução dessa incidência somente se dar através do rastreio ainda quando as lesões são assintomáticas, ou seja, em sua forma subclínica (AMARAL et al, 2014). Tendo em vista que esse tipo de câncer apresenta curso lento para se desenvolver e que as taxas de cura e prevenção são significativas, chegando a quase 100% se diagnosticado precocemente, dessa forma o exame citopatológico revela-se como uma arma poderosa de rastreamento e diagnóstico precoce (NASCIMENTO, ARAÚJO, 2014).

O exame citopatológico ou Papanicolau é o principal exame de rastreio de lesões que podem vir a ser uma neoplasia cérvico-uterina, sendo um método de baixo custo, fácil execução e alta eficácia para detectar essas alterações. A alta taxa de sucesso aliada à longa fase de detecção pré-clínica faz com que essa seja a melhor estratégia para a obtenção de sucesso na prevenção.

Em uma reunião de Consenso realizada em 1988 pelo Ministério da Saúde, que contou com a participação de diversos especialistas de âmbito nacionais e internacionais e representantes de sociedades de cunho científico e instancias ministeriais, decidiram que no Brasil o exame citopatológico deveria ser realizado em mulheres de 25 a 60 anos de idade, uma vez a cada ano, caso o exame seja negativo duas vezes seguidas, fica preconizado a periodicidade de três em três anos (BRASIL, 2016).

Com relação à faixa etária escolhida de abordagem do citopatológico o Ministério da Saúde em 2016, a priori, mulheres que ainda não iniciaram atividade sexual não são incluídas no público alvo, tendo em vista que não tiveram em contato com o principal agente causador do câncer de colo de útero que é o HPV. Ademais a exclusão de mulheres de 20 a 24 anos de idade ocorre devido a um estudo realizado pelo International Agency for Research on Cancer (IARC) e analisado pelo Ministério da saúde ao qual constataram que a abrangência dessas

mulheres não teria impacto na redução da incidência ou mortalidade pelo câncer (BRASIL, 2016).

As informações sobre o nível de conhecimento das mulheres acerca do exame e sua finalidade é de grande relevância para o enfermeiro e toda a equipe de saúde, uma vez que conhecendo a realidade local podem utilizar os dados para implementação de ações que atendam as peculiaridades, visando à obtenção de maior assiduidade das mulheres para realização do exame para que, conseqüentemente, os índices de mortalidade desse tipo de câncer caiam a níveis significativos (SANTIAGO; ANDRADE; PAIXÃO, 2014)

É efetiva a importância e competência do exame citopatológico, contudo a falta de assiduidade das mulheres ainda é constante, o principal motivo que levam a procura de uma Estratégia saúde da família (ESF) é o aparecimento de sinais e sintomas que sugiram alguma alteração, possuindo um risco maior de desenvolvimento do câncer, a causa da não adesão ao exame pode ser explicada pela falta de informações sobre o procedimento, medo ou vergonha, acaba por acarretar em alta incidência desse tipo de câncer, onde se realizando o Papanicolau de forma periódica as chances de detecção em forma inicial são altas bem como de cura.

Em uma pesquisa realizada por Nascimento e Araújo (2014), onde entrevistaram 14 mulheres com relação a periodicidade no exame, cinco relataram nunca ter feito o exame na vida, três delas não o realizam a cerca de oito anos, cinco delas estão a cinco anos sem realizar e apenas uma delas fazia três anos que não realizava o exame preventivo.

Diante dessa pesquisa observa-se o quão vulneráveis ao câncer de colo uterino estão essas mulheres, uma vez que mulheres adultas e com vida sexualmente ativa que não fazem uso de preservativo durante as relações sexuais estão propensas a adquirir o vírus do HPV, responsável pelas lesões malignas, surgindo a necessidade de se trabalhar essa temática para que possa servir de subsídios para a prática da equipe de saúde com vistas a prevenção e detecção precoce dos casos de CCU.

A partir desses constructos, podemos afirmar que esse estudo é relevante, pois a aplicação de praticas educativa a luz da teoria da Educação Libertadora proposta por Paulo Freire são capazes de propiciar e incentivar a utilização de tecnologias leves na promoção e prevenção de saúde para as mulheres, assim como, fomenta a socialização de saberes e concomitantemente a assiduidade das mulheres a pratica regular do exame de citopatológico.



O presente estudo tem como objetivo refletir acerca do uso de praticas de educação a libertadora como medida de empoderamento para a assiduidade de mulheres na realização do exame citopatológico.

METODOLOGIA

Estudo de reflexão teórica elaborado a partir da filosofia Freireana da educação libertadora e das práticas educativas no ambiente da Estratégia saúde da família para mulheres sobre o Citopatológico. Após abordagem da temática foram elaboradas duas categorias analíticas: Impacto da educação problematizadora/libertadora na educação em saúde e uso da educação libertadora como Círculos de Cultura para obtenção de empoderamento da mulher para realização do citopatológico.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Impacto Da Educação Problematizadora/Libertadora Na Educação Em Saúde

A educação libertadora/problematizadora se baseia na construção do conhecimento de forma alcançável e acessível, de modo que haja uma relação dialógica do educador e educando, desse modo, a troca de saberes acontece de forma mutua. A construção do conhecimento considera vários aspectos, como a realidade, a visão de mundo e o modo de pensar próprio de cada sujeito, partindo do pressuposto de que todos tem um conhecimento próprio, adquirido com o tempo e experiências do dia a dia. Já a educação “tradicional”, apresenta-se como oposto do modelo problematizador ou libertador abordado por Paulo Freire, uma vez que limita-se ao depósito principal, transferência e transmissão de conhecimentos de maneira vertical e hierárquica, onde não dar liberdade para que o discente questione e se expresse, contendo reflexos de uma educação opressora que prioriza a cultura do silêncio e da submissão (FREIRE, 2011).

Embora a educação tradicional ainda esteja presente não somente nas escolas mas também no âmbito da saúde vários artifícios estão sendo utilizados para a mudança desse cenário, como a utilização de metodologias capazes de aproximar a comunidade, estimulando a participação de todos, objetivando a participação ativa no processo de aprendizagem, levando em consideração a importância do diálogo, da escuta ativa para com o ator social e a subjetividade dos sujeitos na elaboração do conhecimento, utilizando ferramentas que fomentam a ampliação de saberes e a produção de sentidos (SOARES,2017).

A promoção da saúde que tem como prioridade a conscientização da população traz para a comunidade ações de educação em saúde visando a prevenção de doenças e agravos, considerando os aspectos priorizados pelo conceito de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS), fundamentado nas perspectivas físicas, mentais, sociais, ambientais e pessoais. Com isso, a promoção da saúde perpassa um processo educativo que visa à produção do conhecimento de forma coletiva, mas, abrange de forma ampla discussões sobre os determinantes da saúde, gerando autonomia e emancipação dos sujeitos, bem como modificação no pensar e agir dos participantes no processo (DALMOLIN et al, 2016).

Dentro da Estratégia saúde da família diversas práticas educativas são feitas visando, principalmente em época de campanha, a conscientização quanto à vacinação em dia, a luta contra doenças degenerativas, doenças sexualmente transmissíveis, entre vários outros assuntos abordados conforme solicitado pelo Ministério da Saúde. As ações realizadas, apesar de uma boa proposta ainda tem um caráter tradicional de disseminação de conteúdo, o que torna o ator social passivo e não um protagonista de sua saúde.

As palestras ou conversas coletivas são bastante difundidas no âmbito da Atenção Básica, são utilizadas somente com o propósito de repasse de informação. Nesse método o enfermeiro ou qualquer outro profissional da saúde repassa informação ao paciente de maneira que não há diálogo entre ambas as partes, o conhecimento é passado de forma vertical, assim não há o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre as experiências, seu modo de viver, sua possível patologia, impedindo que as adaptações e ajustamentos de concepções e atitudes aconteçam.

Seguindo a filosofia freireana da educação libertadora, a melhor forma de construção do conhecimento é por meio do diálogo e da problematização da realidade do ator social ou do discente que pode se basear pela formações de grupos de pessoas permitindo a circulação



de experiência, sentidos, emoções e saberes dos envolvidos, onde o profissional não é mais a pessoa que detém todo o conhecimento, ele somente é o mediador do grupo, permitindo que o conhecimento seja fluente entre todas as partes, e assim aprendendo junto com o ator social.

Freire fala em Círculos de Cultura quando há a pretensão de incentivar a realização do encontro entre as pessoas que se dedicam a vivências culturais e educacionais, pautados no processo de ensino e de aprendizagem. O círculo favorece o diálogo entre os participantes, bem como a cooperação dos mesmos de forma espontânea, o respeito e o trabalho em grupo (DALMOLIN ET AL, 2016).

Esse modo de construir conhecimento é bastante enriquecedor e proveitoso, tendo em vista que por meio dessa estratégia os sujeitos podem transformar a própria realidade comprometendo-se com os problemas sociais em volta da comunidade e de si, enaltecendo o saber popular e a cultura, partindo do pressuposto que cada pessoa é dotada de um conhecimento intrínseco, adquirido por meio da própria vivência, desmistificando a ideia de que o sujeito é considerado um ser vazio e sem saber, com vistas ao diálogo e conversa ativa e acolhimento, problematização e a troca de experiências coletivas.

De acordo com as necessidades de educação em saúde voltadas para mulheres que desconhecem tanto o exame de Papanicolau quanto os seus benefícios na prevenção e promoção a saúde, constata-se que a realização dessas práticas deve ser mais efetiva e estar associadas ao diálogo e a troca de experiências, visto que são informações imprescindíveis que fomentam a autonomia e o pensamento crítico reflexivo da mulher e familiares é indispensável para a quebra de estigmas e propicia, através da educação, o empoderamento dessa mulher tornando-a capaz de tomada de decisões, autonomia e através disso perder o medo da realização do exame e tornando-se esse um processo transformador.

Uso Da Educação Libertadora Como Círculos De Cultura Para Obtenção De Empoderamento Da Mulher Para Realização Do Citopatológico

Inúmeros fatores podem acarretar a falta de periodicidade das mulheres ao exame citopatológico, um dos motivos mais relevantes para essa ausência seriam a vergonha ou questões culturais, ansiedade antes mesmo da realização do exame por serem muitas vezes

mais velhas e traz consigo uma bagagem de herança patriarcal de que a mulher não deve se expor se não para o marido, além da timidez, diante disso muitas acabam por não comparecer a unidade de saúde (NASCIMENTO, ARAÚJO, 2014).

O medo é um fator crucial que impede a prevenção desse tipo de câncer, por acreditar que sempre que o exame for realizado poderá encontrar alguma alteração, mulheres deixam de realizar o citopatológico, justamente por receio de receber diagnóstico de alterações. Esses fatores prejudicam muito o rastreamento e conseqüentemente, vão refletir na taxa de incidência desse câncer, que por mais que seja de evolução lenta e grau de regressão muito alto, a falta de rastreio aumenta as chances de diagnósticos da patologia quando essa já estiver em estágios muito avançados.

A priori o motivo do qual abrange todos os outros é a falta de informações prestadas as mulheres pelo profissional de saúde ou a não compreensão dessas, a falta de informação sobre realização do procedimento, a importância da prevenção do contato com o HPV são imprescindíveis para que as mulheres possam compreender o quão importante é o exame para sua saúde, muitas somente comparecem na consulta quando já apresenta sinais clínicos, podendo ser indícios de lesões pré- malignas ou malignas, tudo isso devido a escassez de informação ou a falha de se estabelecer uma prática de educação em saúde eficaz que supra todas as necessidades de aprendizado das pacientes (NASCIMENTO, ARAÚJO, 2014).

O grau de conhecimento das mulheres sobre o citopatológico é essencial pois é através desses dados que as unidades de saúde, visando a educação em saúde, podem promover ações que contemplem as necessidades de sua população (SANTIAGO, ANDRADE, PAIXÃO, 2014). Existem diversas maneiras de compartilhar informações, porém, de acordo com a teoria Freireana de educação, uma metodologia efetiva e eficaz para esse fim é o círculo de vivências como forma de partilhar saberes para as mulheres.

O círculo de cultura compreende um método de ação educativa participativa que estimula a reflexão, trocas de experiências e tomada de decisões conscientes e sem imposições (FREIRE, 2011). A realização desse método precisa da participação do grupo em geral desde o planejamento, tornando sólido o desenvolvimento dos círculos, como também, na sua avaliação, evidenciando um compromisso mútuo do profissional com o grupo participante.



Tendo em vista que o desenvolvimento do Círculo de Cultura está fomentado na troca de experiência e que recomenda-se uma sistematização para desencadear possível reflexão individual e construção do conhecimento compartilhado (DALMOLIN et al, 2016), de forma em que o profissional não somente repasse a informação de forma mecânica mas que escute o paciente e o estingue a reflexão.

O uso desse meio de educação Freireana, baseada no círculo de cultura como método de educação em saúde, poderia ser uma maneira de sanar de forma significativa a lacuna no que diz respeito a assiduidade das mulheres ao exame Papanicolau, pois com a participação das mulheres na construção do conhecimento, com o incentivo a reflexão, bem como escuta ativa sobre vivências das próprias, se tornaria uma arma poderosa, na maior frequência no exame.

Com o conhecimento necessário saberiam discernir o que é melhor para sua saúde e através dos círculos de cultura poderiam expor seus medos e receios, para que através da educação essas questões fossem supridas, à medida que se tornam mais confiantes, potencializam o empoderamento dessas mulheres, preparadas para a realização de forma tranquila e para lidar com os resultados.

CONCLUSÃO

Por meio das reflexões realizadas pode-se observar a relevância da prática da educação libertadora como subsidio e alicerces para se construir um senso critico, bem como o compartilhamento de informações de maneira ativa e participativa, envolvendo tanto o ator social quanto o profissional de saúde, fazendo com que dessa forma, através da produção de conhecimentos sobre como o exame é realizado, respostas a questionamentos relacionados ao exame e seus resultados e a desmitificação de medos, desenvolvem o empoderamento, autonomia e confiança de comparecer a Estratégia Saúde da Família para prevenção do câncer de colo de útero.

REFERÊNCIAS



ARAÚJO, O.D.; VIEIRA, C.P.B.; JÚNIOR, F.J.G.S.; SALES, J.C.S.; BEZERRA, S.M.G.; ROCHA, S.S. *Círculo de cultura Paulo Freire: experiência na pós-graduação em Enfermagem* Círculo de cultura Paulo Freire: experiência em postgrado de Enfermería. *Rev Enferm UFPI*, Teresina, v.4,n.2,p. 107-110, 2015.

BRASIL. *Diretrizes Brasileiras para o Rastreamento do Câncer de Colo de Útero/ Ministério da Saúde, Diretrizes Brasileiras Para O Rastreamento Do Câncer Do Colo Do Útero*, 2º ed. Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2011.

LEONARDI ,E.F.R.; ANTOUN, H. *A agonística entre dispositivo de visibilidade e modos de subjetivação no blog da Galera Capricho*. *Cultura Midiática*. v.5,n.9,p.1-12, Jul-Dez,2012

NASCIMENTO, R.G.; ARAÚJO, A. *Falta De Periodicidade Na Realização Do Exame Citopatológico Do Colo Uterino: Motivações Das Mulheres*. 2014.08f. Dissertação (Especialização em Enfermagem na atenção básica) - Universidade Federal São João Del Rei- UFSJ, Minas Gerais, 2014.

SANTIAGO, T.R.; ANDRADE, M.S.; PAIXÃO, G.P.N. Conhecimento e prática das mulheres atendidas na unidade de saúde da família sobre o Papanicolaou. *Rev enferm UERJ*, Rio de Janeiro, v.22, n.6, p.822-9, 2014.

SOARES, A. N. et al. *Dispositivo educação em saúde: reflexões sobre práticas educativas na atenção primária e formação em Enfermagem*. *Texto Contexto Enferm*, v. 26, n. 3, p. 1-9, 2017.



ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO UTILIZADAS POR PACIENTES HEMODIALÍTICOS: UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA NO ALTO SERTÃO PARAIBANO²⁴⁸

Cibele Lima Taveira²⁴⁹

Vanessa Juliene Ferreira Braga²⁵⁰

Emanuela Alves da Silva de Freitas²⁵¹

RESUMO

O sujeito em adoecimento evidencia maneiras distintas de enfrentar o seu **Quadro** patológico, além de amparar-se em diferentes recursos e estratégias de enfrentamento, que modulam sua resposta e modo de ajustar-se a determinada realidade. Diante disso, a presente produção teórica tem como objetivo compreender a contribuição das estratégias de enfrentamento na qualidade de vida e os principais recursos utilizados no processo de enfrentamento. Dessa forma, as falas mais expressadas concentravam-se nas temáticas referentes à rede social familiar e profissional, fé/crenças e religiosidade, qualidade de vida, no qual enfatizavam de modo incisivo a autonomia e utilidade, e de modo implícito, a resiliência. Tais recursos eram considerados fonte de amparo, tranquilidade, conformidade e estímulo ao enfrentamento e aceitabilidade, contribuindo para o enfrentamento efetivo e fortalecedor, assim como, para a qualidade de vida.

PALAVRAS – CHAVE: Estratégias de enfrentamento. Apoio social. Resiliência. Hemodiálise. Psicologia da Saúde.

COUNSELING STRATEGIES USED BY HEMODIALYTIC PATIENTS: A MONITORING EXPERIENCE IN ALTO SERTÃO PARAIBANO

ABSTRACT

The subject in illness evidences different ways of facing their pathological picture, besides being supported in different resources and coping strategies, that modulate their response and way of adjusting to a certain reality. In view of this, the present theoretical production aims to understand the contribution of coping strategies in the quality of life and the main resources used in the coping process. In this way, the most expressed speeches focused on the themes related to the family and professional social network, faith / beliefs and religiosity, quality of life, in which they emphasized in an incisive way the autonomy and utility, and implicitly, resilience. Such resources were considered as

²⁴⁸ Trata-se de um relato de experiência produzido mediante a realização de uma monitoria em Processos de Saúde.

²⁴⁹ Graduanda do 10º período em Psicologia na Faculdade Santa Maria.

²⁵⁰ Graduanda do 10º período em Psicologia na Faculdade Santa Maria.

²⁵¹ Emanuela Alves da Silva - Professora Orientadora. Pedagoga e Psicóloga. Especialista em Psicologia da Saúde e Hospitalar pela UFRN. Mestranda em Educação pela UFRN.



a source of protection, tranquility, compliance and encouragement to coping and acceptability, contributing to effective and empowering coping, as well as to quality of life.

KEY WORDS: Coping strategies. Social support. Resilience. Hemodialysis. Psychology of Health.

ESTRATEGIAS DE ENFRENTAMIENTO UTILIZADAS POR PACIENTES HEMODIALÍTICOS: UNA EXPERIENCIA DE MONITOREO EN EL ALTO SERTÃO PARAIBANO

RESUMEN

El sujeto en enfermedad muestra maneras distintas de enfrentar su cuadro patológico, además de ampararse en diferentes recursos y estrategias de enfrentamiento, que modulan su respuesta y modo de ajustarse a determinada realidad. Frente a ello, la presente producción teórica tiene como objetivo comprender la contribución de las estrategias de enfrentamiento en la calidad de vida y los principales recursos utilizados en el proceso de enfrentamiento. De esta forma, las palabras más expresadas se concentraban en las temáticas referentes a la red social familiar y profesional, fe / creencias y religiosidad, calidad de vida, en el que enfatizaban de modo incisivo la autonomía y utilidad, y de modo implícito, la resiliencia. Tales recursos eran considerados fuente de amparo, tranquilidad, conformidad y estímulo al enfrentamiento y aceptabilidad, contribuyendo para el enfrentamiento efectivo y fortalecimiento, así como para la calidad de vida.

PALABRAS - CLAVE: Estrategias de enfrentamiento. Apoyo social. La resiliencia. La hemodiálisis. Psicología de la Salud.

INTRODUÇÃO

O campo da Psicologia manteve-se por muito tempo imbricado aos campos de atuação clínico e educacional, secundarizando contextos e elementos que constituem o sujeito e influenciam na sua estruturação, desenvolvimento e condições psicológicas e comportamentais, assim como, nos processos de saúde e doença. Alimentando concepções dicotômicas e biomédicas, que separavam o físico e o mental enxergando-os como aspectos isolados, bem como, atribuindo os fatores patogênicos a causas estritamente orgânicas. No entanto, com a ascensão da psicologia da saúde, novas perspectivas foram estabelecidas e, outras foram refutadas, amplificando o alcance e reconhecimento da psicologia da saúde.

Diante disso, a psicologia ingressou em contextos e linhas teóricas até então distantes e inacessíveis, dentre elas, o campo da saúde, abrangendo do setor primário ao terciário, fornecendo contribuições do fórum preventivo ao terapêutico. Compreendendo que o sujeito precisa ser reconhecido a partir de uma visão biopsicossocial e holística, visto que fatores ambientais, sociais, psicológicos, biológicos, emocionais e comportamentais estão intrinsecamente relacionados, e, representam influências significativas na vida do sujeito. Com isso, a psicologia da saúde conquistou espaço relevante frente às questões de processos de saúde e doença.

A psicologia da saúde estuda os aspectos envolvidos na saúde e na doença, almejando otimizar a qualidade de vida do sujeito. A psicóloga (o) que atua no campo da saúde tem sua prática diante de sujeitos em condições de adoecimento, seja físico ou mental, no qual um não desconsidera o outro, o corpo não separa-se da mente. Com isso, a atuação da (o) psicóloga (o) da saúde realiza-se mediante a construção de saberes e práticas em torno de variáveis presentes no contexto de saúde, valorizando a integralidade do sujeito e demais pares, família e profissionais, considerando que todos exercem papel imprescindível na proteção e promoção da saúde, tratamento e reabilitação da doença e nos meios de aceitação. Ou seja, é necessário delinear uma prática compromissada e sensibilizada, que compreenda a singularidade do sujeito e o seu modo de enfrentamento e aceitabilidade.

Nessa conjectura, destaca-se a atuação da psicologia da saúde frente a pacientes em tratamentos hemodialíticos, reconhecendo que são indivíduos que se encontram em condições de sofrimento psíquico, emocional e físico, que tem sua autonomia e rotina modificadas e redesenhadas. E assim, buscam meios subjetivos de suportar, ressignificar e reestruturar sua vida e dor diante da patologia, e frente a isso, utilizam como apoio social a família/amigos, profissionais e demais contextos como fé, crenças e experiências que acabam por exercer papel preponderante na elaboração do enfrentamento do tratamento de diálise. Nesse ponto, acredita-se que as estratégias de enfrentamento são fatores que auxiliam no ajustamento e enfrentamento da dor, tornando-se um suporte necessário.

Diante disso, a produção teórica propõe apresentar as contribuições da psicologia da saúde na conjuntura de vida de pacientes com doenças renais, enfatizando a importância do apoio social no enfrentamento e aceitação da doença renal, assim como os demais recursos (fé, resiliência e autonomia). Visto que a rede social pode vir a representar uma fonte de apoio



e suporte durante o tratamento, fornecendo cuidado, auxílio, tranquilidade e potencializando a adesão e superação do sujeito ao tratamento. Enfatizando a necessidade de discutir acerca de uma atuação diferenciada e multidisciplinar, que evidencie a importância de considerar o sujeito em sua integralidade e complexidade, indo além do foro orgânico e interno. Fornecendo uma intervenção ampla e humanizada, reconhecendo todas as suas necessidades e especificidades.

Este escrito resulta da realização de uma monitoria acadêmica em processos de saúde em um hospital do interior da Paraíba. Buscando obter dados que respondam ao seguinte questionamento: “Quais os recursos de enfrentamento utilizados e as principais contribuições para a qualidade de vida de pacientes em diálise?”. E, tem como objetivo analisar a contribuição desempenhada pelas estratégias de enfrentamento para a qualidade de vida de pacientes em diálise, assim como, apresentar as principais fontes de apoio sociais utilizadas por pacientes em situações de tratamento hemodialítico e os recursos mais utilizados no processo de enfrentamento.

METODOLOGIA

Esse trabalho é de abordagem qualitativa, do tipo descritivo e exploratório, a partir de o relato de experiência que segundo Prodanov e Freitas (2013), busca apresentar as ações e atividades desenvolvidas, experiências vivenciadas e os dados coletados, fornecendo um comparativo entre teoria e prática. Além disso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, através de investigações de escritos científicos que contemplassem o universo e particularidades da Psicologia da Saúde, seu papel no tratamento e atendimento de pacientes com doença renal e seus familiares, além de estudos que comportassem e explicitassem acerca das estratégias de enfrentamento relativas ao apoio social, resiliência, autonomia e fé/crenças. As informações bibliográficas foram pesquisadas em banco de dados da BVS – Saúde, *Scielo.org* e *Medline*, usando os descritores: psicologia da saúde *and* estratégias de enfrentamento e psicologia da saúde *and* hemodiálise.

A pesquisa foi realizada em um hospital do Alto Sertão Paraibano durante um semestre no ano de 2017 no setor de hemodiálise, durante 8 encontros. Tratou-se de uma



experiência efetuada de modo pontual, oriundos de uma monitoria em processos de saúde desenvolvida no curso de Psicologia da Faculdade Santa Maria – FSM no município de Cajazeiras/PB.

A coleta de dados aconteceu através de escutas aos pacientes, em média de 5 pacientes por encontro, realizadas no centro de tratamento hemodialítico, com o intuito de compreender o processo de enfrentamento ao adoecimento, as dificuldades, emoções, sentimentos, os mecanismos de enfrentamento e a contribuição que este tem no processo de aceitação e ajustamento.

As informações analisadas foram previamente permitidas pelos sujeitos da pesquisa, uma vez que, não usaremos nomes e pseudônimos de nenhum (a) paciente, buscando resguardar suas identidades.

Descrições, Resultados, Interpretações E Significados

Mediante as considerações levantadas, buscou-se elaborar escritos teóricos que discorressem brevemente acerca do contexto histórico e da trajetória da Psicologia da Saúde, apresentando recortes e especificidades desse campo no atendimento de pacientes hemodialíticos. Fornecendo recortes referentes às vivências e dificuldades enfrentadas por sujeitos em processo de adoecimento renal, e, sobretudo, as variáveis selecionadas e benéficas para a potencialização dos mecanismos de enfrentamento e aceitação do **Quadro** patológico, enfatizando a rede social e o apoio social fornecido por familiares, profissionais e instituições, e suas contribuições na vida do sujeito, a resiliência, autonomia e fé/crenças.

A psicologia da saúde é uma área de atuação recente no campo da psicologia, que manifestou-se em um cenário de mudanças econômicas, sociais, políticas e, principalmente, modificações no cerne das discussões sobre os conceitos e cuidados referentes à saúde e a doença. E, em meados da década de 70, a psicologia da saúde conduziu e introduziu a psicologia nas problematizações e intervenções no campo da saúde e da doença, ampliando os âmbitos de atuação psicológica. No entanto, enfrentou desafios na sua conceitualização, ora localizada nos polos saúde e doença, mental e físico, ou estudo e prática, sempre a partir de um viés dicotômico. Entretanto, de modo conciso, a psicologia da saúde emerge enquanto

uma área que debruça seus conceitos e habilidades teóricas e práticas no campo da saúde, e precisamente, nos cuidados básicos à saúde (RIBEIRO, 2011).

Campo de atuação responsável por desenvolver aplicações práticas que propõe-se a compreender a variabilidade de causas que envolvem a saúde e as doenças. Vinculando os aspectos físicos e psicológicos como fatores indissociáveis, e dessa forma, define-se enquanto uma atuação baseada em compreender a subjetividade do sujeito e identificar o modo como este vivencia e atravessa o **Quadro** patológico, rompendo com a visão biomédica e analítica e estabelecendo intervenções com teor holístico, biopsicossocial e intersetorial. Considerando que as dimensões de saúde e doença apresentam condições multicausais e complexas, envolvendo variáveis pessoais, ambientais, comportamentais, econômicas e sociais, demandando conduções e intervenções multiprofissionais e teóricas (RIBEIRO, 2011).

A psicologia da saúde concentra sua atuação na transposição e adequação dos conceitos e habilidades da psicologia na promoção e prevenção da saúde, bem como, no tratamento de doenças. Portanto, insere-se em todos os níveis e equipamentos responsáveis pelo cuidado da saúde, investigando e compreendendo todas as variáveis relacionadas aos processos de adoecimento e qualidade de vida. Identificando os comportamentos e hábitos de vida que prejudicam ou mantem as condições de saúde do sujeito, além de verificar o papel das variáveis psicológicas no **Quadro** de adoecimento, ou seja, se agem como fator mantenedor, desencadeador, agravante ou se conduz o sujeito ao enfrentamento e recuperação. Diante disso, a psicologia da saúde é pensada como um campo de atuação e pesquisa, visto que necessita de constante estudo e entendimento acerca do contexto de vida e das necessidades básicas do sujeito em adoecimento (ALMEIDA; MALAGRIS, 2011).

Com isso, complementando as aplicações do psicólogo da saúde, sublinham-se o trabalho integrado em equipamentos e equipes de saúde, no manejo e desenvolvimento de programas e estratégias de prevenção de doenças e proteção da saúde, tratamentos, potencialização e capacitação dos sujeitos, auxiliando na identificação de variáveis prejudiciais a saúde e no enfrentamento do adoecimento. Sendo pertinente o profissional compreender as especialidades de cada área da saúde e dos profissionais que compõe a equipe, assim como os campos onde está inserido. Atribuindo criticidade e reflexão a sua atuação, visto que trata-se de uma prática divergente da clínica, e portanto, demanda

alterações e adaptações condizentes com o paciente e seu contexto de vida (RUDNICKI; SANCHEZ, 2014).

Dessa maneira, por sua amplitude, a psicologia da saúde abrange e irrompe sua atuação aos pacientes/pessoas em estado de adoecimento, familiares e equipe de profissionais, reforçando a concepção holística e integral. Resgatando as emoções presentes no processo de adoecimento, possibilitando que o sujeito elabore e enfrente de maneira adaptativa e adequada. Esse suporte emocional também mante-se disponível para os familiares e para a equipe profissional, visto que ambos vivenciam intenso sofrimento, sobrecarga e alterações emocionais. E, além disso, faz-se necessário enfatizar que o profissional precisa manusear os conhecimentos da psicologia de modo que atenda as necessidades do paciente e do ambiente, adequando-as ao contexto ambiental, o tempo e as relações que emergem (RUDNICKI; SANCHEZ, 2014).

Em completude, a inserção da psicologia da saúde nos serviços de saúde viabilizou e elevou a atribuição de atuações humanizadas e voltadas para a totalidade do paciente, estabelecendo posicionamentos teóricos e práticos intencionados em compreender as dimensões subjetivas, emocionais, sociais e ambientais envolvidas nos processos de adoecimento. Além disso, a psicologia passou a desenvolver contribuições frente a sujeitos que encontram-se em estados de angústia, permitindo que estes elaborem a sua dor, aliviem o sofrimento e desenvolvam estratégias de enfrentamento e reações positivas e saudáveis, minimizando a ocorrência de sofrimentos emocionais adicionais. Contribuições extremamente importantes no acolhimento de sujeitos em tratamento dialítico, devido seu caráter incisivo (CALLEGARI; SCHIAVON; MATURANA, 2014),

A doença renal afeta os rins, órgãos vitais para os seres humanos, sendo responsáveis pela filtração e eliminação de toxinas do sangue, regulação do sangue e da pressão sanguínea e por controlar o equilíbrio de substâncias químicas do corpo e os líquidos ingeridos pelo organismo. As doenças renais podem apresentar-se enquanto lesões e doenças leves à moderadas, quando ocorrem de modo pontual, tratável e reversível ou a insuficiência renal aguda e crônica, quando o funcionamento renal é gravemente comprometido, uma condição gradativa e irreversível; vindo a prejudicar e interromper permanentemente o funcionamento renal, demandando adesão de tratamentos que supram a função dos rins. Diante disso, a doença renal acarreta demasiadas alterações emocionais, causadas prioritariamente pelo

estigma que carrega, estando constantemente relacionada a dependência ou morte (CALLEGARI; SCHIAVON; MATURANA, 2014).

Fortalecendo os estudos que afirmam que os **Quadros** de adoecimento desencadeiam, em sua maioria, reações físicas e emocionais negativas, sentimentos de perda, incapacidade, medos, angústias e incertezas, e no caso da doença renal, outras alterações podem ser percebidas e somadas. O sujeito em adoecimento tem sua rotina modificada e redesenhada, distanciando-se de sua autonomia e muitas vezes, de sua própria autoimagem e autoconceito, sendo referenciado exclusivamente pela sua doença. Além do mais, os **Quadros** patológicos apresentam-se acompanhados por reações emocionais e desequilíbrios psíquicos intensos, tornando o sujeito adoentado fragilizado e vulnerável emocionalmente, e concomitantemente, dificultando o processo de enfrentamento, ajustamento e aceitação (MATURANA; CALLEGARI; SCHIAVON, 2016).

No caso da doença renal, ou seja, a insuficiência renal crônica, as alterações e impactos são drasticamente enunciados por inúmeros sujeitos e seus familiares. São, majoritariamente, impactos substanciais no que refere-se às modificações na rotina e costumes dos atores envolvidos, e, principalmente, perda da autonomia, dependência e restrições por parte do paciente. Em decorrência das idas periódicas aos centros clínicos para a realização do procedimento de hemodiálise, o sujeito na condição de adoecimento e muitos familiares precisam abdicar-se de seus empregos e demais responsabilidades para dirigir-se e/ou acompanhar o tratamento. Estes sujeitos vivenciam um histórico de perdas que iniciam-se com a perda da saúde (CALLEGARI; SCHIAVON; MATURANA, 2014).

Além disso, em decorrência do processo de adoecimento, algumas atividades e hábitos costumeiros precisam ser interrompidos ou realizados com o auxílio de familiares/cuidadores, atribuindo assim um caráter dependente. A sensação de dependência e perda de autonomia também são reforçadas mediante o abandono das funções laborais e a necessidade de assistência no desenvolvimento de práticas e atividades que até então eram comumente realizadas sem auxílio. No mais, a condição de adoecimento e terapêutica suscitam alterações alimentares e privação de determinados alimentos e líquidos, inclusive a água, contribuindo para o fortalecimento da sensação de perda de autonomia e controle sobre sua própria vida. Ademais, ocorrem modificações corporais que podem vir a comprometer a autoimagem,

fazendo com que estes indivíduos sintam-se alheios a si mesmo (MATURANA; CALLEGARI; SCHIAVON, 2016).

Devido a sua irreversibilidade, a insuficiência renal crônica não possui cura total, no entanto, são oferecidos tratamentos para manutenção da qualidade de vida e da saúde do sujeito. Entretanto, os tratamentos disponibilizados são predominantemente invasivos e dolorosos, tornando o processo terapêutico desgastante e muitas vezes, angustiante. Momentos de intenso sofrimento e desafios, no qual o sujeito lida com questões referentes a vida e a morte. Diante disso, muitos sujeitos almejam e visualizam o transplante de rins como a alternativa mais considerável e desejada, visto que é tipificada enquanto um passo importante para conquistar e recuperar sua integridade e qualidade de vida. Uma idealização um tanto romantizada e estagnante, pois o transplante nem sempre é uma realidade, e o sujeito precisa ajustar-se e aprender a viver com a sua doença (NASCIMENTO; MANTOVANI; OLIVEIRA, 2018; MATURANA; CALLEGARI; SCHIAVON, 2016).

Além disso, é importante identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelo indivíduo, assim como o significado e reações atribuídas a doença e ao tratamento, almejando compreender quais elementos sustentam seus mecanismos de enfrentamento e seus estigmas e representações sobre o processo de adoecimento. Reforçando a importância da psicologia da saúde e o papel indispensável que este profissional ocupa na equipe profissional, visto que vai contribuir para a elaboração e ressignificação do adoecimento, conduzindo-o para o crescimento pessoalmente em meio a dor (NASCIMENTO; MANTOVANI; OLIVEIRA, 2018).

As estratégias de enfrentamento são conceituadas como respostas subjetivas que moldam as reações e os direcionamentos dos sujeitos, sendo determinadas por questões pessoais, relacionais, ambientais e situacionais. São recursos utilizados para auxiliar o sujeito no processo de ajustamento, aceitação e equilíbrio. Os mecanismos de enfrentamento são meios pelos quais o sujeito conecta-se com o processo de adoecimento e conseqüentemente, enfrenta-o, seja de modo adaptativo ou desadaptativo. Dentre os recursos utilizados, as práticas selecionadas podem flutuar entre o sentimento de utilidade, autonomia, religiosidade, rede social de apoio, crenças e expectativas pessoais disponíveis, e a resiliência, ou seja, pessoas que não se deixam enfraquecer-se pelas adversidades e mantem sua estabilidade

psíquica. Diante disso, o profissional da psicologia fomenta a potencialização dos recursos positivos e adequados, otimizando o processo de enfrentamento (SILVA et al., 2016).

Nessa perspectiva, muitos indivíduos preservam a realização de atividades independentes, mantendo-se em empregos e atividades que assegurem a sua autonomia e senso de utilidade. Desvinculando-se da ideia de dependência e inutilidade, que muitas vezes favorecem o desenvolvimento de perturbações psíquicas e recusa ao tratamento. Dessa forma, a permanência de alguns hábitos autônomos, por mais simples que sejam, podem garantir o sucesso da adesão e qualidade de vida. Além disso, a fé/religiosidade é cultuada e manipulada enquanto meio de enfrentar o adoecimento. Ocupando o espaço que justifica o **Quadro** de adoecimento vivenciado, desempenhando papel significativo no processo de aceitação e conformidade, pois promovem suporte e amparo na vida desses indivíduos, fornecendo sentindo que transcende a condição humana (MATURANA; CALLEGARI; SCHIAVON, 2016).

No mais, a rede social de apoio familiar e profissional emergem enquanto recursos significativos e de importância intangível no processo de enfrentamento, sendo responsáveis por fornecer tranquilidade, suporte, cuidado, acolhimento e amparo, que facilitam a condução e enfrentamento do **Quadro** terapêutico. Os benefícios disponibilizados pela rede de apoio fazem-se presente através da integração efetiva e harmônica entre as diferentes redes e o paciente, assim como, por meio da asseguarção de informações necessárias e pertinentes a condição patológica, tratamentos, sintomas e prognósticos, evitando omissões de informações relevantes. E pela viabilização de recursos materiais imprescindíveis para uma melhor qualidade de vida, bem como, escuta e acolhimento, que transmitam segurança, conforto, confiança e cuidado, garantindo ao sujeito o senso de proteção e pertencimento, favorecendo assim a condição de saúde e enfrentamento deste (PAULA; NASCIMENTO; ROCHA, 2008).

A resiliência também apresenta-se enquanto estratégia de enfrentamento utilizada por pacientes com insuficiência renal crônica – IRC, repercutindo de modo satisfatório e incentivando o fortalecimento e crescimento pessoal. E, embora a IRC manifeste-se enquanto um momento conflituoso e angustiante, alguns indivíduos conseguem enfrentar a situação positivamente, encontrando sentidos e significados que contribuem para o seu reestabelecimento, mediante a compreensão e ressignificação da sua condição, que levam o

sujeito a extrair aprendizados, modificando seus hábitos, condutas e cognições, levando-o a uma melhor qualidade de vida (SILVA et al., 2016).

No entanto, devido à cronicidade e impossibilidade de cura, além do estigma que acompanha a doença renal, o paciente tem seus recursos pessoais e emocionais significativamente alterados, comprometendo o enfrentamento adaptativo e a percepção clarificada da sua situação. Isso torna emergente a importância de fornecer apoio psicológico ao sujeito e sua família, possibilitando que ele compreenda sua doença, a terapêutica e o prognóstico, mediante uma intervenção humanizada, psicoeducativa e pautada na escuta e no acolhimento. Priorizando que este indivíduo encontre o sentido da sua vida apesar de todas as adversidades, e assim encontre-se instrumentalizado para enfrentar e aproveitar o que ele e a vida têm de melhor a oferecer, e dessa forma, alcance a qualidade de vida desejada (MATURANA; CALLEGARI; SCHIAVON, 2016).

Considerando os recortes teóricos explanados no decorrer da produção teórica e os discursos e observações realizadas junto aos pacientes em processo de diálise, foi possível integrar os discursos ouvidos aos aportes teóricos descritos acima. Dessa forma, as falas mais expressadas concentram-se nas temáticas referentes à rede social familiar e profissional, fé/crenças e religiosidade, qualidade de vida, no qual enfatizavam de modo incisivo a autonomia e utilidade, e de modo implícito, a resiliência.

Apontavam os familiares como fonte de afeto, cuidado e apoio, elementos indispensáveis no enfrentamento do processo de adoecimento. A equipe profissional foi elencada enquanto fonte de suporte e cuidado, e quando integrada a rede de apoio familiar era considerado como fator responsável por impulsionar o sujeito à compreensão, aceitação e enfrentamento da IRC. Dados que corroboram com o enunciado por Silva et al. (2016), ao ressaltar que a rede social de apoio familiar e profissional desempenham papel imprescindível no acolhimento e manejo dos sofrimentos, angústias e inquietações do paciente renal, auxiliando-o no processo de superação mediante o amparo e o suporte emocional.

Em contrapartida, outros pacientes buscavam suporte e respostas para suas inquietações no foro religioso, relatando que seu Quadro patológico e o prognóstico eram “vontade de Deus” (sic), e, portanto, entregavam o seu destino em suas (Deus) mãos. Recurso utilizado em busca de justificar sua condição de adoecimento, e conseqüentemente, fornecer conformidade. Segundo Lira, Avelar e Bueno (2015) e Silva et al. (2016), as estratégias

religiosas são utilizadas como meio de lidar com as adversidades e as situações estressoras a partir de pensamentos divinos e fantasiosos, atuando como uma válvula de escape que possibilita um enfrentamento mais positivo, otimista, confiante e reconfortante, pois acreditam em um retorno transcendental e divino.

No mais, foi observado, de modo bastante incisivo, relatos sobre a autonomia e independência, no qual os sujeitos valorizavam e apegavam-se a ideia de manter suas atividades diárias e até mesmo laborais de modo independente, como maneira de garantir a vitalidade e qualidade de vida. Recursos potenciais no fortalecimento do enfrentamento. Tais discursos correlacionam com o apresentado nas produções teóricas de Maturana, Callegari e Schiavon (2016) ao relatar que o senso de utilidade e autonomia é uma das possibilidades de que o sujeito sinta-se importante, pertencente e com vitalidade e capacidade suficiente para conduzir a sua vida, não estando totalmente dependente de outrem. Essa estratégia de enfrentamento quando combinada aos recursos terapêuticos conduz o sujeito a uma recuperação mais célere e eficaz, com resultados positivos refletidos na sua qualidade de vida.

Outros discursos emergiam repletos de conformidade e positividade, no qual falavam que apesar da IRC resultar em algumas limitações situacionais e pessoais e da dificuldade inicial em aceitar e ajustar-se a doença, encontravam-se demasiadamente satisfeitos e felizes em suas vidas. Afirmavam que IRC não os impediam de realizar atividades prazerosas e de estar com seus familiares e entes queridos, e acreditavam serem pessoas de muita perseverança e determinação. Relatando que após a doença haviam mudado positivamente, adquirindo uma nova perspectiva frente à vida. “A doença me fez ver a vida com outros olhos, dar mais valor a vida e reclamar menos, pois existem pessoas com problemas piores que os meus.” (sic).

Diante disso, destaca-se que os relatos dos pacientes relacionam-se com a resiliência, processo no qual o sujeito mantém sua estabilidade e equilíbrio em situações de crise e estresse. E nessa conjectura, a resiliência permite que os indivíduos compreendam a sua condição, atribuindo significados que oportunizem o crescimento e a mudança positiva, deixando de ver a condição de adoecimento a partir da perspectiva de finitude (SILVA et al., 2016).

CONCLUSÃO

A insuficiência renal crônica acarreta implicações substanciais na vida do sujeito em processo de hemodiálise, seguidas de intenso sofrimento psíquico e físico, mudanças relacionais e no seu contexto de vida e tratamentos demasiadamente invasivos e dolorosos. Um contexto suscetível ao desencadeamento de complicações e desequilíbrios em níveis alarmantes. No entanto, alguns recursos e estratégias pessoais e sociais podem emergir enquanto elementos imprescindíveis no processo de tratamento, aceitação e recuperação, contribuindo para o alcance de resultados positivos e de uma melhor qualidade de vida. O acesso a serviços, orientações e suporte profissional e familiar permite que o sujeito ressignifique o adoecer e estabeleçam novas perspectivas nesse momento de enfrentamento, e condutas mais adequadas e efetivas.

Além disso, a capacidade de aprender diante de situações adversas, mantendo-se estável e em equilíbrio viabiliza um enfrentamento mais satisfatório, pois o indivíduo tem condições de ressignificar o adoecimento, canalizando as emoções e eventos negativos vividos no momento de descobrimento da doença como fonte de enfrentamento, redirecionando-a para a capacidade de mudança, desenvolvimento e crescimento pessoal. Entretanto, os resultados disponibilizados mostraram-se limitados em decorrência da abordagem, visto que se tratava de uma monitoria, no qual eram realizadas escutas com os pacientes e familiares, dificultando apropriação de discursos mais extensos e detalhados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Raquel Ayres de; MALAGRIS, Lucia Emmanoel Novaes. *A prática da psicologia da saúde*. Rev. SBPH, vol.14, n. 2. Rio de Janeiro, 2011.

CALLEGARI, Bianca; SCHIAVON, Vanessa; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. *Insuficiência Renal Crônica: Um Olhar da Psicologia Hospitalar*. RECIFIJA, Revista Científica das Faculdades Integradas de Jaú, v. 11, n. 1. Jaú – São Paulo, 2014.

LIRA, Celine Lorena Oliveira Barboza de; AVELAR, Telma Costa de; BUENO, José Maurício Maurício Haas. *Coping e Qualidade de Vida de Pacientes em Hemodiálise*. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v. 6, n. 1. Londrina, 2015.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CALLEGARI, Bianca; SCHIAVON, Vanessa. *Atuação do Psicólogo Hospitalar na Insuficiência Renal Crônica*. Psicologia Hospitalar, v. 14, n. 1. Jaú – São Paulo, 2016.



NASCIMENTO, Maria Elisa Brum do; MANTOVANI, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Denize Cristina de. *Cuidado, Doença e Saúde: Representações Sociais entre Pessoas em Tratamento Dialítico. Texto Contexto Enferm*, v. 27, n. 1. Curitiba – Paraná, 2018.

PAULA, Érica Simpionato de; NASCIMENTO, Lucila Castanheira; ROCHA, Semiramis Melani Melo. *A Influência do Apoio Social para o Fortalecimento de Famílias com Crianças com Insuficiência Renal Crônica. Rev Latino-am Enfermagem*, vol. 16, n. 4. Ribeirão Preto – SP, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2ª ed. Feevale. Novo Hamburgo - RS, 2013.

RIBEIRO, José Luís Pais. *A psicologia da saúde*. Eduepb. Campina Grande – PB, 2011.

RUDNICKI, Tânia; SANCHEZ, Marisa Marantes. *Psicologia da saúde: a prática de terapia cognitivo-comportamental em hospital geral*. Sinopsys. Novo Hamburgo, 2014.

SILVA, Richardson Augusto Rosendo da. et al. *Estratégias de enfrentamento utilizadas por pacientes renais crônicos em tratamento hemodialítico. Escola Anna Nery*, vol. 20, n. 1. Natal – Rio Grande do Norte, 2016.



MITOCÔNDRIAS E ETANOL: OS DANOS CAUSADOS À ORGANELA

Hélida Maravilha Dantas e Sousa Almeida²⁵²

Bruno Freire Braun Chaves²⁵³

Eder Almeida Freire²⁵⁴

RESUMO

O uso crônico do álcool se tornou um problema de saúde mundial, visto que acarreta sérios danos à qualidade de vida dos indivíduos que, quando não tratados previamente, gera complicações que podem levar à morte, sendo um dos órgãos mais afetados o fígado, visto sua responsabilidade em metabolizar moléculas, inclusive o etanol. Esse trabalho tem como objetivo apresentar os principais danos provocados pelo uso crônico do etanol nas mitocôndrias de hepatócitos, visto que essa organela é a principal responsável pela produção de energia para a célula. Para tanto, foi realizada uma pesquisa tendo como base de dados a BVS, sendo filtrados 6 artigos em inglês para compor esse estudo. Foi encontrado que os danos causados a essa organela são complexos e de grande relevância, gerando uma grande quantidade de EROS e induzindo a apoptose celular. Portanto, torna-se imprescindível novos estudos que visem o funcionamento e inibição dessas moléculas, para auxiliar no tratamento de pacientes com enfermidades hepáticas devido ao alcoolismo.

PALAVRAS-CHAVE: Mitocôndrias Hepáticas; Alcoolismo; Danos Hepáticos.

MITOCHONDRIA AND ETHANOL: DAMAGE CAUSED TO ORGANELLE

ABSTRACT

This literature review exposes the main damages to hepatic mitochondria with chronic use of ethanol, since its performance in cellular energy production. It is composed of 6 articles in English obtained in the VHL. The impact caused to this organelle generates a large amount of ROS and induces cellular apoptosis. It is essential to further studies aimed at the functioning and inhibition of the affected mitochondria molecules, for the treatment and prevention of diseases.

KEYWORDS: Hepatic mitochondria; Alcoholism; Liver damage.

MITOCONRÍAS Y ETANOL: DAÑOS CAUSADOS A LA ORGANELA

RESUMEN

²⁵² Discente de Enfermagem da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

²⁵³ Discente de Enfermagem da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

²⁵⁴ Professor Associado II, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) / Centro de Formação de Professores (CFP) /Doutor em Bioquímica.



Esta revisão de literatura expone los principales daños a las mitocondrias hepáticas con uso crónico del etanol, visto su actuación en la producción de energía celular. Se compone de 6 artículos en inglés obtenidos en la BVS. El impacto causado a esa organela genera una gran cantidad de EROS e induce la apoptosis celular. Se hace imprescindible más estudios visando funcionamiento e inhibición de las moléculas mitocondrias afectadas, para el tratamiento y prevención de enfermedades.

PALABRAS CLAVE: Mitocondrias Hepáticas; alcoholismo; Daños Hepáticos

INTRODUÇÃO

O abuso de drogas é um dos problemas sociais mais pertinentes da atualidade, visto que tal dependência acaba levando à destruição de vários tipos de relacionamentos e da própria vida do indivíduo, podendo provocar danos psicossociais e físicos. Sendo, portanto, não apenas um problema relacionado a usuários de drogas ilícitas (crack, cocaína), mas também daqueles que se excedem nas substâncias socialmente aceitas na sociedade, como é o caso do álcool. Devido a isso, o alcoolismo é considerado uma doença que afeta a vida de não somente aqueles que sofrem com a doença, mas também de todos os núcleos sociais e afetivos que estão em volta dele.

No âmbito fisiológico, os danos provocados pela ingestão de etanol já são evidentes na medicina e estudos estão sendo efetivados cada vez mais nessa área com o intuito de investigar o metabolismo dessa substância, quais tipos de lesões são induzidas, quais processos bioquímicos são afetados e quais partes específicas do organismo que estão sendo prejudicadas. Sabe-se que o principal órgão envolvido no metabolismo do álcool é o fígado, qual pode vir a provocar hepatopatias moderadas à graves. Processos de esteatose e fibrose hepática podem sinalizar que os danos têm início no meio intracelular, agravando o estado morfológico da célula, e o uso crônico do etanol pode desencadear em danos teciduais macroscópicos (LIU, H. et al,2014).

Em um nível celular, mais especificamente nos hepatócitos, o álcool causa sérios danos, como mostrado por Tian L. et al. (2016), dentre os quais foram observados uma redução na atividade proliferativa, um aumento do estresse oxidativo e acúmulo de gotículas lipídicas, sendo associado às lesões mitocondriais em hepatócitos maduros. A mitocôndria é uma organela responsável pelo processo de respiração celular e produção de energia,

especialmente na forma de ATP (adenosina trifosfato). Os danos a essa estrutura podem provocar um excedente na produção de espécie reativas de oxigênio, causando até a apoptose.

No contexto do papel metabólico específico das mitocôndrias, são responsáveis por processos como o Ciclo do Ácido Cítrico (via de oxidação do acetil- CoA), a Cadeia de Transporte de Elétrons e a Fosforilação Oxidativa (processo que culmina na efetiva produção de ATP utilizando os elétrons adquiridos e armazenados das vias catabólicas e anfibólicas).

Por conseguinte, uma análise das mitocôndrias hepáticas percebendo suas alterações moleculares devido à exposição crônica ao álcool, pode ajudar na compreensão mais efetiva dos processos patológicos gerados pelo alcoolismo, especialmente envolvendo morte celular hepática e distúrbios metabólicos hepáticos. Esse estudo tem como objetivo identificar na literatura, trabalhos que revelem tais danos para auxiliar no entendimento das hepatopias provindas do etanol e posteriormente na elaboração de tratamentos eficazes para tais doenças.

METODOLOGIA

A seguinte pesquisa caracteriza-se por uma revisão integrativa da literatura, estruturada com abordagem qualitativa para a identificação de artigos científicos que abordassem a temática: “Danos nas mitocôndrias hepáticas com uso de álcool”. O levantamento bibliográfico foi realizado no mês de abril de 2018 nas bases de dados Latin American Literature in Health Sciences (LILACS), Índice Bibliográfico Español de Ciencias de la Salud (IBECS), Literatura Internacional em Ciências da Saúde (MEDLINE) e Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), via Biblioteca Virtual de Saúde, utilizando os descritores “mitocôndria”, “álcool”, “fígado” e o operador booleano AND. Foram encontrados 76 resultados. Para a classificação, o período de publicação varia de 2013 a 2017, não obtendo pesquisas no ano de 2018. Ainda nos critérios de inclusão, foram selecionados os estudos disponíveis na íntegra, no idioma inglês que abordavam a temática proposta. Os critérios de exclusão foram artigos incompletos, duplicados, incompatíveis com a temática descrita. A pesquisa foi constituída por 10 publicações incluídas que abordavam o tema exposto, dos quais foram selecionados para compor o estudo 6 artigos, considerando os critérios de



exclusão. Destes 6 foram em inglês. Ainda foi utilizado para consulta o livro “Princípios de Bioquímica de Lehninger”, 6ª edição, 2014.

RESULTADOS

As pesquisas apontam para sérios danos as mitocôndrias hepáticas devido ao consumo crônico do álcool, indo de lesões em enzimas e estruturas proteicas reversíveis até graves deformidades na morfologia da organela levando a sua deterioração.

N. Ge et al. (2013) realizou um estudo com ratos durante 6 semanas, administrando etanol via oral (8 a 12 ml/kg). Por meio de técnica de microscopia eletrônica de transmissão, foi identificado que o álcool causou importantes danos aos hepatócitos assim como deformidades específicas nas mitocôndrias: *“However, in the ethanol-treated group, ethanol exposure led to irregular or fuzzy nuclear membranes, fracture or degenerated rough endoplasmic reticulum, swollen and deformed mitochondria, and increasing droplet fat.”*

Mais precisamente, nos componentes moleculares da mitocôndria ocorreu uma diminuição da GSH (Glutathionina S-transferase) mitocondrial: *“Mitochondrial GSH content in ethanol-treated group was decreased 1.7-fold compared with the control group.”* (N. GE et al., 2013) e foi identificado uma inibição da atividade da SOD2 (Superoxido dismutase-2) mitocondrial, acentuando o prejuízo no metabolismo antioxidante do organismo deixando mais susceptível a lesões por espécies reativas de oxigênio (EROS), como visto: *“Moreover, mitochondrial SOD2 activity was inhibited in ethanol-treated group, compared with the control group.”* (N. GE et al., 2013)

Abordando a atividade da Cadeia Respiratória Mitocondrial, N. Ge e colaboradores (2013) evidenciaram a ocorrência de uma diminuição nos Complexos I, III e IV. Há também a liberação do Citocromo C mitocondrial, que cliva a Caspase-3 ativando a apoptose celular desencadeada por mitocôndria. No que se refere às proteínas mitocondriais da família Bcl-2 (que regulam a atividade permeável da mitocôndria), foi observada uma considerável alteração, em que as concentrações da Bcl-2 (anti-apoptótica) e Bax (pró-apoptótica), diminuíram e aumentaram, respectivamente. Diante disso, os resultados sugerem a existência

de uma relação direta com aumento da indução apoptótica mitocondrial e a variação nos níveis das proteínas da família Bcl-2: “*Additionally, the Bcl2 protein family is increasingly believed to be associated with mitochondrial apoptosis pathway. [...] Level of Bax was increased in ethanol-treated group [...] On the contrary, Bcl-2 was decreased in ethanol-treated group.*” (N. GE et al., 2013)

A pesquisa de Q. Sun et al (2017) com camundongos por quatro semanas alimentados com etanol, e células H4IIEC3 tratadas com etanol 200 mM durante 48 horas, identificou um aumento significativo nos níveis de proteínas NOX4 (da família das NADH oxidase) nas mitocôndrias hepáticas, do aldeído tóxico 4-hidroxinonal (4HNE) nas mitocôndrias, e da glutathiona peroxidase 1 (GSH-Px 1), por conseguinte, aumentando o número de EROS. O uso do álcool diminuiu a expressão do complexo IV da cadeia respiratória mitocondrial, do DNA mitocondrial e ATP. Corroborando com a apoptose mitocondrial, obtiveram um aumento da expressão da Bax e diminuição da proteína canal aniônico voltagem-dependente (VDAC), como pode ser considerado em: “*TUNEL staining showed that ethanol treatment significantly increased number of apoptotic cells indicated by red fluorescence in H4IIEC3 cells [...]*”

N. Eid et al. (2013) alimentaram ratos adultos com 5% de etanol por 10 semanas para o seu estudo, expondo esteatose hepática associada a um dano mitocondrial (na região perinuclear). Ainda trazem que lesões nessa organela podem induzir a formação de vacúolos autofágicos (AV) em hepatócitos. Com uma análise mais profunda dos AVs, foi possível revelar acúmulos de material mitocondrial perinucleares, um indicativo de mitofagia (autofagia mitocondrial). Para confirmação foi realizado testes de expressão da PINK1, que é um biomarcador de mitofagia e danos mitocondriais, obtendo resultado positivo nos hepatócitos tratados com álcool:

However, increased immunogold labeling of PINK1 was observed in damaged mitochondria of ETRs that seemed to be surrounded by isolation membranes. Some mitophagosomes showed weaker PINK1 immunogold labeling while others were not labeled, possibly due to degradation. (N. EID et al., 2013)

H. Liu e seus colaboradores (2014) administraram doses diárias de álcool em ratos, iniciando com uma dosagem de 6g/kg, sendo aumentada durante a semana para uma dose de

8g/kg que permaneceu durante 3 semanas, totalizando 4 semanas. Com isso foi possível evidenciar a redução de enzimas que participam do metabolismo antioxidante: GSH-Px, SOD, GST e MDA (Malondialdeído) mitocondriais, agravando processos lesivos hepáticos por EROS.

Tian L. *et al* (2016) reforça em sua pesquisa os danos oxidativos ocasionados pelo álcool nas mitocôndrias hepáticas. Para isso foram mensuradas as concentrações de IL-6 (ativação de enzimas de reparo mitocondrial) e de Neil-1 (participa do processo de reparo de DNA, clivando bases danificadas por EROS) nas células tratadas com etanol: “*IL-6 and Neil-1 were decreased in the ethanol treated mature hepatocytelike cells derived from human iPSCs in a dose dependent manner and a cell cycle check point P53 was also reduced.*” Portanto esses danos mitocondriais acabam prejudicando os hepatócitos totalmente.

Segundo Tian X. *et al* (2015), os tecidos hepáticos de ratos expostos ao etanol tiveram mudanças e danos na sua constituição - aumento do tamanho celular, pleomorfismo nuclear, dissolução citoplasmática, apoptose e acúmulo de gotículas lipídicas - resultando em uma redução da viabilidade celular. A nível mitocondrial, o metabolismo do etanol gera depleção GSH, aumentando significativamente a quantidade de EROs e causa peroxidação lipídica. Também ocorreu a liberação de citocromo C da mitocôndria para o citosol.

DISCUSSÃO

Os danos causados pelo abuso de álcool já são conhecidos – especialmente quando evidenciamos o tecido hepático - contudo, ainda representam mistérios para a ciência no que se refere os estudos dos processos fisiopatológicos que tal substância causa a nível intracelular. A compreensão do impacto do etanol nas mitocôndrias insere avanços de grande relevância nos campos da bioquímica, patologia e farmacologia.

Com a análise dos resultados obtidos nos estudos, foram observados que, em aproximadamente 67%, ocorreu uma diminuição na concentração de Glutationina S-Transferase (GSH), que representa uma falha evidente nos mecanismos de controle as espécies reativas de oxigênio, assim como a inibição da Superóxido Dismutase 2 (SOD-2) que é um conhecido antioxidante, que foi visualizado em aproximadamente 33% dos artigos.

Aproximadamente 50% dos resultados retrataram um aumento das Espécies Reativas de Oxigênio (EROS) que pode ser justificável pela depleção das moléculas mencionadas anteriormente e do aumento das enzimas NOX (17% dos resultados, aproximadamente) demonstrado por Q. Sun et al (2017) estimulam a produção de EROS. Essas enzimas já atuam fisiologicamente, porém, com seu aumento e os fatores mencionados previamente promovem danos celulares que a longo prazo acabam por afetar o tecido.

As alterações moleculares observadas nos trabalhos indicam que a apoptose pode estar relacionada com o aumento das concentrações de Bax (cerca de 33% das pesquisas), liberação do citocromo C mitocondrial (por volta de 33%) e modificações na proteína mitocondrial Bcl-2 (aproximadamente 17 % dos trabalhos). A Bcl-2 funciona como antiapoptótico acaba por não conseguir atuar efetivamente como mostrado por N. Ge et al. (2013), levando que a atividade da Bax e liberação do citocromo C, ocorram sem relação efetiva.

O uso crônico de etanol ainda promove uma diminuição nos complexos I, III e IV da Cadeia de Transportes de Elétrons, como mostrado em aproximadamente 33% dos resultados analisados, o que provoca uma diminuição na quantidade de ATP produzido, revelado por Q. Sun et al (2017); esse decréscimo na concentração de ATP leva a uma série de mudanças metabólicas para a célula se adequar a isso, que acaba por causar ainda mais danos a longo prazo.

Todos esses fatores acabam por levar a deformidades na mitocôndria. Assim, os processos metabólicos intracelulares não ocorrem de maneira efetiva e os danos aos hepatócitos começam a surgir. Essa análise se torna importante para compreender todo esse mecanismo patológico, e, com isso, observar moléculas que podem ser alvo no desenvolvimento de novas intervenções terapêuticas para amenizar os danos provocados pelo etanol no tecido hepático.

CONCLUSÃO

Os estudos sobre os danos provocados pelo uso crônico do etanol no tecido hepático tomam cada vez mais espaço e relevância no âmbito científico, visto que através deles, acaba sendo possível entender melhor como são efetuadas as lesões á nível celular, tecidual e

sistemas. Portanto, os resultados obtidos através dessa pesquisa, além de demonstrarem um grande avanço na compreensão patológica das lesões hepáticas, ainda podem inferir novas pesquisas a respeito de alvos clínicos para tratamento com o intuito de amenizar as lesões celulares produzidas e até mesmo prevenir processos patológicos mais complexos.

Isso porque compreendendo os danos acarretados as mitocôndrias, cuja importância para o metabolismo e produção energética celular é amplamente relevante, pode ser percebido que sua danificação afeta a célula como um todo e, a longo prazo, produzem problemas maiores. Então, torna-se necessário a elaboração de estudos mais aprofundados acerca dessas moléculas afetadas, seu mecanismo de ação e inibições, a fim de buscar soluções, tanto no âmbito da prevenção como no tratamento, visto que o uso crônico do álcool é um problema de saúde pública mundial.

REFERÊNCIAS

EID, Nabil et al. *Elevated autophagic sequestration of mitochondria and lipid droplets in steatotic hepatocytes of chronic ethanol-treated rats: an immunohistochemical and electron microscopic study*. Journal of Molecular Histology, [S.l.], v. 44, n. 3, p. 311-326, jun. 2013. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10735-013-9483-x>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GE, Na et al. *Protective effect of Aplysin on hepatic injury in ethanol-treated rats*. Food and Chemical Toxicology, [S.l.], v. 62, p. 361-372, ago. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.fct.2013.08.071>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

LIU, Hesheng et al. *Protective effect of flavonoid extract from Chinese bayberry (Myrica rubra Sieb. et Zucc.) fruit on alcoholic liver oxidative injury in mice*. Journal of Natural Medicines, [S.l.], v. 68, n. 3, p. 521-529, jul. 2014. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11418-014-0829-9>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SUN, Quian et al. *Pharmacological inhibition of NOX4 ameliorates alcohol-induced liver injury in mice through improving oxidative stress and mitochondrial function*. Biochimica et Biophysica, [S.l.], p. 2912-2921, set. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.bbagen.2016.09.009>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

TIAN, Lipeng et al. *Alcohol Increases Liver Progenitor Populations and Induces Disease Phenotypes in Human iPSC-Derived Mature Stage Hepatic Cells*. International Journal of



Biological Sciences, [S.l.], v. 12, n. 9, p. 1052-1062, set. 2016. Disponível em:
<<http://www.ijbs.com/v12p1052.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

XINYAO, Tian et al. *Carnosic acid attenuated acute ethanol-induced liver injury via a SIRT1/ p66Shc-mediated mitochondrial pathway*. Canadian Journal of Physiology and Pharmacology, [S.l.], v. 94, n. 4, p. 416-425, abr. 2016. Disponível em:
<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26845416>>. Acesso em: 15 ago. 2018



TECNOLOGIA EDUCATIVA NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Aridiany Gonçalves Nascimento²⁵⁵

Jallyne Nunes Vieira²⁵⁶

RESUMO

Na prática educacional as Tecnologias Educativas (TE) é uma excelente estratégia para promover a mudança no estilo de vida de crianças e adolescentes, dado que, este tipo de estratégia está intimamente associado com a minimização do uso de serviços de saúde e de medicamentos. A TE favorece o processo de aprendizagem, de forma lúdica, seguramente dota o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio, da socialização, da iniciativa e da auto estima, concebendo capacidade de enfrentamento de desafios e soluções. O brincar e jogar são ações inerentes à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. O objetivo deste estudo é relatar a vivência das autoras na aplicação de TE com crianças na práxis educativa no cenário nutricional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Alimentar e Nutricional; Consumo Alimentar; Nutrição do Adolescente.

EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE PRACTICE OF FOOD AND NUTRITIONAL EDUCATION

ABSTRACT

In educational practice Educational Technologies (TE) is an excellent strategy to promote change in the lifestyle of children and adolescents, since this type of strategy is closely associated with minimizing the use of health services and medicines. The TE favors the learning process, in a playful way, safely endows the development of language, reasoning, socialization, initiative and self-esteem, conceiving capacity to face challenges and solutions. Playing and playing are inherent actions to the physical, emotional and intellectual health of the human being. The objective of this study is to report the experience of the authors in the application of TE with children in the educational praxis in the nutritional scenario.

KEY WORDS: Food and Nutrition Education; Food Consumption; Adolescent Nutrition.

²⁵⁵ Acadêmica do Curso Bacharelado em Nutrição, pós- graduanda em Nutrição Clínica Funcional pela Faculdade Santa Maria.

²⁵⁶ Faculdade Santa Maria, Docente do Curso de Bacharelado Em Nutrição



TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL

RESUMEN

En la práctica educativa las Tecnologías Educativas (TE) es una excelente estrategia para promover el cambio en el estilo de vida de niños y adolescentes, dado que este tipo de estrategia está íntimamente asociado con la minimización del uso de servicios de salud y de medicamentos. La TE favorece el proceso de aprendizaje, de forma lúdica, seguramente dota el desarrollo del lenguaje, del raciocinio, de la socialización, de la iniciativa y de la autoestima, concebido capacidad de enfrentamiento de desafíos y soluciones. El jugar y jugar son acciones inherentes a la salud física, emocional e intelectual del ser humano. El objetivo de este estudio es relatar la vivencia de las autoras en la aplicación de TE con niños en la praxis educativa en el escenario nutricional.

PALABRAS CLAVE: Educación Alimentaria y Nutricional; Consumo de alimentos; Nutrición del Adolescente.

INTRODUÇÃO

O Brasil passa por uma fase de transição, com ascendência das Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT) cuja morbimortalidades concatena-se com a alimentação e o estilo de vida. Favorecer a saúde e o estado nutricional de crianças e adolescentes delineiam um novo perfil para as futuras gerações no cenário da implementação do cuidado, portanto, para a nação. As instituições escolares ofertam, em sua maioria, inúmeras possibilidades para promoção da alimentação saudável além de favorecer a prática de atividade física entre crianças e adolescentes.

Na prática educacional as Tecnologias Educativas (TE) é uma excelente estratégia para promover a mudança no estilo de vida de crianças e adolescentes, dado que, este tipo de estratégia está intimamente associado com a minimização do uso de serviços de saúde e de medicamentos.

A TE favorece o processo de aprendizagem, de forma lúdica, seguramente dota o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio, da socialização, da iniciativa e da auto estima,



concebendo capacidade de enfrentamento de desafios e soluções. O brincar e jogar são ações inerentes à saúde física, emocional e intelectual do ser humano.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de atividade educativa com abordagem na práxis educacional concebida pela TE em saúde poderá ampliar o conhecimento das crianças e adolescentes em torno dos cuidados alimentares e nutricionais, possibilitando escolhas de alimentos saudáveis, valorização da utilização do lanche escolar, isto posto, diminuição do desperdício de comida.

Com o escopo de socializar experiências bem sucedidas o objetivo deste estudo é relatar a vivência das autoras na aplicação de TE com crianças na práxis educativa no cenário nutricional.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência vivenciado por acadêmicos do curso de Nutrição, da Faculdade Santa Maria (FSM). A atividade educativa transcorreu sob orientação da professora da disciplina de Nutrição Social em uma escola municipal no município de Cajazeiras – PB, no período de 18 a 19 de abril de 2018.

O grupo elencado para atividade educativa foram alunos do sexto ano do ensino fundamental regularmente matriculados com faixa etária de 10 a 14 anos, de ambos os sexos.

A ação efetivou-se no turno da manhã, sendo dividida em três momentos. O primeiro contato foi à produção da amarelinha no piso da sala de aula com o uso de giz e ajuda dos escolares, solicitado o auxílio dos mesmos como proposta de integração do grupo com os discentes de nutrição, onde estes autonomicamente se disponibilizaram, na amarelinha foi colada fotografias de frutas comuns na região do semi-árido, respeitando inclusive a safra do período em que ocorreu a ação, posteriormente apresentado o jogo a turma e pontuado as regras.

No segundo momento a sala foi dividida em duas equipes e executado a implementação do jogo “Amarelinha das Frutas”, todos os integrantes do grupo jogavam, a sala dividida em duas equipes iguais formavam duas filas para jogar, o participante da vez arremessava a pedra, onde caía o participante dizia o nome da fruta, não podia pisar na casa



onde estava à pedra, o mesmo tinha que completar o circuito indo e depois voltando para obter pontuação para sua equipe.

A terceira etapa realizou-se com roda de conversa para concepção da prática de saberes e construção dialógica, ao término foi distribuído sorvete caseiro fabricado pelos acadêmicos de nutrição.

Descrições, Resultados Parciais Ou Esperados, Interpretações.

A amostra compreendida para ação foi de 22 alunos com faixa etária de 10 a 14 anos de ambos os sexos. A prática em saúde torna-se relevante, ao ponto que, demonstra para crianças e adolescentes a importância do consumo de frutas, verduras e legumes, alimentos estes, considerados indispensáveis a adequabilidade do estado nutricional.

É imprescindível salientar que as TE também estão vinculadas intimamente com a viabilidade de permitir que haja momentos de bem-estar físico, mental e de interação interpessoal, podendo propiciar melhora significativa na qualidade de vida de crianças e adolescentes, além do fortalecimento da autonomia, auto estima, descontração, reflexão e melhor compreensão do tema em discussão.

CONCLUSÃO

Torna-se notória a imprescindibilidade da associação de alimentação saudável, exercício físico e interação social, a fim de motivar a criança. Para isso, a utilização de TE remete à participação dos petizes no transcurso da construção de novos conhecimentos e promoção participativa no processo de responsabilização da concepção do cuidado, concebendo sentimentos de autonomia e independência impulsionando-os a manterem atuantes no contexto social.

A prática vivenciada prepara os graduandos para solucionarem situações problematizadoras e defrontarem com ações educativas segundo as necessidades do público alvo. Logo, acredita-se que em cenários de dissolução da educação alimentar e nutricional, essa metodologia intervencionista caracteriza-se pela efetivação de práticas dinâmicas e



integrativas, viabilizando a incorporação coletiva da criança no cenário ao qual está entreposta, favorecendo a comunicação com o grupo, o compartilhamento de anseios e experiências que contribuam com seu empoderamento na perspectiva da construção da práxis cuidativa.

REFERÊNCIAS

CONSEA, Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. *A Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil Realização - Indicadores e Monitoramento - da Constituição de 1988 aos dias atuais*. Brasília, Distrito Federal, CONSEA, 2010.

CONTENTO, I. R. *Nutrition Education: Linking Research, Theory, and Practice*. *Asia Pac J Clin Nutr*; 2018.

DOMENE, S.M.A. *A escola como ambiente de promoção da saúde e educação nutricional*. *Psicologia USP*; v. 19, n. 4, p.505-517, 2008.

OLIVEIRA, J.C; COSTA, S. D; ROCHA, S. M. B. *Educação nutricional com atividade lúdica para escolares da rede municipal de ensino de Curitiba*. *Cad Escola de Saúde*, v. 2, n. 6, p. 100-6, 2011.

OLIVEIRA, J.E. D; MARCHINI, J. S. *Ciências Nutricionais*. São Paulo, São Paulo, Sarvier; p. 218, 2006.



ANÁLISE DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DA EQUIPE DE ENFERMAGEM NAS INSTITUIÇÕES DE SAÚDE BRASILEIRAS

Beatriz Pereira Alves-UFCG

Francisca Patrícia da Silva Lopes-UFCG

Gerlane Cristinne Bertino Vêras-UFCG

RESUMO

Na profissão de enfermagem, o processo de comunicação é imprescindível para uma melhor compreensão da situação do paciente/comunidade e articulação de ações entre os profissionais. Objetivou-se analisar o que a literatura nacional evidencia sobre os registros de enfermagem nas instituições de saúde nos últimos anos. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura realizada no mês de julho do corrente ano no Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica, na Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde e no Banco de Dados em Enfermagem, via Biblioteca Virtual em Saúde, pelo cruzamento dos descritores “comunicação em saúde”, “registros de enfermagem” e “cuidados de enfermagem” mediante o uso do operador booleano “AND”. Teve-se como critérios de inclusão artigos que abordaram a temática em estudo, publicados em português entre os anos de 2013 a 2017; e de exclusão, trabalhos não disponibilizados na íntegra e artigos duplicados. Evidenciou-se a importância dos registros realizados pela equipe de enfermagem em contraste com as fragilidades para a sua efetivação de maneira adequada. Ressalta-se a necessidade de aprimorar os registros de enfermagem com o intuito de maximizar a qualidade do processo de trabalho e conseqüentemente o estado de saúde do indivíduo/comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação em saúde; registros de enfermagem; cuidados de enfermagem.

ANALYSIS OF THE COMMUNICATION PROCESS OF THE NURSING TEAM IN THE BRAZILIAN HEALTH INSTITUTIONS

ABSTRACT

In the profession of nursing, the communication process is imperative for a better understanding of the patient / community situation and articulation of actions among professionals. This paper aimed to analyze what national literature point about the nursing records in the health institutions last years. This is an integrative analysis of the literature done in July 2018 on the Analyzes and Search Online System of Health Literature, also the Caribbean and Latin American Literature in Heath Science and the Nursing Database, by crossing the descriptors "health communication", "nursing records" and "nursing care" using the Boolean operator "AND". As criteria of inclusion were used articles in Portuguese that deal with the subject under study, published between 2013 and 2017; and as exclusion criteria, works not available in full and duplicate articles. It was evidenced the importance of the



records made by the nursing team in contrast to the weaknesses for its effectiveness in the proper way. It is important to emphasize the need of improving nursing records in order to maximize the quality of the work process and as a result the health status of the individual / community.

KEYWORDS: Health Communication; nursing records; nursing care.

ANÁLISIS DEL PROCEDIMIENTO DE COMUNICACIÓN DEL EQUIPO DE ENFERMERÍA EN LAS INSTITUCIONES DE SALUD BRASILEÑAS

RESUMEN

La procepción de enfermería, el proceso de comunicación es imprescindible para una mejor comprensión de la situación del paciente / comunidad y articulación de acciones entre los profesionales. Se objetivó a ser una evidencia nacional sobre los registros de enfermería en sus sesiones de salud en los últimos años. Se trata de un análisis integrativo de la literatura realizada en el período de julio de 2010 en Brasil y en América Latina. en Salud, por el cruce de los descriptores "comunicación en salud", "registros de enfermería" y "cuidados de enfermería" mediante el uso del operador booleano "AND". Tenía criterios artículos tan populares que abordan el tema objeto de estudio, en portugués entre los años 2013 a 2017; y de exclusión, trabajos no disponibles en su totalidad y artículos duplicados. Se evidenció la importancia de los registros realizados por el equipo de enfermería en contraste con las fragilidades para su efectividad de la manera adecuada. Se resalta la necesidad de mejorar los registros de enfermería con el objetivo de maximizar la calidad del proceso de trabajo y, consecuentemente, el estado de salud del individuo / comunidad.

PALABRAS CLAVES: Comunicación en salud; registros de enfermería; atención de enfermeira.

INTRODUÇÃO

Em todos os aspectos sociais, a comunicação, seja ela verbal, não verbal, por meio de danças, obras literárias ou arte em geral, tem uma grande importância, haja vista ser um meio pelo qual as pessoas interagem umas com as outras em ações do cotidiano, partilhando suas ideias com os demais. Segundo Coelho e Sequeira (2014) vivemos hoje numa sociedade em que a comunicação é essencial, porém, o fato do homem estar se comunicando mais não significa dizer necessariamente que ele esteja se comunicando melhor.

Os profissionais de saúde se deparam constantemente com déficits de comunicação, que, acabam por comprometer a qualidade da assistência e a satisfação das necessidades dos profissionais e dos pacientes de forma que o trabalho se torna menos eficaz e produtivo. No



trabalho em equipe, principalmente, a comunicação é imprescindível, sendo necessário que a mesma seja repassada a todos os integrantes de maneira clara, rápida e objetiva (BROCA; FERREIRA, 2012).

Na profissão da enfermagem, o processo de comunicação é essencial para uma melhor compreensão da situação do paciente/comunidade e articulação de ações entre os profissionais, como por exemplo pelas anotações de enfermagem, que costumam ficar fixadas ao prontuário do paciente, descrevendo a situação do mesmo, evoluções e procedimentos realizados pelo enfermeiro, servindo como comprovações das atividades executadas (BROCA; FERREIRA, 2015; MIRANDA *et al.*, 2016).

Tendo em vista a importância das anotações realizadas pela equipe de enfermagem e sua utilização nos serviços de saúde, o presente estudo tem como objetivo analisar o que a literatura nacional evidencia sobre os registros de enfermagem nas instituições de saúde nos últimos anos.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura a qual tem como finalidade a construção de uma análise bibliográfica científica, objetivando responder à questão norteadora do trabalho e construir discussões baseadas nos resultados encontrados.

Para a realização da revisão integrativa considerou-se as seguintes etapas:

1ª Etapa: Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa. O processo de comunicação da equipe de enfermagem se dá principalmente através das anotações ou registros de enfermagem que tem como principais finalidades estabelecer uma comunicação entre as equipes e servir de base para a Sistematização da Assistência de Enfermagem. Diante disso, para guiar a pesquisa, formulou-se a seguinte questão norteadora “O que a literatura nacional evidencia sobre os registros de enfermagem nas instituições de saúde nos últimos anos? ”.

2ª Etapa: Adoção dos critérios de inclusão e exclusão. A pesquisa foi realizada no mês de julho do corrente ano por meio de busca de publicações indexadas nas bases de dados:

Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica (MEDLINE); Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Banco de Dados em Enfermagem (BDENF), via Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) pelo cruzamento dos descritores “comunicação em saúde”, “registros de enfermagem” e “cuidados de enfermagem” mediante o uso do operador booleano “AND”.

Os critérios de inclusão foram os artigos que abordassem a análise dos registros de enfermagem nas instituições de saúde, publicados em português entre os anos de 2013 a 2017. Como critérios de exclusão, os trabalhos não disponibilizados na íntegra, dissertações, teses e resumos e artigos que estivessem duplicados.

3ª Etapa: Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados. Após o cruzamento dos descritores nos bancos de dados, teve-se o resultado de 506 artigos, sendo pré-selecionados 11, atribuindo os critérios de inclusão e exclusão e leitura dos títulos e resumo. Após a leitura na íntegra, foram selecionados quatro artigos.

4ª Etapa: Categorização dos estudos selecionados. Os resultados dos artigos foram analisados individualmente e, após isto, foi feita uma análise comparativa sobre os resultados encontrados. Os artigos foram categorizados ainda, de acordo com seu nível de evidência, diferenciados por Stillwell et al. (2010) como sendo Nível I – evidências oriundas de revisões sistemáticas ou meta-análise de relevantes ensaios clínicos; Nível II – evidências derivadas de pelo menos um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; Nível III – ensaios clínicos bem delineados sem randomização; Nível IV – estudos de coorte e de caso controle bem delineados; Nível V – revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; Nível VI – evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e Nível VII – opinião de autoridades ou relatório de comitês de especialistas.

5ª Etapa: Análise e interpretação dos resultados. A interpretação dos resultados foi realizada de maneira cuidadosa, observando os dados e conclusões encontradas em cada um dos artigos a fim de responder ao objetivo do presente estudo.

6ª Etapa: Apresentação da revisão/síntese do conhecimento. Logo após a análise e interpretação dos artigos, foi realizado a inter-relação entre os mesmos, levantando assim, novas conclusões a partir do que foi evidenciado em cada estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No **Quadro 1**, observa-se a distribuição dos quatro artigos selecionados caracterizados por título, autor(es), fonte, tipo de estudo, nível de evidência e resultados da pesquisa.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos segundo título, autor(es)/ano, fonte, tipo de estudo, nível de evidência e resultados. Cajazeiras- PB, 2018.

Título	Autor(es)/Ano	Fonte	Tipo de Estudo/Nível de Evidência	Resultados
(1) Anotações de enfermagem na perspectiva de auxiliares de enfermagem.	CAVEIÃO et al., 2014.	Rev. Enferm. UFSM; 4(2): 401-409, abr.-jun.	Abordagem qualitativa/6.	Embora os profissionais pesquisados reconheçam a importância da elaboração das anotações, percebem que essa prática encontra desafios relacionados a fatores decorrentes da rotina de trabalho, tais como a limitação da comunicação escrita, substituída muitas vezes pela comunicação verbal.
(2) Registros da equipe de enfermagem em unidade de terapia intensiva.	COSTA; BARROS; SANTOS, 2013.	Rev. Baiana Enferm.; 27(3) set.-dez.	Pesquisa qualitativa do tipo descritiva-exploratória/6.	A análise dos registros de enfermagem mostrou uma prática insipiente e destoante dos preceitos éticos e legais e das evidências de práticas seguras, demonstrando uma documentação falha, que não permitia a continuidade da assistência e levava a práticas propícias a erros e eventos adversos, por não oferecer subsídios para a comunicação entre os profissionais, bem como a aplicação do Processo de Enfermagem.
(3) Avaliação da qualidade	SEIGNEMA RTIN et al.,	Rev. RENE;	Estudo transversal,	A avaliação das anotações da ficha de atendimento de

das anotações de enfermagem no pronto atendimento de um hospital escola.	2013.	14(6): 1123-1132, nov.-dez.	retrospectivo e quantitativo/6.	enfermagem do pronto atendimento, de acordo com os resultados auditados, mostra que a qualidade dos registros está comprometida, uma vez que foram identificadas ausências de informações sobre a assistência realizada, além de não conformidades em relação ao padrão estabelecido pela legislação do COREN-SP.
(4) Análise da comunicação de eventos adversos na perspectiva de enfermeiros assistenciais.	LEITÃO et al., 2013.	Rev. RENE; 14(6): 1073-1083, nov.-dez.	Estudo descritivo, com abordagem qualitativa/6.	Apesar do relato de haver comunicação de eventos adversos na instituição, esta se encontra ameaçada, tendo em vista que nem sempre há notificação e discussão adequada dos casos. Acrescenta-se o fato dos enfermeiros não serem unânimes na identificação dos formulários e documentos do serviço indicados para o registro de eventos adversos, demonstrando inconsistência entre o discurso e a prática em hospital da rede sentinela.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observou-se que a maior parte das produções científicas foram realizadas no ano de 2013, sendo em sua maioria provenientes de estudos qualitativos, com nível de evidência seis, considerado um dos níveis mais fracos, porém, de boa evidência para responder ao questionamento do presente estudo. Os artigos trouxeram como resultados, a importância dos registros realizados pela equipe de enfermagem em contraste com as dificuldades para a sua efetivação de maneira adequada.

Conforme descrito no estudo de Costa, Barros e Santos (2013), foi através da publicação da obra de Florence Nightingale intitulada “Notas sobre a enfermagem”, em 1856, que foi difundida a utilização dos registros de enfermagem como um importante instrumento de comunicação entre a equipe de saúde. Posteriormente, um modelo conceitual de

organização da assistência de enfermagem proposto pela enfermeira Wanda de Aguiar Horta, através da publicação do livro “Processo de enfermagem”, em 1970, permitiu a efetivação do processo de comunicação e a avaliação da assistência de enfermagem através de seis etapas consecutivas a serem seguidas pelos profissionais da equipe de enfermagem, a saber, histórico, diagnóstico, plano assistencial, prescrição de enfermagem, evolução e prognóstico de enfermagem (CAMACHO; JOAQUIM, 2017).

De acordo com a Resolução N° 358/2009 (COFEN, 2009) o processo de enfermagem (PE) se divide em cinco etapas, histórico de enfermagem, definido pelo levantamento de dados do indivíduo, família ou coletividade, através da anamnese e exame físico; diagnóstico de enfermagem, definido como a interpretação dos dados levantados que servem como base para a seleção das intervenções a serem tomadas a fim de alcançar os resultados esperados; prescrição ou planejamento de enfermagem, é a fase em que são determinadas as intervenções de enfermagem que serão realizadas com base nas fases anteriores. As duas últimas etapas, implementação e avaliação, correspondem à prática das intervenções seguidas da avaliação do estado de saúde do indivíduo, determinando se houve progresso ou regresso e verificando a necessidade de mudanças nas ações adotadas. Deve-se registrar formalmente todos os achados.

Caveião *et al.* (2014); Seignemartin *et al.* (2013); Leitão *et al.* (2013) e Costa, Barros e Santos (2013) concordam no que diz respeito a importância das anotações de enfermagem, que além de fornecerem dados que vão subsidiar o enfermeiro em seu trabalho, asseguram também a comunicação e continuidade da assistência por toda a equipe de saúde e contribui para a identificação de alterações no estado de saúde do paciente, favorecendo a detecção de possíveis complicações, avaliação dos cuidados prescritos e das respostas do paciente.

Segundo o Guia de Recomendações para os Registros de Enfermagem no Prontuário do Paciente, as anotações de enfermagem devem conter todos os cuidados prestados, incluindo prescrições, cuidados de rotina, medidas de segurança adotadas, encaminhamentos ou transferência de setor; sinais e sintomas identificados ou referidos pelo paciente; intercorrências e as medidas adotadas; respostas dos pacientes às ações realizadas. O registro deve conter subsídios para permitir a continuidade do planejamento dos cuidados de enfermagem nas diferentes fases e para o planejamento assistencial da equipe multiprofissional, e deve ser efetuados logo após a prestação do cuidado para evitar o

esquecimento de dados relevantes; conter data e hora, assinatura e identificação do profissional com o número do Conselho Regional de Enfermagem; deve ser realizado com caneta, de forma legível, clara e objetiva com abreviaturas previstas na literatura e não devem conter rasuras, linhas em branco ou espaços (COFEN, 2016).

No estudo desenvolvido por Caveião *et al.* (2014) sobre a perspectiva dos auxiliares de enfermagem em relação as anotações de enfermagem, foi evidenciado também sua importância como respaldo legal ao exercício da profissão, fonte de informações para questões jurídicas, obtenção de dados estatísticos e não menos importante para educação e pesquisa. A enfermagem de hoje é uma prática baseada em conhecimentos científicos, se distanciando do caráter intuitivo e empírico de outrora. Sendo assim, existe a necessidade de desenvolver-se através de modelos conceituais e teóricos, o que inclui a padronização dos registros que favorecem estudos que permitem geração de conhecimentos e maior visibilidade da profissão (RUBEN, 2008).

Costa, Barros e Santos (2013) afirmam no recebimento de cada paciente após o início do plantão, os profissionais de enfermagem levam em conta apenas o que foi captado com os olhos no momento de aproximação dos leitos, fazendo uso de um olhar um pouco sólido, como se o paciente fosse um objeto a ser entregue e protocolado. Esse fato confirma uma visão superficial, tecnicista e fragmentada. Silva *et al.* (2012) e Françolin *et al.* (2012) concordam ao afirmar que as anotações em enfermagem não são realizadas de forma consistente e por serem segmentadas e incompletas acabam por não retratar a realidade completamente.

Segundo Seignemartin *et al.* (2013), apesar dos profissionais terem conhecimento da importância, as anotações de enfermagem não são realizadas adequadamente por falta de tempo, principalmente quando há uma alta rotatividade de pacientes como no pronto-socorro e em serviços de urgência e emergência em geral, existe também casos em que além de existir muitos pacientes no serviço de saúde, existe uma equipe de enfermagem mínima que precisa prestar atendimento a todos num curto período de tempo (BELLUCCI JÚNIOR; MATSUDA, 2011).

Caveião *et al.* (2014) afirmam que frequentemente os registros são realizados de forma subjetiva, sem critérios, não oferecendo todas as informações necessárias para a avaliação dos cuidados prestados, tornando-se um texto de difícil entendimento, formado por frases mal

elaboradas, composta de palavras que possam gerar múltiplos sentidos e abreviações irreconhecíveis. Essa afirmação corrobora com o estudo de Seignemartin *et al.* (2013), que reconhece rasuras e letras ilegíveis como contribuintes para erros assistenciais, pois além de desestimular a leitura e compreensão do prontuário por outros profissionais da equipe, causam prejuízos aos pacientes.

Outro grande problema se relaciona a falta de registro dos eventos adversos. Isso acontece devido ao medo de ser exposto e repreendido dentro de uma cultura punitiva nas instituições de saúde (Leitão *et al.*, 2013). Sabe-se, no entanto, que a identificação e registro dos eventos adversos contribui diretamente para que o erro não se repita, sendo fundamental que as instituições acreditem e adotem uma cultura não punitiva, por meio de abordagem acolhedora ao profissional, ouvindo-o e fornecendo-lhe condições e orientações para que as falhas não aconteçam novamente. Só dessa forma, o profissional se perceberia inserido e participante no processo de busca pela segurança no cuidado dos pacientes e consciente da necessidade e importância da notificação (SIMAN; CUNHA; BRITO, 2017).

CONCLUSÃO

Evidenciou-se deficiências nos registros de enfermagem, o que comprova fragilidades do processo de trabalho e no modo como vem sendo realizadas as anotações. Consequentemente, observa-se a urgência de incentivo e cobrança frente aos registros dos profissionais com o intuito de melhorar a assistência prestada e consequentemente o estado de saúde dos indivíduos/comunidade.

Ressalta-se a necessidade de desenvolver novos estudos na temática para visualizar a situação atual e estabelecer ações efetivas e eficazes para a melhoria do processo de comunicação profissional entre a equipe de enfermagem e multiprofissional para garantir a segurança do paciente.

A limitação deste estudo refere-se à quantidade reduzida de produção científica encontrada para responder à questão norteadora, o que acarreta a impossibilidade de generalizar os resultados encontrados.



Sugere-se ainda, ações de conscientização para os profissionais de enfermagem em torno de registros mais sustentados em bases científicas, éticas e legais da profissão.

Espera-se que o desenvolvimento do estudo em tela venha a contribuir consideravelmente para subsidiar pesquisas, aprimorar o conhecimento no meio acadêmico e na atuação dos profissionais de enfermagem.

REFERÊNCIAS

BELLUCCI JÚNIOR, J.A.; MATSUDA, L.M. *O enfermeiro no gerenciamento à qualidade em serviço hospitalar de emergência: revisão integrativa da literatura*. Rev gaúcha enferm. Porto Alegre (rs) 2011 dez;32(4):797-806.

BROCA, P.V.; FERREIRA, M.A. *Equipe de enfermagem e comunicação: contribuições para o cuidado de enfermagem*. Rev. bras. enferm. 2012 jan/fev;65(1):97-103.

BROCA, P.V.; FERREIRA, M.A. *Processo de comunicação na equipe de enfermagem fundamentado no diálogo entre Berlo e King*. Esc anna nery 2015;19(3):467-474.

CAMACHO, A.C.L.F.; JOAQUIM, F.L. *Reflexões à luz de wanda horta sobre os instrumentos básicos de enfermagem*. Rev enferm ufpe on line. Recife, 11(supl. 12):5432-8, dez. 2017.

CAVEIÃO, C. *et al. Anotações de enfermagem na perspectiva de auxiliares de enfermagem*. Rev. enferm. ufsm; 4(2): 401-409, abr.-jun. 2014.

COELHO, M.T.V.; SEQUEIRA, C. *Comunicação terapêutica em enfermagem: como a caracterizam os enfermeiros*. Revista portuguesa de enfermagem de saúde mental, no.11 Porto jun. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Resolução n. 0514, de 05 de maio de 2016. *Aprova o guia de recomendações para os registros de enfermagem no prontuário do paciente, com a finalidade de nortear os profissionais de enfermagem*. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no05142016_41295.html. Acesso em: 28 jul. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Resolução n. 358, de 15 de outubro de 2009. *Dispõe sobre a sistematização da assistência de enfermagem e a implementação do processo de enfermagem em ambientes públicos ou privados em que ocorre o cuidado profissional de*



enfermagem. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://novo.portalcofen.gov.br/resoluco-cofen-3582009_4384.html. Acesso em: 28 jul. 2018.

COSTA, T. D.; BARROS, A.G.; SANTOS, V.E.P. *Registros da equipe de enfermagem em unidade de terapia intensiva*. *Rev. baiana enferm*; 27(3)2013.

FRANÇOLIN, L. *et al.* *A qualidade dos registros de enfermagem em prontuários de pacientes hospitalizados*. *Rev. enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 79-83, jan./mar. 2012.

LEITÃO, I.M.T.A. *et al.* *Análise da comunicação de eventos adversos na perspectiva de enfermeiros assistenciais*. *Rev Rene (online)*; 14(6): 1073-1083, nov.-dez. 2013.

MIRANDA, P.C. *et al.* *A importância do registro de enfermagem em busca da qualidade. Gestão em foco*, ano: 2016.

RUBEN, N.R. *A evolução da enfermagem e o processo saúde doença no Brasil*. *Rev. ed. popular*, Uberlândia, v. 7, p.54-63, jan./dez. 2008.

SEIGNEMARTIN, B.A. *et al.* *Avaliação da qualidade das anotações de enfermagem no pronto atendimento de um hospital escola*. *Rev Rene (online)*; 14(6): 1123-1132, nov.-dez. 2013.

SILVA, J.A.; GROSSI, A.C.M.; HADDAD, M.C.L.; MARCON, S.S. *Avaliação da qualidade das anotações de enfermagem em unidade semi-intensiva*. *Esc. anna nery*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 576-581, jul./set. 2012.

SIMAN, A.G.; CUNHA, S.G.S.; BRITO, M.J.M. *A prática de notificação de eventos adversos em um hospital de ensino*. *Rev. esc. enferm. Usp* vol.51, São Paulo, 2017. epub 09-out-2017.

STILLWELL, S. *et al.* *Evidence-based practice: step by step*. *American journal of nursing*. Estados Unidos da América, v.110, n. 5, p.41-7. 2010.



PROCESSO EDUCATIVO SOBRE PRIMEIROS SOCORROS PARA DISCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Luana Gislene Herculano Lemos

Laurita da Silva Cartaxo

Edson da Silva Oliveira²⁵⁷

RESUMO

Primeiros socorros são os cuidados imediatos que devem ser dispensados à vítima de acidente ou de mal súbito, e se destinam a salvar a vida. O trabalho teve como objetivo verificar o conhecimento dos discentes sobre primeiros socorros antes e após processo educativo. Trata-se de um estudo de caráter exploratório, descritivo e quantitativo, realizado na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. A amostra foi formada por discentes da ETSC totalizando 50 sujeitos. O instrumento utilizado foi um roteiro estruturado, chamado pré-teste e pós-teste contendo questões objetivas contendo 54 questões inerentes aos conteúdos sobre primeiros socorros. Esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas no ano de 2016. Após análise, os resultados mostraram que a maioria era do sexo feminino, apresentando idade entre 15 e 16 anos; com melhora considerável no conhecimento de ações de primeiros socorros após a intervenção educativa. Constatou-se nesse trabalho que os participantes já detinham conhecimento acerca dos temas abordados, porém, as atividades deste possibilitaram uma expansão de conhecimento acerca do ensino das medidas de primeiros socorros, fazendo com que discentes da instituição se tornassem importantes multiplicadores deste conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Primeiros socorros; Educação; Atendimento de Urgência e Emergência.

EDUCATIONAL PROCESS ON FIRST AID FOR STUDENTS OF A TEACHING INSTITUTION

ABSTRACT

The objective of this study was to verify the students' knowledge about first aid before and after the educational process. This is an exploratory, descriptive and quantitative study carried out at the Cajazeiras Technical School of Health. After analysis, the results showed that the majority were female, between 15 and 16 years. It was verified that the participants already had knowledge about the topics addressed, but the activities of this study enabled an expansion of knowledge.

KEYWORDS: First aid; Education; Emergency and Emergency Care.

²⁵⁷ ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DE CAJAZEIRAS - ETSC/UFCG



PROCEDIMIENTO EDUCATIVO SOBRE PRIMEROS AUXILIOS PARA DISCENTES DE UNA INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA

RESUMEN

El trabajo tuvo como objetivo verificar el conocimiento de los discentes sobre primeros auxilios antes y después del proceso educativo. Se trata de un estudio de carácter exploratorio, descriptivo y cuantitativo, realizado en la Escuela Técnica de Salud de Cajazeiras. Después del análisis, los resultados mostraron que la mayoría era del sexo femenino, entre 15 y 16 años. Se constató que los participantes ya tenían conocimiento acerca de los temas abordados, sin embargo, las actividades de éste posibilitar una expansión de conocimiento.

PALABRAS CLAVES: Primeros auxilios; la educación; Atención de Urgencia y Emergencia.

INTRODUÇÃO

Primeiros socorros são os cuidados imediatos que devem ser dispensados à pessoa, vítima de acidente ou de mal súbito, e se destinam a salvar a vida ameaçada e a evitar que se agravem os males de que a vítima está acometida. Vidas são perdidas por falta de cuidados imediatos que poderiam ser prestados por qualquer pessoa com treinamento adequado no local da ocorrência, até a chegada de profissionais qualificados (FERREIRA; GARCIA, 2011, p. 220).

A orientação e a capacitação à população em relação a situações de emergências, e deveriam ser mais difundidas em ambientes coletivos como escolas, empresas, academias e parques (DE BRITO; ROVENNA, 2011). Neste contexto, as escolas e faculdades têm um papel importante e crescente na promoção de saúde, prevenção de doenças e de acidentes entre crianças e adolescentes (GONÇALVES, 2009).

No espaço escolar os acidentes constituem preocupação constante, sendo fundamental que as crianças/adolescentes saibam como agir frente a esses eventos, procurando assim, evitar as complicações decorrentes de procedimentos inadequados, impedindo diversas situações e desgastes (FERREIRA et al, 2011, p. 212).

O trabalho teve como objetivo verificar o conhecimento dos discentes sobre primeiros socorros antes e após processo educativo. Além de possuir como objetivos específicos, sensibilizar alunos quanto à importância dos primeiros socorros; mostrar o funcionamento dos serviços especializados no atendimento de urgência/emergência; instruir quanto à ressuscitação cardiopulmonar, queimaduras, hemorragias, ferimento leves e superficiais, ferimentos extensos e profundos, fraturas e convulsões.

Portanto, viabilizou a produção de conhecimentos teoria-prática, além de possibilitar aos alunos exercitarem a cidadania e a reflexão crítica sobre a temática. Com essa iniciativa e difusão para aplicabilidade dos primeiros socorros, percebe-se então a importância da promoção de ações educativas como o intuito de discutir os potenciais de riscos e os mais frequentes no cotidiano escolar, bem como estimular a autonomia dos alunos acerca dos primeiros cuidados em situações de urgência/emergência.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de caráter exploratório, descritivo e quantitativo, realizado na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (ETSC/CFP/UFCG), a população do estudo foi composta por discentes da ETSC, escolhidos de forma aleatória. A amostra foi formada por discentes da ETSC totalizando 50 sujeitos. Todos os participantes concordaram em participar do estudo, tiveram aceitação dos responsáveis e preencheram os pré-requisitos de inclusão e exclusão.

Os critérios de inclusão foram: apresentar capacidade cognitiva preservada e ter disponibilidade para acompanhar as capacitações ofertadas. Já os critérios de exclusão foram: recusa na assinatura do termo de consentimento ou no preenchimento dos testes de avaliação (pré-teste e pós-teste). O instrumento utilizado foi um roteiro estruturado, chamado pré-teste e pós-teste contendo questões objetivas contendo 54 questões inerentes aos conteúdos sobre primeiros socorros. Esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas.

Na primeira etapa, foi aplicado um roteiro estruturado denominado pré-teste, que avaliou os conhecimentos prévios dos participantes acerca de primeiros socorros. Foram

selecionados para a primeira etapa do pré-teste 50 discentes. A segunda etapa foi realizada no dia 20 de abril de 2016, onde foram ministradas as ações educativas, abordando os temas em pauta. Na terceira etapa foi aplicado o roteiro denominado pós-teste com a finalidade de averiguar a eficácia da educação sobre primeiros socorros, nesta etapa, após desistências, ou por terem falhado na segunda etapa, alguns participantes foram retirados da pesquisa, restando apenas 40 sujeitos.

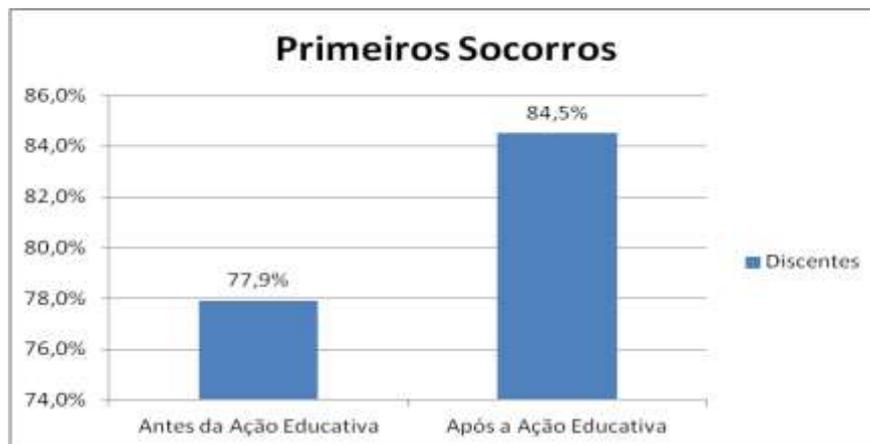
A análise dos dados quantitativos ocorreu através da estatística descritiva, sendo apresentados na forma de tabelas e gráficos. Com relação ao desenvolvimento do Processo de Pesquisa, o estudo seguiu as recomendações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa envolvendo seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos itens investigados a caracterização do perfil dos participantes do estudo demonstram os aspectos sociodemográficos, sob critérios biológicos e sociais, bem como econômico e intelectual. Após análise, os resultados mostraram que a prevalência de idade foi dos participantes entre 15 e 16 anos, totalizando 37,5%. No que diz respeito ao sexo, prevaleceu o sexo feminino, perfazendo 80% do apanhado geral. Quanto à definição da cor da pele, 52,5% se autodeclarou pardo e acerca dos indicadores de renda houve predominância do salário mínimo, totalizando assim, 52,5%.

No que diz respeito ao Suporte Básico de Vida (SBV), os números mostram que a diferença do percentual de acerto das proposições não apresentou diferenças significativas e não causou surpresa, pois este resultado mostra que a maioria dos participantes tinha conhecimento acerca da avaliação primária e das compressões torácicas nos casos de Parada Cardio Respiratória (PCR). A PCR poderá ser reversível se houver uma assistência eficaz (GRÁFICO 01).

Gráfico 1- Conhecimento sobre avaliação primária e parada cardiorrespiratória (PCR), antes e após a ação educativa – Cajazeiras - PB, 2016.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A grande maioria dos pacientes acometidos por uma PCR apresenta risco de vida, o que necessitam de um atendimento rápido, efetivo e eficiente. E isso é algo imprescindível para a manutenção da sua vida, que nem sempre acontece, devido a vários fatores, sejam eles humanos ou estruturais (GONZALEZ et al, 2013).

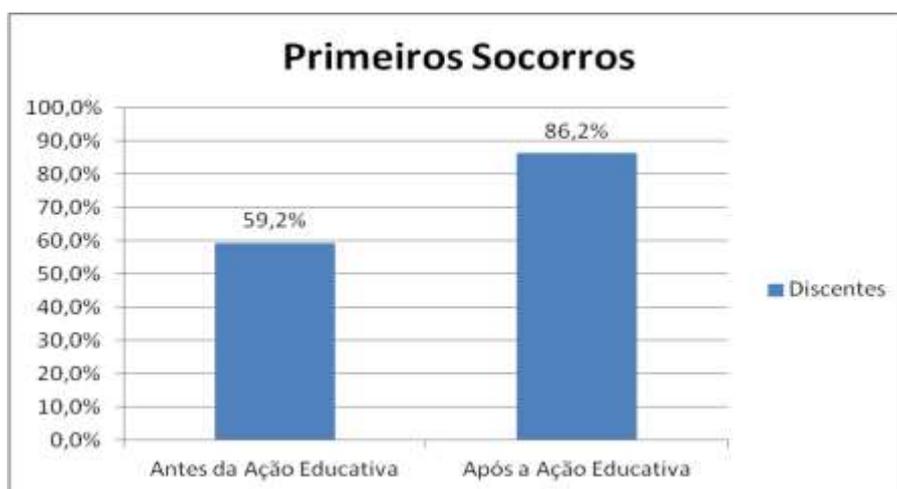
O SBV inclui etapas de socorro à vítima em situação de emergência que represente risco à vida e, em sua maioria, esse atendimento pode ser iniciado no ambiente pré-hospitalar. (FERREIRA; GARCIA, 2011, p. 219). O SBV iniciado precocemente aumenta a sobrevivência e diminui as sequelas das vítimas de PCR e, compreendem etapas que podem ser iniciadas fora do ambiente hospitalar por leigos devidamente capacitados e informados, revelando a fundamental importância da participação do leigo no reconhecimento da PCR. (FERREIRA et al, 2001, p. 212).

Porém, destacamos na tabela um acréscimo de 6,6% no conhecimento dos participantes após o processo educativo. Nardino et al. (2014, p.89) afirma que o ensino de primeiros socorros deveria ser mais acessível e abordado para as pessoas leigas e a população em geral. Aprender sobre primeiros socorros ajudaria os indivíduos a atuar com maior segurança, caso ocorresse uma situação de emergência. Assim, evitando maiores conhecimentos, diminuiria os agravos à saúde da vítima.

No que tange os conhecimentos sobre obstrução das vias aéreas por copos estranhos (OVACE), observamos no gráfico 02 os percentuais apresentados antes e após a ação

educativa, destacamos neste, o aumento significativo do conhecimento dos participantes, tendo este um acréscimo total de 27% após a ação educativa.

Gráfico 2 - Conhecimento sobre obstrução de vias aéreas por corpo estranho (OVACE), antes e após a ação educativa – Cajazeiras - PB, 2016.

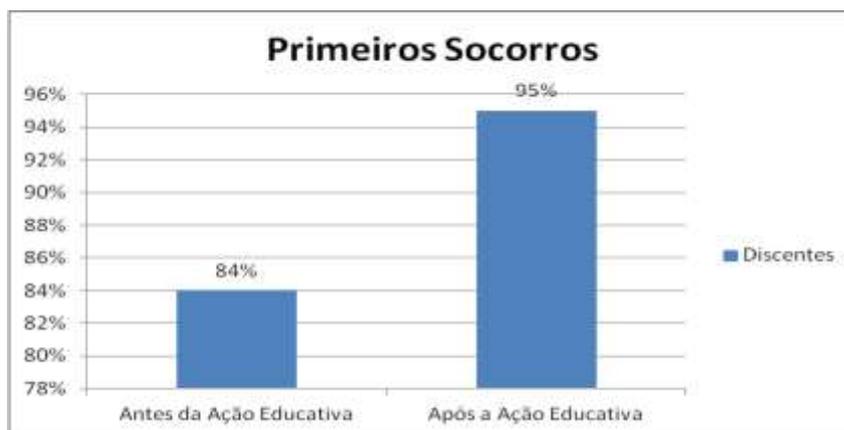


Fonte: Dados da pesquisa (2016).

O atendimento de urgência inicia-se com a avaliação das vias aéreas (A), o profissional apto para o socorro realiza o controle cervical frontal e observa se as vias aéreas estão pérvias através da abertura da mandíbula (BRASIL,2012). Caso estejam obstruídas, utilizará de manobras e técnicas para desobstrução, como o rolamento a 90 ou 180°, remoção digital, manobra de Heimlich, compressões abdominais e torácicas ou até mesmo a aspiração. Para a vítima inconsciente de causa clínica é indicada a manobra de inclinação da cabeça e a elevação do queixo (GRAU, 2013).

No gráfico 3, no que diz respeito à síncope e Hipoglicemia, os resultados mostram que após a ação educativa o número de acertos foi significativo, tendo um acréscimo total de 11%.

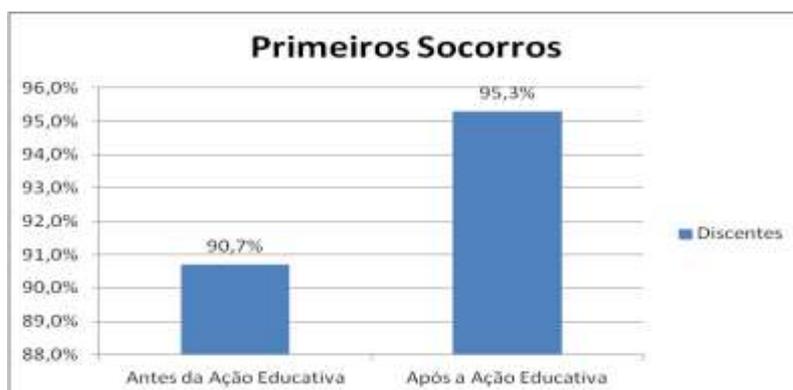
Gráfico 3 - Conhecimento sobre desmaio (síncope) e hipoglicemia, antes e após a ação educativa – Cajazeiras - PB, 2016.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Para as Queimaduras, destacamos, no gráfico 4, onde houve alteração no número de acertos após a ação educativa, adquirindo um aumento em seu percentual geral de 4,5%. Para Nazário e Leonardi (2012), um dos primeiros e mais utilizados tratamentos de queimaduras é o resfriamento da superfície atingida, com avaliação do grau e superfície queimada.

Gráfico 4 - Conhecimento sobre queimaduras, antes e após a ação educativa – Cajazeiras - PB, 2016.

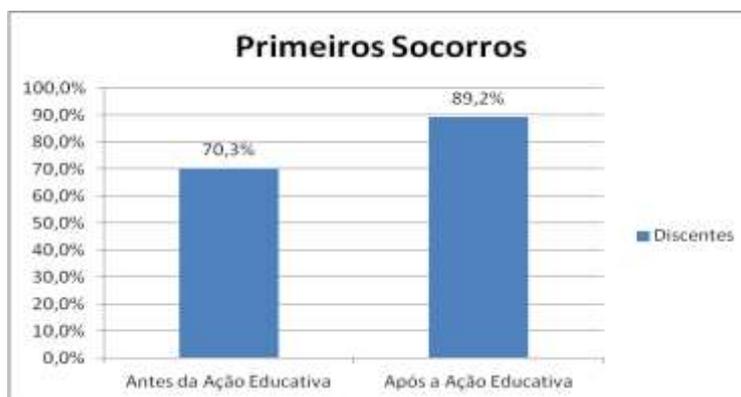


Fonte: Dados da pesquisa (2016).

No que diz respeito a choque elétrico, no gráfico 5, os resultados mostram que tiveram diferença significativa de 18,9% no apanhado geral. Pereira e Lima (2006, p.280) as

ocorrências com choque elétrico são de baixa ocorrência nos serviços de urgência e emergência.

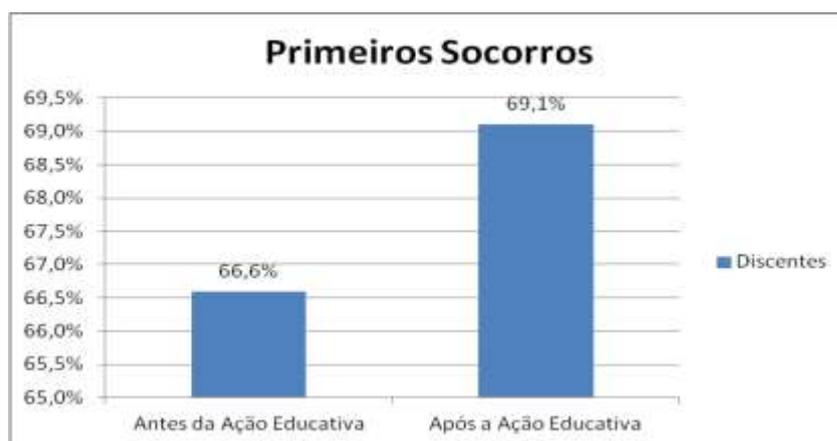
Gráfico 5 - Conhecimento sobre choque elétrico, antes e após a ação educativa – Cajazeiras - PB, 2016.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

No choque anafilático, os resultados mostram que a maioria dos participantes já tinha conhecimento acerca do choque anafilático. Destacamos, porém, um acréscimo total de 2,5% no apanhado geral após a ação educativa.

Gráfico 6 - Conhecimento sobre choque anafilático, antes e após a ação educativa – Cajazeiras - PB, 2016.



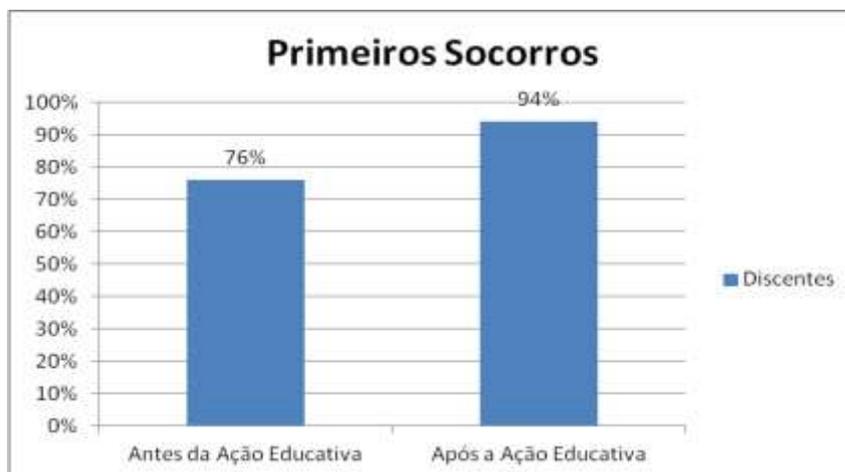
Fonte: Dados da pesquisa (2016).

No que tange as lesões de pele, destacamos no gráfico 7 os conhecimentos dos discentes antes e após a ação educativa. Avaliando estes dados, percebemos um aumento bastante significativo nos conhecimentos dos participantes após o processo educativo, onde

antes da ação o percentual era de 76%, o que nos indica que os participantes já tinham conhecimento acerca do tema, após a ação, esse número subiu para 94%, perfazendo um acréscimo total de 18% do conhecimento geral adquirido.

A temática crise convulsiva, no gráfico 8 os resultados mostram que houve diferença no número de acertos após ação educativa, sendo que encontramos o maior acréscimo percentual de toda a pesquisa, onde os participantes após terem recebido todo o treinamento e respondido as questões contidas no pós teste, apresentaram um acréscimo de 27,5% do total geral.

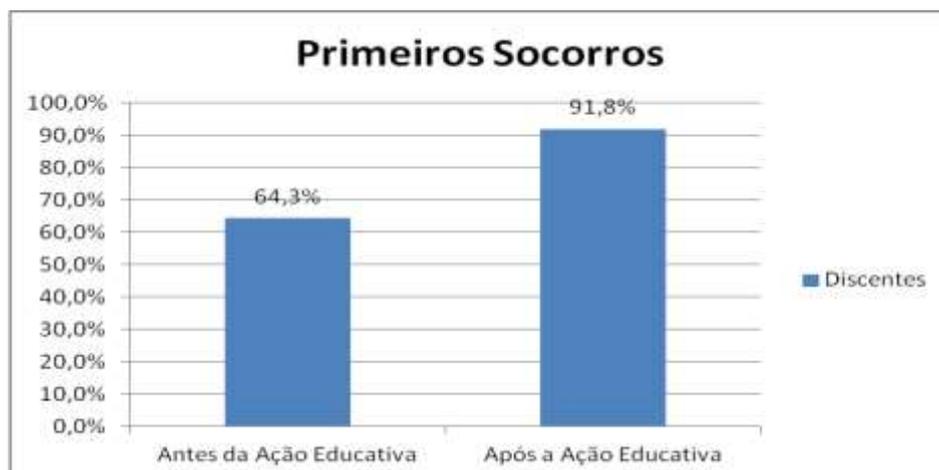
Gráfico 7 - Conhecimento sobre cortes e perfurações, antes e após a ação educativa – Cajazeiras - PB, 2016.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Giaretta et al (2013) destacam a necessidade de um atendimento mais criterioso para os casos de crise convulsiva, pois o atendimento imediato pode reduzir as chances do paciente vir a apresentar algum problema neurológico.

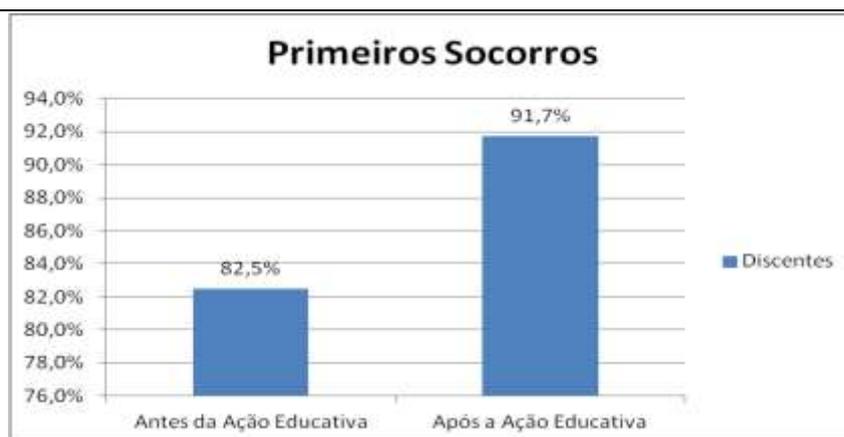
Gráfico 8 - Conhecimento sobre crise convulsiva, antes e após a ação educativa – Cajazeiras - PB, 2016.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Quanto aos conhecimentos sobre fraturas, entorses e luxações os resultados mostram que houve diferença no número de acertos, antes e após a ação educativa, portanto os participantes da pesquisa já detinham conhecimento sobre as práticas de primeiros socorros (GRÁFICO 09). Porém o reforço desse conhecimento ficou evidente no percentual geral da tabela, onde a mesma nos mostra que houve um reforço do conhecimento em 9,7% do percentual geral.

Gráfico 9 - Conhecimento sobre fraturas, entorses e luxações, antes e após a ação educativa – Cajazeiras - PB, 2016.

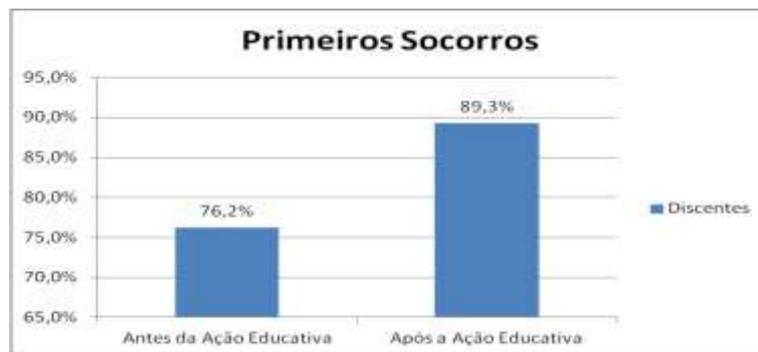


Fonte: Dados da pesquisa (2016).

No gráfico 10 encontramos os dados gerais de toda a pesquisa, onde houve um acréscimo total geral de todas as temáticas de 13,1%, nos indicando um ótimo resultado e nos mostrando que as ações educativas são ótimas medidas para transmissão de conhecimento.

Nesse contexto, ressalta-se a extrema importância do conhecimento atualizado, preparado para prestar assistência às possíveis emergências (PERGOLE; ARAUJO, 2009, p.335).

Gráfico 10 - Conhecimento sobre todos os temas abordados, antes e após a ação educativa – Cajazeiras - PB, 2016.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

CONCLUSÕES

Constatou-se nesse trabalho que os participantes já detinham conhecimento acerca dos temas abordados, porém, as atividades deste possibilitaram uma expansão de conhecimento acerca do ensino das medidas de primeiros socorros, fazendo com que discentes da instituição se tornassem importantes multiplicadores destes conhecimentos, frente as mais diversas situações que exijam um atendimento imediato.

Durante as ações educativas, foi notório o entusiasmo dos participantes, visto que a exposição de conhecimento adotada pelos pesquisadores foram as mais sucintas possíveis, de uma forma que qualquer leigo pudesse entender. A presença de manequins vivos, ferimentos artificiais, uma simulação de acidente com apoio do SAMU e Corpo de Bombeiros, revelou-se êxito na comunicação tornou o processo educativo dinâmico e mais interessante, atingimos os objetivos entre articuladores e participantes.

Desse modo, espera-se que este trabalho contribua para a produção e fonte de mais pesquisas, na prática e no atendimento pré-hospitalar, atuando no socorro imediato a pessoas em situações adversas e/ou acidentes, a propagação dos temas repassados ao público alvo, sejam ponte que ligação entre conhecimento científico ao conhecimento popular.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Conselho Nacional de Saúde. *Diretrizes e Normas Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos*: Resolução 466/12. Brasília (DF). Disponível em <<http://www.ufrgs.br>>. Acesso em 20 mai. 2012.

DE BRITO, C. C; ROVENNA, S. *Educação Permanente Em Primeiros Socorros Com Professores Das Redes Publica E Privada De Ensino De Campina Grande*. Campina Grande. Relatório de projeto de extensão, Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento, 2011.

FERREIRA D. F, et al. *Essência do suporte básico de vida – perspectivas para o novo milênio: chame primeiro - chame rápido*. Rev Soc Cardiol Estado de São Paulo. 2011; 11(2): 209-13.

FERREIRA D.F, TIMERMAN A. *Aplicação prática do ensino em emergências médicas*. Rev Soc Cardiol Estado de São Paulo. 2001; 11(2): 505-11.

FERREIRA, A. V. S; GARCIA, E. *Suporte básico de vida*. Rev Soc Cardiol .Estado de São Paulo. 2011; 11(2): 214-25.

GIARETTA, V. et al. *Perfil das ocorrências em um serviço de atendimento móvel de urgência*. Revista Baiana de Enfermagem, v. 26, n. 2, 2013.

GONÇALVES, K. M. *Primeiros Socorros em casa e na escola*. Yendis Editora S/A, 2009.

GONZALEZ, M. M. et al. *I Diretriz de Ressuscitação Cardiopulmonar e Cuidados Cardiovasculares de Emergência da Sociedade Brasileira de Cardiologia*. Arquivos Brasileiros de Cardiologia. Sociedade Brasileira de Cardiologia, v. 101, n. 2, Agosto, 2013.

GRAU - *Grupo de Resgate e Atenção às Urgências e Emergências*. Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo. *Pré-hospitalar*. 1ªed. Barueri, SP: Manole; 2013.

NARDINO, J. et al. *Atividades educativas em primeiros socorros*. Revista Contexto & Saúde, v. 12, n. 23, p. 88-92, 2014.

NAZÁRIO, N. O; LEONARDI, D. F. *Queimaduras: atendimento pré-hospitalar*. Editora Unisul, 2012.

PEREIRA, W. A. P; LIMA, M. A. D. S. *Atendimento pré-hospitalar: caracterização das ocorrências de acidente de trânsito*. Acta paulista de enfermagem. São Paulo. Vol. 19, n. 3 (jul./ago. 2006), p. 279-283, 2006.



PERGOLE, A. M.; ARAUJO, I. E. M. *O leigo e o Suporte básico de Vida. Rev. Escola de Enfermagem da USP.* V.43, n.2, p. 335-4, 2009.

PREHOSPITAL LIFE SUPPORT (PHTLS) – *Atendimento Pré-hospitalar ao traumatizado* – Tradução da 8ª Ed. Elsevier. 2015.



O PAPEL DO ENFERMEIRO NA INTEGRALIDADE DO CUIDADO À SAÚDE DA MULHER: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO¹

Luana Gislene Herculano Lemos²⁵⁸

Rosilene Santos Baptista - UEPB²⁵⁹

Michelinne Oliveira Machado Dutra - UEPB²⁶⁰

RESUMO

Estudo teórico-reflexivo, construído com a partir da leitura crítica de produções científicas sobre o papel do enfermeiro no cuidado integral à mulher, com base na Política Nacional de Atenção integral Saúde da Mulher (PAISM). O objetivo foi proporcionar reflexão e discussão sobre as práticas de cuidado à saúde das mulheres, segundo pressupostos da integralidade. Realizou-se pesquisa na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), na qual foram utilizados 08 trabalhos relevantes, disponibilizados na íntegra e publicados nos últimos dez anos. Os estudos apontam para a fragilidade dos enfermeiros na adoção de práticas integrais na assistência a saúde da mulher, embasados na política pública. Portanto, o cuidado de enfermagem deve ser voltado para a mulher e suas singularidades.

PALAVRAS-CHAVE: Integralidade; Saúde da Mulher; Políticas de Saúde; Enfermagem.

THE ROLE OF THE NURSE IN THE COMPREHENSIVE CARE OF WOMEN'S HEALTH: A BIBLIOGRAPHIC STUDY

ABSTRACT

Theoretical-reflexive study, based on the critical reading of scientific productions on the role of nurses in the integral care of women. The objective was to provide reflection and discussion on women's health care practices, according to integrality assumptions. A research was carried out in the Virtual Health Library (VHL), in which were used 08 relevant works. The studies point to the fragility of nurses in the adoption of integral practices in women's health care, based on public policy.

KEYWORDS: Integrality; Women's Health; Health policies; Nursing.

EL PAPEL DEL ENFERMERO EN LA INTEGRALIDAD DEL CUIDADO A LA SALUD DE LA MUJER: UN ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO

RESUMEN

Theoretical-reflexive study, basado en la crítica crítica de las actividades científicas en el rol de las enfermeras en la integral care de las mujeres. El objetivo fue proporcionar reflexión y discusión sobre

²⁵⁸ Escola Técnica De Saúde De Cajazeiras - ETSC/UFCG

²⁵⁹ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

²⁶⁰ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



las necesidades de salud de las mujeres, a la integridad de los compromisos. La investigación se llevó a cabo en la Biblioteca Virtual de la Biblioteca Virtual (VHL), en la que funcionaban. Los puntos de estudio a la fragilidad de las enfermas en la adopción de las prácticas integrales en el cuidado de la salud de las mujeres, basada en la política pública.

PALABRAS CLAVES: Exhaustividad; Salud de la Mujer; Políticas de Salud; Enfermería.

INTRODUÇÃO

O artigo 198 da Constituição Federal Brasileira de 1988 propõe diretrizes para a organização do sistema único de saúde (SUS), como a descentralização, o atendimento integral e a participação da comunidade. Dentre essas, destaca-se o atendimento integral, pois se refere a assistência das necessidades dos indivíduos de uma maneira ampliada (CARNUT, 2017, p.1181).

A integralidade, enquanto princípio doutrinário, apresenta-se descrita na Lei Orgânica de Saúde 8.080/90 e busca uma assistência ampliada, transformadora, centrada no indivíduo e não aceita a redução do mesmo nem à doença nem ao aspecto biológico, valorizando a articulação entre atividades de promoção, prevenção e de recuperação da saúde de um indivíduo ou de sua coletividade (GONZE, 2009, p.153).

Como organização e articulação entre os serviços, a integralidade configura-se de forma a se ter um sistema que seja integrado em todos os seus níveis de complexidade. Integração é entendida como uma rede de serviços que funcione de modo a dar condições de acesso e seja resolutiva para os problemas apresentados e para os fatores de risco que afetam a qualidade de vida da população (MOREIRA; TAMAKI, 2017, p.102).

As estratégias para as práticas mais eficazes devem ser construídas no cotidiano da atenção à saúde, tornando-se imperativo o trabalho interdisciplinar e uma compreensão ampliada dos determinantes do processo saúde-doença (SILVA; CARMO, 2016, p.103). Políticas destinadas a dar respostas a um determinado problema de saúde, ou responder aos que atingem certo grupo populacional, podem trazer as marcas da integralidade.



O movimento sanitário foi um dos importantes núcleos de resistência à implantação, no país, de programas de controle demográfico (SOUSA; TYRREL, 2011, p.75). E parte desse movimento subsidiou a sustentação técnica e política conferida ao Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM) concebido em 1984, fruto da luta feminista que construiu, ao longo do tempo, conhecimento sobre as demandas das mulheres para além das especificidades reprodutivas (COSTA,2009, p 1075).

A construção da integralidade do cuidado, inicialmente pensado apenas como articulação entre serviços, é colocada como o maior desafio nas práticas de saúde. Para se atingir a integralidade da assistência no plano macro um dos objetivos a perseguir é a integralidade da assistência no atendimento das equipes multiprofissionais e é imprescindível o investimento no exercício crítico-reflexivo para que as práticas, os mitos e o conservadorismo sejam modificados, por meio do conhecimento inovador e da participação coletiva, e efetivando seu empoderamento nos espaços em que se insere (CARVALHO; PAES, 2014, p.132).

Nesse sentido, o cuidado deve ser permeado pelo acolhimento com escuta sensível de suas demandas, valorizando-se a influência das relações de gênero, raça/cor, classe e geração no processo de saúde e de adoecimento das mulheres. A Enfermagem, enquanto categoria profissional diretamente ligada ao cuidado e, portanto, muito próxima ao cliente em todos os níveis de atenção do sistema, tem papel fundamental na implementação da integralidade em todos os sentidos (MELO et al, 2011, p. 2555).

Considerando que a perspectiva da integralidade valoriza a multidimensionalidade dos sujeitos, constituindo um indicador de qualidade, buscamos fazer um estudo científico que responda o seguinte questionamento: as práticas de cuidado realizadas por enfermeiros à saúde das mulheres se aproximam ou se distanciam da integralidade? Para responder a essa questão, o estudo teve como objetivo proporcionar reflexão e discussão as práticas de cuidado à saúde das mulheres, segundo pressupostos da integralidade.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, construído com base na leitura crítica de estudos científicos, que referenciam as práticas da integralidade na saúde da mulher e a Enfermagem. Na elaboração deste artigo optou-se por usar os pressupostos de uma revisão de

literatura para sistematizar as informações sobre questões específicas em um forte corpo de conhecimento, com o intuito de avaliar e sintetizar as informações encontradas.

O percurso metodológico incluiu, primeiramente, o levantamento bibliográfico por meio da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) nas seguintes bases de dados: Literatura Latino-americana e do Caribe em ciências da Saúde (LILACS), Literatura Internacional em Ciências da Saúde (MEDLINE) e Base de Dados de Enfermagem (BDENF), sendo também utilizados documentos oficiais do Ministério da Saúde. Os descritores utilizados foram: “Saúde da Mulher”; “Integralidade” e “Enfermeiro”. Nos idiomas português, inglês e espanhol.

A segunda etapa consistiu na seleção dos artigos, seguindo os critérios de inclusão preestabelecidos: trabalhos escolhidos na íntegra, relevância temática, publicação nos últimos dez anos (artigos, dissertações e teses) e que correspondessem ao objetivo do estudo, apresentando a saúde da mulher como eixo principal. Assim, a reflexão teórica se consolidou na leitura minuciosa de 08 publicações.

A terceira etapa pautou-se pela construção dos resultados mais significativos e na estruturação preliminar, principais informações. E a quarta foi a estruturação lógica do estudo; na quinta, realizou-se a revisão, leitura cuidadosa da constituição do estudo; e, a última, na construção das categorias, nas quais foram apontadas as principais contribuições do estudo.

RESULTADOS

A distribuição dos artigos/dissertações selecionados de acordo com o título, autores, ano, tipo de estudo e resultados foram sintetizados no quadro 1 para ilustrar os dados pesquisados.

Em relação ao periódico de publicação, 75% (06) encontravam-se na Base de Dados de Enfermagem (BDenf), conforme quadro 1.

Dos 36 artigos (Quadro 1) encontrados, apenas 8 encontravam-se dentro dos critérios de inclusão supracitados na metodologia do estudo.

Observa-se, também, que grande parte das amostras das pesquisas, (90%), era composta por enfermeiros da atenção básica, utilizando abordagem qualitativa (62,%) , com 50% apresentando o ano das publicações entre os 2011 a 2012.

QUADRO 01: Distribuição dos artigos/dissertações selecionados de acordo com o título, autores, ano, tipo de estudo e resultados.

Título	Autores	Ano	Tipo de estudo	Resultados
Representações sociais das enfermeiras sobre a integralidade na assistência à saúde da mulher na rede básica	REIS, C. B; ANDRADE, S. M. O.	2008	Exploratória, de abordagem qualitativa.	A enfermeira tem uma visão fragmentada da assistência à saúde da mulher, ainda pautada nas queixas físicas; não consegue definir o que seja integralidade.
Avaliação da assistência pré-natal na perspectiva da integralidade	COSTA, F. J. L.S; et al.	2016	Estudo avaliativo, de abordagem quantitativa.	Para alcançar um padrão de qualidade pautado na integralidade, a gestão municipal precisa prover os recursos necessários para que se tenha uma assistência mais estruturada..
Integralidade como uma dimensão da prática assistencial do enfermeiro no acolhimento mãe-bebe	SOUZA, M. H. N; et al.	2013	Estudo transversal, descritivo, de abordagem quantitativa.	As ações voltadas para a integralidade do cuidado constituem uma das dimensões da prática do enfermeiro na atenção primária à saúde e contribuem para a melhoria da qualidade de vida da clientela atendida.
Integralidade e cuidado a grávidas adolescentes na atenção básica	MELO, M. C. P; COELHO, E. A. C.	2011	Estudo de abordagem qualitativa	O cuidado pré-natal distancia-se da integralidade, na medida em que as práticas são orientadas por sujeições ideológicas a um modelo que nega às adolescentes grávidas a oportunidade de serem sujeitos.
Integralidade do cuidado em enfermagem para a mulher que vivenciou o aborto inseguro	CARVALHO, S. M; PAES, G. O.	2014	Estudo de abordagem qualitativa	O enfermeiro tem como uma de suas responsabilidades a promoção da saúde reprodutiva e a integralidade do cuidado, incluindo nesse processo a inserção social e o acolhimento dessas mulheres
Consulta puerperal: demandas das mulheres sob a perspectiva da enfermeira - estudo exploratório	SOUZA, K. V; et al.	2012	Estudo de abordagem quantitativa.	Pode-se indagar sobre como a noção de integralidade está sendo incorporada nas consultas puerperais. Conclusão: ainda persistem lacunas importantes no atendimento às necessidades das puérperas.
A integralidade da assistência no contexto da atenção pré-natal	MELO, R. M; et al.	2011	Descritivo e exploratória de natureza qualitativa	A integralidade configura-se no fortalecimento dos vínculos entre aqueles que prestam e recebem o cuidado.
Elementos de integralidade nas práticas profissionais de saúde a mulheres rurais vítimas de violência	COSTA, M. C; LOPES, M. J. M.	2012	Estudo de abordagem qualitativa	Nas práticas de cuidado dos profissionais há um direcionamento para a inclusão das usuárias rurais como protagonista do cuidado, estabelecendo uma relação entre trabalhador-usuária para a produção da integralidade

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



DISCUSSÃO

Os estudos refletem um distanciamento das práticas embasadas na integralidade por parte dos enfermeiros, devido à visão fragmentada da assistência à saúde da mulher (REIS; ANDRADE, 2008, p. 63; MELO et al, 2013). Embora, a integralidade não é considerada utópica, pois pode ser realizada no cotidiano dos profissionais, desde o acolhimento até o atendimento holístico (SOUZA et al, 2013, p. 679).

Para Melo e Coelho (2011, p.2551), a concretização das políticas públicas é pouco tangível por não ser dirigida às especificidades dos grupos populacionais. Esses autores reforçam ainda que no âmbito da saúde da mulher, deve-se buscar qualificar o cuidado oferecendo-se suporte das suas necessidades, de seus direitos humanos, de sua experiência e do fortalecimento do poder sobre si mesma.

Com isso, observa-se que a integralidade é fruto das ações das equipes multiprofissionais e das ações dos serviços de saúde e em consonância com as diretrizes públicas (COSTA; LOPES, 2012, p. 192). A exemplo, a integralidade da atenção às mulheres vítimas de violência no espaço rural deve ser embasada no esforço e trabalho da equipe envolvida em traduzir e atender, da melhor maneira possível, as necessidades e sofrimentos dessas mulher (COSTA et al, 2016, p. 4572).

Já no que se refere às mulheres que vivenciaram o aborto, é fundamental uma abordagem visando a integralidade do cuidado e a promoção da saúde visando prevenir novas práticas de aborto inseguro (CARVALHO; PAES, 2014, p. 131). Desse modo, o PAISM propõe inserir o conceito de atenção integral à saúde da mulher, redimensionando o significado do seu corpo no contexto social, expressando uma mudança de posição das mulheres.

Nesse contexto, destaca-se que a integralidade deve ocorrer através da articulação entre os serviços e as práticas desenvolvidas pelos profissionais de saúde envolvidos na assistência (REIS; ANDRADE, 2008, p. 65). Para isso, esses profissionais devem ser capacitados ainda durante a sua formação acadêmica sobre a assistência integral e holística. Entretanto, há deficiência da academia para a formação do profissional de forma que ele sintasse capacitado a trabalhar a integralidade na prática e na organização do serviço (COSTA;



LOPES, 2012, p.189). Melo et al (2011) abordam o entendimento dos enfermeiros, acerca da integralidade, ainda é restrito, com déficit nos mecanismos que facilitem a referência e contra-referência.

Ressalta-se a importância do princípio da integralidade em saúde, a fim de articular e integrar setores determinantes da saúde e da vida (SOUZA et al, 2012). Atualmente, a integralidade é posta como um grande desafio nas práticas de saúde na esfera das ações técnicas. Assim, considera-se a assistência integral como necessária para um atendimento de qualidade na saúde da mulher, para isso é necessário a articulação entre gestores e profissionais de saúde para a aplicabilidade das políticas públicas de saúde da mulher.

CONCLUSÃO

A Enfermagem, por ser uma profissão diretamente direcionada ao cuidado e a uma assistência holística, está próxima ao usuário em todos os níveis de atenção, tendo assim papel fundamental na implementação da integralidade. E, embora seja conhecida como uma profissão vocacional, deve ser pautada em princípios, políticas e legislações que enfoquem os princípios do SUS.

Entretanto, as pesquisas apontam para a fragilidade dos enfermeiros na adoção de práticas integrais na assistência a saúde da mulher, embasados na política pública. Essa fragilidade repercute na qualidade e eficácia da assistência e visualiza o usuário do SUS de forma fragmentada, principalmente no cuidado de enfermagem voltado para a mulher e suas singularidades. Portanto, a assistência a mulher não deve ter foco apenas nas questões reprodutivas, devendo-se buscar uma visão ampliada, embasadas na PAISM principalmente em ambientes da Atenção Básica.

REFERÊNCIAS

CARNUT, L. *Cuidado, integralidade e atenção primária: articulação essencial para refletir sobre o setor saúde no Brasil. Saúde em Debate*, v. 41, p. 1177-1186, 2017.



- CARVALHO, S. M; PAES, G. O. *Integralidade do cuidado em enfermagem para a mulher que vivenciou o aborto inseguro. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, v. 18, n. 1, p. 130-135, 2014.
- COSTA, A. M. *Participação social na conquista das políticas de saúde para mulheres no Brasil. Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, p. 1073-1083, 2009.
- COSTA, K. R. et al. *Avaliação da assistência pré-natal na perspectiva da integralidade Evaluation of prenatal care from the perspective of completeness. Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online*, v. 8, n. 2, p. 4563-4586, 2016.
- COSTA, M. C; LOPES, M. J. M. *Elementos de integralidade nas práticas profissionais de saúde a mulheres rurais vítimas de violência. Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 46, n. 5, p. 1088-1095, 2012.
- GONZE, G. G. *A integralidade na formação dos profissionais de saúde: tecendo saberes e práticas / Gabriela Guerra Gonze. -- 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.*
- MELO, M. C. P. et al. *Integralidade e gênero como base teórica para o cuidado à saúde de adolescentes grávidas. REME rev. min. enferm*, v. 17, n. 3, p. 731-735, 2013.
- MELO, M. C. P; COELHO, E. A. C. *Integralidade e cuidado a grávidas adolescentes na Atenção Básica. Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, p. 2549-2558, 2011.
- MELO, R. M. et al. *A integralidade da assistência no contexto da atenção pré-natal. Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, v. 12, n. 4, 2011.
- MOREIRA, L. C.O; TAMAKI, E. M. *A Programação Pactuada e Integrada como instrumento de garantia da integralidade da atenção à saúde no SUS. Interações (Campo Grande)*, v. 18, n. 4, p. 99-108, 2017.
- REIS, C. B; ANDRADE, S. M. O. *Representações sociais das enfermeiras sobre a integralidade na assistência à saúde da mulher na rede básica. Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, p. 61-70, 2008.
- SILVA, S; CARMO, F. *Princípio da Integralidade e os desafios de sua aplicação em saúde coletiva. Revista Saúde e Desenvolvimento*, v. 7, n. 4, p. 94-107, 2016.
- SOUZA, K. V. et al. *Consulta puerperal: demandas das mulheres sob a perspectiva da enfermeira- estudo exploratório. 2012.*
- SOUZA, M. H. N. et al. *Integralidade como uma dimensão da prática assistencial do enfermeiro no acolhimento mãe-bebê. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, v. 17, n. 4, p. 677-682, 2013
- SOUZA, M. H. N; TYRRELL, M. A. R. *Políticas de salud a la mujer en Brasil, 1974-2004. Rev. enferm. UERJ*, p. 70-76, 2011.



IMPLICAÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Francisca Patricia da Silva Lopes²⁶¹

Beatriz Pereira Alves²⁶²

RESUMO

A hospitalização restringe e isola a criança de muitos estímulos, nesse sentido, a brincadeira podem implicar positivamente no desenvolvimento da criança hospitalizada. Objetivou-se analisar o que a literatura nacional evidencia sobre a utilização da brincadeira como estratégia de desenvolvimento infantil no âmbito hospitalar nos últimos anos. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura realizada no mês de julho do corrente ano na Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde e no Banco de Dados em Enfermagem, via Biblioteca Virtual em Saúde, pelo cruzamento dos descritores “criança hospitalizada”, “desenvolvimento da criança” e “jogos e brinquedos” mediante o uso do operador booleano “AND”. Teve-se como critérios de inclusão artigos que abordaram a temática em estudo, publicados em português entre os anos de 2013 a 2017; e de exclusão, trabalhos não disponibilizados na íntegra e artigos duplicados. Evidenciou-se visão positiva e valorização por parte dos profissionais, pais e crianças acerca do desenvolvimento de jogos, brinquedos e atividades lúdicas no ambiente hospitalar bem como todas as suas implicações multidimensionais na saúde e no desenvolvimento seus aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social da criança. Ressalta-se a necessidade de investimento e valorização das brinquedotecas, capacitação profissional e humanização da assistência.

PALAVRAS-CHAVE: Criança hospitalizada; desenvolvimento da criança; jogos e brinquedos.

IMPLICATIONS OF PLAYING FOR THE DEVELOPMENT OF HOSPITALIZED CHILDREN

ABSTRACT

Hospitalization restricts and isolates the child from many stimuli, in that sense, the play can positively imply the development of the hospitalized child. The objective of this study was to analyze what the national literature shows about the use of play as a child development strategy in the hospital environment in recent years. This is an integrative review of the literature carried out in July of the current year in Latin American and Caribbean Literature in Health Sciences and in the Nursing Database, via Virtual Health Library, by the cross-reference of the descriptions "hospitalized child",

²⁶¹ Graduanda do curso de Bacharelado em Enfermagem pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus Cajazeiras.

²⁶² Universidade Federal de Campina Grande



"child development" and "games and toys" by using the boolean operator "and". Inclusion criteria were articles that addressed the theme under study, published in portuguese between the years of 2013 and 2017; and exclusion, works not available in full and duplicate articles. It was evidenced a positive vision and appreciation by professionals, parents and children about the development of games, toys and recreational activities in the hospital environment as well as all its multidimensional implications in health and in the development of its physical-motor, intellectual, affective- emotional and social development of the child. The need for investment and valuation of toy libraries, professional qualification and the humanization of care is highlighted.

KEYWORDS: Child hospitalized; child development; games and toys.

IMPLICACIONES DEL BRINCAR PARA EL DESARROLLO DE NIÑOS HOSPITALIZADOS

RESUMEN

La hospitalización restringe y aísla al niño de muchos estímulos, en ese sentido, el juego puede implicar positivamente en el desarrollo del niño hospitalizado. Se objetivó analizar lo que la literatura nacional evidencia sobre la utilización del juego como estrategia de desarrollo infantil en el ámbito hospitalario en los últimos años. Se trata de una revisión integrativa de la literatura realizada en el mes de julio del presente año en la Literatura Latinoamericana y del Caribe en Ciencias de la Salud y en el Banco de datos en Enfermería, vía Biblioteca Virtual en Salud, por el cruce de los descriptores "niño hospitalizado", "desarrollo del niño" y "juegos y juguetes" mediante el uso del operador booleano "and". Tuvo como criterios de inclusión de artículos que abordan el tema en estudio, publicado en portugués en los años 2013 a 2017; y de exclusión, trabajos no disponibles en su totalidad y artículos duplicados. Se evidenció una visión positiva y valoración por parte de los profesionales, padres y niños acerca del desarrollo de juegos, juguetes y actividades lúdicas en el ambiente hospitalario así como todas sus implicaciones multidimensionales en la salud y en el desarrollo sus aspectos físico-motor, intelectual, afectivo- emocional y social del niño. Se resalta la necesidad de inversión y valorización de las juguetes, capacitación profesional y humanización de la asistencia.

PALABRAS CLAVES: Niño hospitalizado; desarrollo del niño; juegos y juguetes.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase marcada por grande desenvolvimento e descobertas em seus aspectos biopsicossociais e na sua dimensão integral. A brincadeira é uma ação marcante na

vida da criança e está atrelada ao seu desenvolvimento, de modo que permite que a criança experiencie e conheça a si, ao próximo e o mundo. Segundo Lima, Maia, Mitre (2015) o brincar e o desenvolvimento se relacionam e entrelaçam o tempo inteiro, permitindo que através da experiência, sejam construídos conhecimentos cada vez mais complexos.

O ambiente onde a criança está inserido é um fator crucial no seu desenvolvimento. A fase de desenvolvimento na qual a criança se encontra influi na forma como a criança reage com esse meio que o rodeia. Nesse sentido, o episódio da perda da saúde e a hospitalização podem trazer implicações diversas ao seu desenvolvimento, sendo que durante esse processo o que se passa com a criança é fruto da combinação de aspectos iniciais a hospitalização, condições orgânicas e posteriores a hospitalização (BORTOLOTE; BRÊTAS, 2007; BÜLOW *et al* 2012).

A hospitalização traz estresse e transtornos que podem perdurar após a alta, porque durante esse período, encontra-se afastada da família, amigos e lugares rotineiramente frequentados, necessitando adaptar-se a procedimentos dolorosos, ingestão de medicamentos e alimentos não habituais, convívio com pessoas estranhas e rotina rígida, que podem interferir negativamente no desenvolvimento da criança hospitalizada. Então diante da necessidade de reafirmar e valorizar o papel e necessidades da criança hospitalizada, em 24 de março de 2005, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.104, que tornou realidade a Brinquedoteca Hospitalar reconhecendo a brincadeira como necessidade da criança saudável ou comprometida e independente do ambiente em que se faça presente (BRASIL, 2005; FIORETI; MANZO; REGINO, 2016; GESTEIRA *et al*, 2014; SOUSA *et al*, 2015).

No hospital, o próprio **Quadro** clínico da criança lhe restringe e lhe isola de muitos estímulos a qual estaria exposta se estivesse em ambientes de seu comum convívio. Isso porque o hospital tem uma estruturação global, que não considera as especificidades do contexto de cada criança. Então, a estimulação produzida pelo hospital e direcionada a criança envolve além do espaço físico, os objetos e pessoas que nele se fazem presentes. Nesse sentido, o desenvolvimento de estratégias de estimulação de comportamentos, organização do espaço e planejamento de atividades podem implicar positivamente no desenvolvimento da criança hospitalizada (FALBO *et al*, 2012; BÜLOW *et al* 2012;).

Tendo em vista a importância do ambiente para o desenvolvimento infantil, o presente estudo tem objetiva analisar o que a literatura nacional evidencia sobre a utilização da



brincadeira como estratégia de desenvolvimento infantil no âmbito hospitalar nos últimos anos.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura a qual tem como finalidade a construção de uma análise bibliográfica científica, objetivando responder à questão norteadora do trabalho e construir discussões baseadas nos resultados encontrados.

Para a realização da revisão integrativa considerou-se as seguintes etapas:

1ª Etapa: Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa. A brincadeira no âmbito hospitalar se dá principalmente através das brinquedotecas, que devem considerar a organização do espaço e dos materiais, segundo o universo infantil e possuem como principal finalidade proporcionar alegria e distração para as crianças, em um ambiente em que o cuidado foi e é demasiadamente centrado nas suas necessidades biológicas de cada criança. Diante disso, para guiar a pesquisa, formulou-se a seguinte questão norteadora: “O que a literatura nacional evidencia sobre a utilização da brincadeira como estratégia de desenvolvimento infantil no âmbito hospitalar?”

2ª Etapa: Adoção dos critérios de inclusão e exclusão. A pesquisa foi realizada no mês de julho do corrente ano por meio de busca de publicações indexadas nas bases de dados: Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Banco de Dados em Enfermagem (BDENF), via Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) pelo cruzamento dos descritores “criança hospitalizada”, “desenvolvimento da criança” e “jogos e brinquedos” mediante o uso do operador booleano “AND”.

Os critérios de inclusão foram os artigos que abordassem a análise dos registros de enfermagem nas instituições de saúde, publicados em português entre os anos de 2013 a 2017. Como critérios de exclusão, os trabalhos não disponibilizados na íntegra e artigos que estivessem duplicados.

3ª Etapa: Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados. Após o cruzamento dos descritores nos bancos de dados, teve-se o resultado de 34 artigos, pré-

selecionados 5, atribuindo os critérios de inclusão e exclusão e leitura dos títulos e resumo. Após a leitura na íntegra, todos os 5 continuaram selecionados.

4ª Etapa: Categorização dos estudos selecionados. Os resultados dos artigos foram analisados individualmente e, após isto, foi feita uma análise comparativa sobre os resultados encontrados. Os artigos foram categorizados ainda, de acordo com seu nível de evidência, diferenciados por Stillwell et al. (2010) como sendo Nível I – evidências oriundas de revisões sistemáticas ou meta-análise de relevantes ensaios clínicos; Nível II – evidências derivadas de pelo menos um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; Nível III – ensaios clínicos bem delineados sem randomização; Nível IV – estudos de coorte e de caso controle bem delineados; Nível V – revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; Nível VI – evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e Nível VII – opinião de autoridades ou relatório de comitês de especialistas.

5ª Etapa: Análise e interpretação dos resultados. A interpretação dos resultados foi realizada de maneira cuidadosa, observando os dados e conclusões encontradas em cada um dos artigos a fim de responder ao objetivo do presente estudo.

6ª Etapa: Apresentação da revisão/síntese do conhecimento. Logo após a análise e interpretação dos artigos, foi realizado a inter-relação entre os mesmos, levantando assim, novas conclusões a partir do que foi evidenciado em cada estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para organizar e discutir os dados foi mapeado em cada artigo quatro elementos de análise. São eles: autor(es)/ano, fonte, tipo de estudo/nível de evidência e resultados da pesquisa.

No Quadro 1 observa-se a distribuição dos cinco artigos selecionados devidamente caracterizados com elementos supracitados para melhor visualizar os mesmos e proporcionar a compreensão de sua inter-relação.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos segundo título, autores/ano, fonte, tipo de estudo, nível de evidência e resultados. Cajazeiras- PB, 2018.

Título	Autor(es)/Ano	Fonte	Tipo de Estudo/Nível de Evidência	Resultados
(1) A ludoterapia e a criança hospitalizada na perspectiva dos pais	FERREIRA, N.A.S <i>et al.</i> , 2014.	Journal of Human Growth and Development, São Paulo, v.24 n.º 2, p. 188 – 194, fevereiro.	Pesquisa qualitativa do tipo descritiva/6.	Os pais das crianças hospitalizadas reconhecem que o uso de jogos e brinquedos pelas crianças durante a hospitalização é uma ferramenta valiosa para diminuir o estresse gerado pela hospitalização, permite adaptação ao novo ambiente, distração da realidade inserida, expressão de sentimentos, diminuição de sentimentos negativos e queixas, socialização e estreitamento de vínculo familiar.
(2) A percepção dos profissionais sobre o brinquedo em uma unidade intermediária de um hospital de média e alta complexidade	FIGLIETTI, F.C.C.F.; MANZO, B.F.; REGINO, A.E.F., 2016.	Revista Mineira de Enfermagem, Minas Gerais, v. 20, n.º 974, p. 1-6, setembro.	Pesquisa qualitativa do tipo exploratória/6.	A equipe multiprofissional referiu que a utilização do brinquedo terapêutico aproxima a criança da rotina hospitalar, estimula habilidades e gera desenvolvimento, principalmente motor. Reconhecem que a maioria dos membros da equipe não sentem-se habilitados para fazer uso da brincadeira para estimular o desenvolvimento infantil. Ao passo que não conseguem elaborar como e porque o brinquedo é importante, mas sugerem o desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) para o uso do brinquedo de forma permanente, independente da limitação da criança.
(3) The act of playing within the hospital context in the vision of the accompanying persons of the hospitalised children	GESTEIRA, E.C.R. <i>et al.</i> , 2014.	Revista Brasileira de Enfermagem da UFSM, Santa Maria, v.4, n.º3, p. 575-588, setembro.	Estudo descritivo do tipo exploratório/6.	Todas as mães que acompanhavam as crianças avaliaram como positiva a presença da brinquedoteca hospitalar, destacando que através da ludicidade encontrada neste espaço enquadra-se como cuidado paliativo no que diz respeito a gerar alívio do sofrimento, apaziguar e aliviar as tensões da criança. Além de tudo, gera rico aprendizado e desenvolvimento físico, psicológico, principalmente pelo uso de atividades pedagógicas, compartilhamento de brinquedos e brincadeiras relacionadas ao contexto hospitalar.
(4) Contos infantojuvenis: uma prática lúdica de humanização para crianças hospitalizadas	LIMA, V.B.R.; MAIA, F.N.; MITRE, R.M.A., 2015.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Paulo, v. 23, n.º 4, p. 701-709, abril.	Estudo descritivo, com abordagem qualitativa/6.	Foi evidenciado pelas famílias das crianças grande valorização das práticas lúdicas no contexto hospitalar. Ademais foi notado que através de tais práticas houve um desabrochar de alegria, felicidade, satisfação, esperança, bem como positivas variações de humor e de expressão corporal e facial das crianças, melhor interpretação da realidade e interação entre a criança e sua família.
(5) Social	SOUSA, L.C.	Journal of	Estudo	Na visão das crianças a ludicidade está

representati on of the hospital ludic: look of the child	<i>et al.</i> , 2015.	Human Growth and Development, São Paulo, v.25 n.º1, p. 41-49, novembro.	qualitativo do tipo exploratório/6.	mais restrita ao espaço da brinquedoteca, sendo este interpretado como um lugar onde socialização, recuperação, manipulação imaginaria do ambiente. Foi percebido que a ludicidade mudou as ideias previamente formadas pela criança sobre o hospital, gerando assim, bem- estar, prazer, conforto, desenvolvimento emocional e aprendizado para a criança e sua família.
--	-----------------------	--	---	--

Fonte: próprio autor

Observou-se que a maior parte das produções científicas foi realizada nos anos de 2014 e 2015, sendo em sua maioria provenientes de estudos qualitativos, com nível de evidência seis, considerado um dos níveis mais fracos, porém, de boa evidência para responder ao questionamento do presente estudo. Os artigos trouxeram como resultados, a visão positiva e valorização por parte dos profissionais, pais e crianças acerca do desenvolvimento de jogos, brinquedos e atividades lúdicas no ambiente hospitalar bem como todas as suas implicações multidimensionais na saúde e desenvolvimento infantil.

Ferreira *et al* (2014), Fioreti; Manzo; Regino (2016), Gesteira *et al* (2014), Lima; Maia; Mitre (2015) e Sousa *et al* (2015) concordam que pelo uso de brinquedos e jogos as crianças puderam afastar repercussões negativas acerca da hospitalização, melhorar a sanidade mental e desenvolver sentimentos e ações favoráveis a um bom desenvolvimento, como alegria, satisfação, esperança, conforto, adaptação, reconhecimento da realidade. Esses achados complementam estudos de Groth (2013), Oliveira *et al* (2009) e Vygotsky (1998), que demonstram ser o brinquedo um caminho para o amadurecimento funcional infantil e desenvolvimento de autonomia, onde a imaginação, fantasia e realidade se misturam e interagem para criar novas possibilidades de entendimento, exteriorização e atuação.

Ferreira *et al* (2014) e Lima; Maia; Mitre (2015) revelam que através da ludicidade pode acontecer a socialização e o estreitamento de vínculos familiares, principalmente entre mãe e filho. Estudos de Groth (2013) confirmam e ambos associam que além criança aprender as primeiras palavras e decifrar o mundo partindo da referência familiar, em virtude da dependência da criança, com a perda da saúde os pais fazem-se mais presentes e dedicam um tempo maior de atenção e companheirismo para com ela e abre-se espaço para maiores

demonstrações de afeto e desenvolvimento de brincadeiras, o que muitas vezes, pela correria do cotidiano na modernidade, não ocorre com tanta frequência.

Lima; Maia; Mitre (2015) ao evidenciarem que a utilização do brinquedo terapêutico foi responsável por estimular habilidades nas crianças hospitalizadas entram em consonância com os estudos de Bortolote; Brêtas (2007), Bülow *et al* (2012) e Groth (2013) no sentido de que criança aprende de quando a criança aprende brincando de maneira prazerosa, há maior tendência de que ela manifeste e desenvolva seu potencial e suas habilidades, principalmente físicas.

Baseando-se em todos os aspectos evidenciados pelas pesquisas de Ferreira *et al* (2014), Fioreti; Manzo; Regino (2016), Gesteira *et al* (2014), Lima; Maia; Mitre (2015) e Sousa *et al* (2015), pode-se classificar em quatro categorias o desenvolvimento acarretado pelas brincadeiras hospitalares, sendo eles: Desenvolvimento físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social. No âmbito do desenvolvimento físico-motor, destacou-se o aprimoramento da coordenação motora e manipulação de objetos, que podem ser exploradas através de atividades de desenho, pintura, encaixe, modelagem, lançar ao alvo. No âmbito do desenvolvimento intelectual, destacou-se a ampliação da linguagem, desenvolvimento do raciocínio lógico, percepção, criatividade, concentração, através da comunicação, do teatro de fantoches, atividades pedagógicas, estímulo visual, auditivo e tátil direcionados, contação de histórias.

No tocante ao desenvolvimento afetivo-emocional, destacou-se o desenvolvimento de formas de lidar e reorganizar os sentimentos, diminuição de sentimentos negativos a hospitalização, maior vinculação aos pais e ganho de autonomia por parte das crianças, graças a experiência positiva adquirida através do fluir da imaginação em histórias de faz de conta, da utilização do brinquedo terapêutico, estímulo visual, auditivo e tátil direcionados. Já quanto ao desenvolvimento social, destacou-se a socialização, desenvolvimento de espírito de coletividade, através da partilha de brinquedos terapêuticos, diálogo, teatro, estímulo visual, auditivo e tátil direcionados.

Torna-se evidente que a brincadeira hospitalar não só dá continuidade ao desenvolvimento naturalmente esperado para aquela fase específica da criança, mas também o ascende a níveis muito superiores. Porque como ao permitir a expressão de ações intencionais de afeto (desenvolvimento afetivo-emocional), a construção de representações mentais



(desenvolvimento intelectual), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (desenvolvimento físico-motor) e partilha nas interações (desenvolvimento social), os jogos e brincadeiras agregam formas de representação da criança e desperta múltiplas dimensões das suas inteligências.

Lima; Maia; Mitre (2015) e Sousa *et al* (2015) puderam destacar que ainda se percebe demasiadamente o brincar, jogos e brincadeiras restritos a um único espaço físico no ambiente hospitalar, o que pode ser explicado no contexto de Mehry (2002), no sentido de que no ambiente hospitalar o trabalho em saúde lida diretamente com as necessidades e expectativas individuais de maneira singular, com ações que visam a criança e sua família através de um trabalho vivo em ato, porém ainda com predominância no uso de tecnologias duras, ou seja, instrumentos tecnológicos complexos para tratamento, exame e organização informacional. Assim, diante desse contexto cercado de tecnologias duras, muitas vezes pouco se reconhece o valor de tecnologias leves, que incluem a integralidade e humanização da assistência, o brincar. O mesmo se aplica no que implica Lima; Maia; Mitre (2015) encontrarem que alguns membros da equipe multiprofissional não conseguem explicar como e porque o brincar é importante durante a hospitalização infantil, assim como não se sentem habilitados para fazer uso da ludicidade neste contexto.

CONCLUSÃO

Percebe-se que O brincar e a brincadeira podem tornar-se estratégias de ação terapêutica, onde a equipe de saúde, conhecendo as etapas do desenvolvimento infantil, pode planejar os jogos e as brincadeiras mais convenientes para estimular as múltiplas inteligências e aprimoramentos para cada criança segundo sua subjetividade. Apesar da hospitalização da criança ter um potencial acarretador de graves prejuízos para o seu desenvolvimento, a utilização de tecnologias assistivas leves além de favorecer o estabelecimento de uma parceria entre a criança, familiares e equipe de saúde, favorece a criação de um ambiente que mantém a evolução do desenvolvimento da criança em seus aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social.

Portanto, se faz fundamental que as equipes que assistem estas crianças conheçam os benefícios do brincar terapêutico e da ludicidade como um todo na vida da criança nesse



momento de fragilidade e avancem na construção de um conhecimento teórico com embasamento na prática diária, despertando sentimentos e experiências positivas na vida de inúmeras crianças. A equipe também necessita reconhecer a ludicidade como parte da terapia e desassociar o brincar de um espaço físico rígido, devendo ele estar a fácil alcance e estar junto a criança aonde quer que ela esteja.

Logo, torna-se indispensável sugerir a busca individual e institucional por maior capacitação e qualificação profissional no tocante a humanização da assistência e formas de lidar e desenvolver jogos e brincadeiras no contexto hospitalar. Também é imprescindível que se invista em maior quantidade e qualidade de pesquisas voltadas ao tema e brinquedotecas em âmbito nacional.

REFERÊNCIAS

BORTOLOTE, G.S.; BRÊTAS, J.R.S. *O ambiente estimulador ao desenvolvimento da criança hospitalizada*. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 42, n.º 3, p. 422-429, agosto 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000300002>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

BRASIL. Lei nº 11.104, de 23 de março de 2005. *Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

BRITO, L.S.; PERINOTTO, A.R.C. *O brincar como promoção à saúde: a importância da brinquedoteca hospitalar no processo de recuperação de crianças hospitalizadas*. Revista Hospitalidade, São Paulo, v. 11, n.º 2, p. 291-315, dezembro 2014. Disponível em: <<https://www.rev Hosp.org/hospitalidade/article/view/557>>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

BUEMO, E.A.B.; FRAGA, J.M. *Brinquedoteca: um espaço de desenvolvimento e aprendizagem*. Revista da Unifebe, Brusque, v.1, n.º 10, p. 153-162, julho 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/viewFile/4/3>>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

BÜLOW, D.M. *et al. Avaliação do desenvolvimento infantil em enfermagem pediátrica de um hospital universitário*. Contextos Clínicos, v. 5, n.º 2, p. 74-79, dezembro 2012. Disponível



em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822012000200002>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

FALBO, B.C.P. *et al.* *Estímulo ao desenvolvimento infantil: produção do conhecimento em Enfermagem*. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 65, n.º 1, p. 148-154, fevereiro 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672012000100022>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

FERREIRA, N.A.S. *et al.* *Social representation of the hospital ludic: look of the child*. Journal of Human Growth and Development, São Paulo, v.24, n.º 2, p. 188 – 194, fevereiro 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-12822014000200011>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

FIORETI, F.C.C.F.; MANZO, B.F.; REGINO, A.E.F. *A ludoterapia e a criança hospitalizada na perspectiva dos pais*. Revista Mineira de Enfermagem, Minas Gerais, v. 20, n.º 1, p. 1- 6, setembro 2016. Disponível em:<<http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1110>>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

GESTEIRA, E.C.R. *et al.* *Contos infantojuvenis: uma prática lúdica de humanização para crianças hospitalizadas*. Revista Brasileira de Enfermagem da UFSM, Santa Maria, v.4, n.º3, p. 575-588, setembro 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/12071>>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

GROTH, D.M. *Brinquedoteca: espaço lúdico e potencializador do processo de aprendizagem infantil*. 2013. 41 f. Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Departamento de Humanidades e Educação, UNIJUÍ, Ijuí, 2013. Disponível em:<<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2735/denise%20groth%20-%20formatacao%20monografia.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

LIMA, V.B.R.; MAIA, F.N.; MITRE, R.M.A. *A percepção dos profissionais sobre o brincar em uma unidade intermediária de um hospital de média e alta complexidade*. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Paulo, v. 23, n.º 4, p. 701-709, abril 2015. <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1110>> Acesso em: 15 de julho de 2018.

MERHY, E. E. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. 3º ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

SOUSA, L.C. *et al.* *The act of playing within the hospital context in the vision of the accompanying persons of the hospitalised children*. Journal of Human Growth and Development, São Paulo, v.25 n.º1, p. 41-49, novembro 2015. Disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822015000100005>. Acesso em: 15 de julho de 2018.



STILLWELL, S. *et al.* *Evidence-based practice: step by step*. American journal of nursing. Estados Unidos da América, v.110, n. 5, p. 7-41, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



PERFIL DAS HOSPITALIZAÇÕES INFANTO-JUVENIS DE UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO²⁶³

Leandro Januário de Lima

Maria do Carmo Andrade Duarte de Farias²⁶⁴

RESUMO

A infância é um período crítico no desenvolvimento do ser humano, e o processo de hospitalização nesta faixa etária pode trazer consequências para a formação da criança. Como objetivo, buscamos descrever o perfil clínico epidemiológico das internações infanto-juvenis que ocorreram entre janeiro e março de 2013, no Hospital Universitário Júlio Maria Bandeira de Mello. Trata-se de uma pesquisa descritiva, documental, de abordagem quantitativa, cuja fonte de dados foram os prontuários da instituição do ano de 2013. A pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada. Como resultados foram realizadas 112 hospitalizações no período, com uma média de permanência hospitalar de 3,21 dias e, em 57,1% dos casos, a criança era do sexo masculino. A zona urbana concentra 75,9% dos casos, com a cidade de Cajazeiras sendo a origem de 64,3% das hospitalizações. Disenteria Amebiana Aguda, Pneumonia não especificada e Dengue Clássico foram as principais causas de internamento com 20,5%, 19,6% e 19,6%, respectivamente. Concluimos que o estudo aponta peculiaridades do perfil da instituição que podem colaborar na proposta de políticas que venham a ser adotadas na linha assistencial.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil de Saúde; Hospitalização; Pediatria; Epidemiologia.

PROFILE OF INFANT-JUVENILE HOSPITALIZATIONS OF A UNIVERSITY HOSPITAL

ABSTRACT

Childhood is a critical period in the development of the human being, and the process of hospitalization in this age group can bring consequences for the formation of the child. To describe the epidemiological clinical profile of infant-juvenile hospitalizations occurring between January and March 2013, in the university Hospital Júlio Maria Bandeira de Mello. It is a descriptive, documentary, quantitative approach, whose data source was the medical records of the Institution of the year 2013. The research was forwarded to the Committee on Ethics in Research and approved. Results: 112 hospitalizations were performed in the period, with an average hospital stay of 3.21 days and, in 57.1% of the cases, the child was male. The urban area concentrates 75.9% of the cases, with the city of Cajazeiras-PB being the origin of 64.3% of the hospitalizations. Acute amoebic dysentery,

²⁶³ O presente trabalho contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com concessão de bolsa de Iniciação Científica, para sua realização.

²⁶⁴ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



unspecified Pneumonia and classical Dengue were the main causes of hospitalization with 20.5%, 19.6% and 19.6%, respectively. The study points out peculiarities of the profile of the institution that can collaborate in the proposal of policies that will be adopted in the assistance line.

KEYWORDS: Health profile; Hospitalization; Pediatrics; Epidemiology.

PERFIL DE LAS HOSPITALIZACIONES INFANTILES-JUVENILES DE UN HOSPITAL UNIVERSITARIO RESUMEN

La niñez es un período crítico en el desarrollo del ser humano, y el proceso de hospitalización en este grupo de edad puede traer consecuencias para la formación del niño. Describir el perfil clínico epidemiológico de las hospitalizaciones infanto-juveniles ocurridas entre enero y marzo 2013, en el Hospital Universitario Júlio Maria Bandeira de Mello. Es un enfoque descriptivo, documental, cuantitativo, cuya fuente de datos fue el registro médico de la institución del año 2013. La investigación fue remitida al Comité de ética en investigación y aprobada. Se realizaron 112 hospitalizaciones en el período, con una estancia hospitalaria promedio de 3,21 días y, en el 57,1% de los casos, el niño fue varón. El área urbana concentra el 75,9% de los casos, siendo la ciudad de Brasil el origen del 64,3% de las hospitalizaciones. La disentería amebiana aguda, la neumonía no especificada y el dengue clásico fueron las principales causas de hospitalización con 20,5%, 19,6% y 19,6%, respectivamente. El estudio señala las peculiaridades del perfil de la institución que puede colaborar en la propuesta de políticas que se adoptarán en la línea de asistencia.

PALABRAS CLAVES: Perfil de la salud; Hospitalización; Pediatría; Epidemiología.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano iniciado na idade gestacional é completado durante a infância com o amadurecimento dos diversos sistemas orgânicos. Neste período, o desenvolvimento do sistema imunológico torna as crianças mais suscetíveis a **Quadros** infecciosos que são responsáveis por um número considerável das hospitalizações, nesta faixa etária (PEDRAZA; ARAUJO, 2017).

A hospitalização é uma situação perturbadora, com rupturas do contexto em que a criança estava inserida, mudanças na rotina e alterações no desenvolvimento, que podem permanecer por toda a existência (GOMES; FERNANDES; NÓBREGA, 2016). Por

apresentar-se como um acontecimento estressante e traumatizante, o internamento de crianças exige uma postura diferenciada dos profissionais (LINHARES, 2016; SANTOS et al., 2016) e o planejamento da assistência com vistas a reduzir o tempo de internamento e os efeitos danosos da separação da família (PINTO et al., 2010).

O perfil da morbimortalidade na infância evoluiu nos últimos anos, com uma tendência na redução geral de redução. Ainda assim, o Quadro é marcado por uma incidência elevada das doenças infecciosas e parasitárias (BRASIL, 2017). Somente em 2017 foram custeadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) 1.440.962 internamentos para crianças de até nove anos de idade (BRASIL, 2016) e, ao longo dos anos, estudo baseado em dados oficiais mostram estabilização dos gastos do SUS com estes procedimentos (SOUZA; PEIXOTO, 2017).

As evoluções nos indicadores brasileiros com relação ao quantitativo das internações de crianças se deu nos últimos anos graças a fatores como a ampliação da cobertura da atenção primária à saúde, sobretudo por esta realizar uma cobertura de cuidados de mais da metade da população, principalmente a mais vulnerável, sob uma análise da determinação social do processo saúde-doença (PAIM, 2011). Contudo, o Brasil em suas dimensões continentais ainda apresenta desigualdades no perfil epidemiológico ao analisar-se as suas macrorregiões, pois, as diferenças não limitam-se ao aspecto ambiental, mas também ao econômico, aos hábitos sociais e culturais (SOUZA; LEITE FILHO, 2008). As distintas características das macrorregiões brasileiras influenciam os dados epidemiológicos relativos à saúde materno-infantil (VICTORA et al., 2011), tornando o perfil variável, conforme a região analisada.

Face ao exposto, compreender como se comporta o perfil dos internamentos de uma unidade hospitalar é importante para auxiliar na organização dos serviços e preparação dos profissionais, permitindo comparações entre unidades diferentes, evidenciando aspectos detalhados de indicadores, bem como a compreensão da estrutura epidemiológica local e formulação de hipóteses causais. Assim, buscou-se compreender como se comportam os internamentos da faixa etária infantil no Hospital Júlio Maria Bandeira de Mello (HUJB), a partir das seguintes questões problema: qual é a descrição dos internamentos ocorridos no HUJB no primeiro trimestre de 2013, sob os aspectos idade e diagnóstico?



Como objetivo geral buscamos descrever o perfil clínico epidemiológico das internações infanto-juvenis que ocorreram entre janeiro e março de 2013, no Hospital Universitário Júlio Maria Bandeira de Mello. E como objetivos específicos: identificar as características sociodemográficas dos casos de internamentos do hospital investigado e investigar as principais causas de internamento no referido hospital.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa documental, que se baseia na avaliação de materiais que ainda não foram analisados anteriormente e que atenderam aos objetivos da pesquisa (GIL, 2008). Constituindo-se como uma pesquisa envolvendo seres humanos, optou-se por uma abordagem quantitativa, pois, está sendo realizado um levantamento sobre os dados das internações de crianças e adolescentes, entre zero e 18 anos, na referida instituição.

A pesquisa foi realizada no Hospital Júlio Maria Bandeira de Melo (HUIB), pertencente à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizado na cidade de Cajazeiras, sertão do estado da Paraíba. Foram incluídos no estudo os prontuários referentes ao Quadro geral de internações hospitalares de crianças e adolescentes que contenham base na 10ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), realizados em 2013 no HUIB. A escolha pelo ano de 2013 se deu em virtude de que o serviço de arquivo de prontuários começou a ser efetivamente organizado a partir do final de 2012, período após a doação do antigo Instituto Materno Infantil Dr. Júlio Maria foi doado pelo poder municipal à Universidade Federal de Campina Grande (BATISTA et al., 2016; EBSERH, 2016).

A fonte de dados para a pesquisa foram os prontuários de crianças e adolescentes, entre um mês e dezessete anos e onze meses de idade, disponíveis no Setor de Arquivos do Hospital – o Serviço de Atividades Médicas e Estatísticas, SAME. Nos prontuários, serão observadas as fichas que possuam informações sobre as internações. A ênfase será direcionada a características como: diagnóstico principal que levou à internação (baseado no CID-10), período de hospitalização e procedimentos realizados, além dos dados gerais como procedência, idade, endereço, que auxiliam na descrição do perfil epidemiológico. Procedeu-se a coleta dos dados utilizando-se de um formulário específico, construído a partir da consulta às fichas que compõem o prontuário da instituição. O preenchimento do formulário

se deu com a transcrição literal dos dados encontrados nos prontuários, com a coleta ocorrendo entre os meses de agosto de 2017 a dezembro de 2018 na instituição detentora dos documentos.

Embora dispense o termo de consentimento livre e esclarecido, uma vez que os pacientes não serão abordados diretamente, serão respeitados os aspectos éticos básicos da pesquisa envolvendo seres humanos, haja vista que serão acessadas informações particularizadas. Assim, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via plataforma Brasil, e obteve o parecer favorável em 05 de maio de 2017, sob CAAE: 67485717.0.00005575.

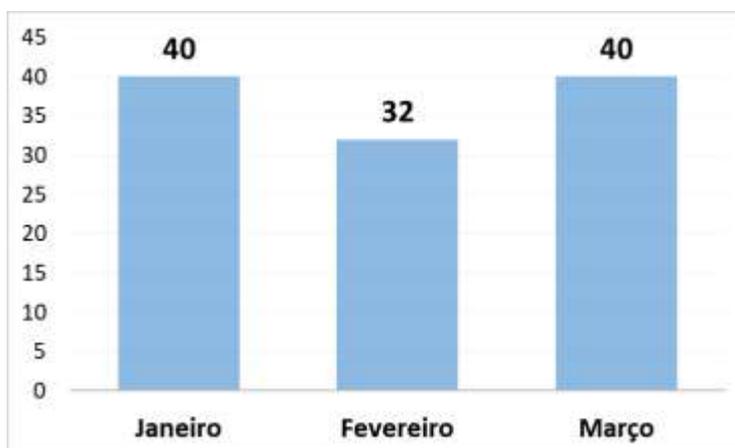
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram coletados e analisados no banco de dados 112 prontuários referentes ao primeiro bimestre do ano de 2013, distribuídos conforme a figura 1.

Na unidade temporal considerada, os pacientes estiveram em média 3,21 dias hospitalizados na instituição, com 70,5% dos casos permanecendo internados até este período no hospital. As maiores permanências figuram com 7 dias de hospitalização, apresentando-se em 1,8% dos casos, conforme a tabela 1.

No estudo de Parente; Silva (2017), realizado em hospital universitário cearense, a média de internamentos foi de 10,09 dias.

Figura 1 – Distribuição dos internamentos no primeiro bimestre – Cajazeiras–PB – 2013.



Fonte: Elaborada pelos autores.

O número de internamentos é predominante no sexo masculino, com 57,1% dos casos, porcentagem um pouco maior do que a registrada por Parente; Silva (2017). Na análise da procedência dos hospitalizados, a zona urbana se destaca por originar 75,9% das ocorrências.

Tabela 1 – Duração das hospitalizações – Cajazeiras-PB – 2013.

Dias de hospitalização	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência acumulada
Total	112	100,0 %	
1	1	0,9 %	0,9 %
2	27	24,1 %	25,0 %
3	51	45,5 %	70,5 %
4	20	17,9 %	88,4 %
5	9	8,0%	96,4 %
6	2	1,8 %	98,2 %
7	2	1,8 %	100,0 %

Fonte: Elaborada pelos autores.

Dentro do período analisado, os pacientes submetidos ao internamento foram oriundos de 15 municípios. A cidade de Cajazeiras, estado da Paraíba, onde esta localizada a instituição, responde por 64,3% das hospitalizações, com São José de Piranhas – PB, responsável por 9,8% (tabela 2). Nos internamentos do primeiro trimestre, observou-se uma taxa de 4,5% de pacientes oriundos de outras regiões de saúde não adscritas ao hospital, sendo 0,9% de outros estados da federação.

O perfil de morbidades que levam a hospitalização no Hospital Universitário Júlio Maria Bandeira de Mello (HUJB) é dominado por condições conhecidas com sensíveis à atenção primária. Nos prontuários analisados até o momento, 29 doenças foram apontadas como a causa das hospitalizações da instituição. Com 20,5% dos internamentos, a Disenteria Amebiana Aguda lidera o ranking como a principal causa de hospitalização. A pneumonia não especificada e a Dengue Clássica ocupam o segundo lugar com o percentual de 19,6% cada. Diarreia e gastroenterite de origem infecciosa fecham as grandes afecções que causam hospitalização com 7,1% dos casos. As demais doenças apresentam percentuais que vão de 0,9% a 4,5%.

Tabela 2 – Cidade de origem dos pacientes hospitalizados – Cajazeiras-PB – 2013.

Município	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência acumulada
Total	112	100,0 %	
Cajazeiras – PB	72	64,3 %	64,3 %
Bernardino Batista – PB	4	3,6 %	67,9 %
Monte Horebe – PB	1	0,9 %	68,8 %
Cachoeira dos Índios – PB	4	3,6 %	72,3 %
São José de Piranhas – PB	11	9,8 %	82,1 %
São João do Rio do Peixe – PB	4	3,6 %	85,7 %
Poço José de Moura – PB	1	0,9 %	86,6 %
Serra Grande – PB	2	1,8 %	88,4 %
Marizópolis – PB	2	1,8 %	90,2 %
Triunfo – PB	1	0,9 %	91,1 %
Guapimirim – RJ	1	0,9 %	92,0 %
Santa Helena – PB	4	3,6 %	95,6 %
Uiraúna – PB	3	2,7 %	98,2 %
Poço Dantas – PB	1	0,9 %	99,1 %
Santarém – PB	1	0,9 %	100,0 %

Fonte: Elaborada pelos autores.

Este perfil é similar ao encontrado no encontrado no estudo de Barreto; Neri; Costa (2012) e Carvalho et al. (2015), realizados, respectivamente, com dados do Piauí e do Pernambuco. Pedraza e Araújo (2017) ao compilarem vários estudos de séries temporais sobre a temática observaram a alternância entre as gastroenterites infecciosas e as pneumonias bacterianas e asma no primeiro e segundo lugares da pesquisa, fato até o momento condizente com os resultados parciais.

Cabe destaque o fato de que 2,7% dos casos de internamentos ainda sejam por condições como desidratação (depleção de volume) e desnutrição proteico-calórica, mesmo tratando-se de hospital secundário. Estudo similar no Ceará evidenciou estas morbidades como a 3ª causa de internamentos por condições sensíveis entre menores de cinco anos (COSTA; PINTO JÚNIOR, 7SILVA, 2017).

Embora haja avanços nas políticas públicas de combate à desigualdade social aliada a uma expansão da rede de atenção primária, ambas propiciadas pelo desenvolvimento econômico nos últimos anos (SOUSA; LEITE FILHO, 2008; PAIM, 2011), ainda prevalecem características que favorecem **Quadros** de desnutrição como a desigualdade de renda e dificuldade de acesso a água potável em várias localidades do semiárido brasileiro (CARVALHO ET AL., 2014).

Tabela 3 – Diagnóstico principal das hospitalizações – Cajazeiras-PB – 2013.

Diagnóstico Principal	Fre quência absoluta	Fre quência Relativa	Fre quência Acumulad a
Total	112	100,0%	
Intoxicação alimentar não especificada	1	0,9%	0,9%
Pneumonia não especificada	22	19,6%	20,5%
Disenteria Amebiana Aguda	23	20,5%	41,1%
Asma não especificada	2	1,8%	42,9%
Anemia por deficiência de ferro secundária a perda de sangue (crônica)	1	0,9%	43,8%
Diarreia e gastroenterite de origem infecciosa presumível	8	7,1%	50,9%
Causas desconhecidas e não especificadas de morbidade	3	2,7%	53,6%
Infecção do trato urinário de localização não especificada	1	0,9%	54,5%
Dengue Clássico	22	19,6%	74,1%
Dermatite atópica não especificada	3	2,7%	76,8%

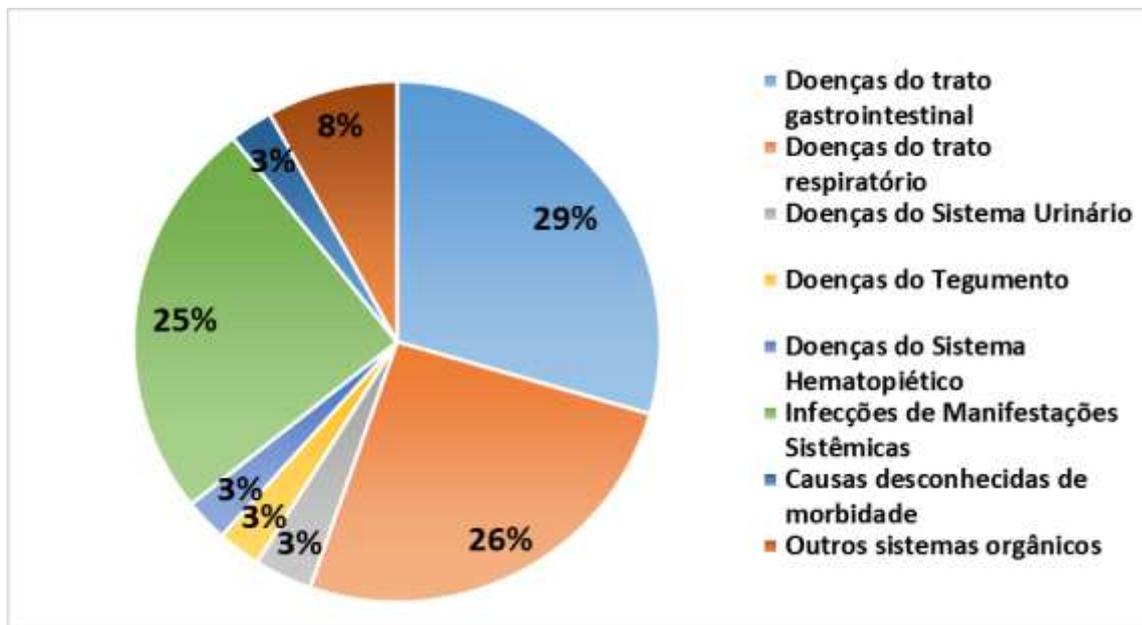
Anemia por deficiência de ferro não especificada	2	1,8%	78,6%
Epilepsia não especificada	1	0,9%	79,5%
Icterícia neonatal devido a infecção	1	0,9%	80,4%
Infecção estafilocócica de localização não especificada	5	4,5%	84,8%
Outras infecções de Vias Aéreas Superiores de localizações múltiplas	1	0,9%	85,7%
Diabetes Mellitus insulino-dependente – sem complicações	1	0,9%	86,6%
Nefrite túbulo-intersticial aguda	1	0,9%	87,5%
Laringite Aguda	1	0,9%	88,4%
Amigdalite aguda não especificada	1	0,9%	89,3%
Linfadenite Mesentérica não especificada	1	0,9%	90,2%
Pielonefrite não-obstrutiva crônica associada a refluxo	1	0,9%	91,1%
Intoxicação alimentar bacteriana não especificada	1	0,9%	92,0%
Diabetes Mellitus insulino-dependente – com outras complicações especificadas	2	1,8%	93,8%
Pneumonia bacteriana não especificada	1	0,9%	94,6%
Insuficiência Respiratória Aguda	1	0,9%	95,5%
Depleção de volume	2	1,8%	97,3%
Desnutrição proteico-calórica não especificada	1	0,9%	98,2%
Diabetes Mellitus não especificado – sem complicações	1	0,9%	99,1%
Síndrome Nefrótica – não especificada	1	0,9%	100,0%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao traçar uma análise sobre os sistemas orgânicos, o trato gastrointestinal e o trato respiratório são os mais afetados, com 29% e 26%, respectivamente.

A dengue clássica, que ocupa a segunda colocação entre as morbidades, é determinante para que as infecções de manifestações sistêmicas ocupem o terceiro lugar sob este critério.

Figura 2 – Distribuição dos diagnósticos dos internamentos por sistemas orgânicos – Cajazeiras-PB – 2013.



Fonte: Elaborada pelos autores.

É oportuno considerar também, que mesmo nos sistemas orgânicos, percentual considerável dos internamentos tem como diagnóstico principal uma infecção.

CONCLUSÕES

As peculiaridades encontradas no traço do perfil das hospitalizações do Hospital Universitário Júlio Maria Bandeira de Mello (HUJB) podem guiar o processo de formação e de instalação das atividades do hospital-escola enquanto instituição de ensino. Ressalte-se que o conhecimento das características da estrutura epidemiológica em tela podem direcionar a formação de políticas de educação continuada para os prestadores de serviço e cuidadores que estão em contato direto com os pacientes.

REFERÊNCIAS



- BARRETO, J. O. M.; NERY, I. S.; COSTA, M. S. C. *Estratégia Saúde da Família e internações hospitalares em menores de 5 anos no Piauí, Brasil*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 515-526, Mar. 2012.
- BATISTA, A. V. et al. *Plano Diretor Estratégico do Hospital Universitário Júlio Bandeira – HUIB-UFMG*. São Paulo: Ministério da Educação, Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa, 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde - Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS). *Morbidade Hospitalar do Sus - por local de Internação*. 2016. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sih/cnv/niuf.def>. Acesso em: 30 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. *Saúde Brasil 2015/2016: uma análise da situação de saúde e da epidemia pelo vírus Zika e por outras doenças transmitidas pelo Aedes aegypti*. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.
- CARVALHO, S. C. et al. *Hospitalizations of children due to primary health care sensitive conditions in Pernambuco State, Northeast Brazil*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 744-754, Abr. 2015.
- CORREIA, L. L. et al. *Prevalence and determinants of child undernutrition and stunting in semiarid region of Brazil*. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 19-28, Fev. 2014.
- COSTA, L. Q.; PINTO, E. P.; SILVA, M. G. C. *Tendência temporal das Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária em crianças menores de cinco anos de idade no Ceará, 2000 a 2012*. Epidemiologia e Serviços de Saúde, [s.l.], v. 26, n. 1, p.51-60, jan. 2017.
- EBSERH. *Projeto Análise situacional de 12 HUFs*. Brasília: Ebserh, 2016.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, G. L. L.; FERNANDES, M. G. M.; NÓBREGA, M. M L. *Ansiedade da hospitalização em crianças: análise conceitual*. Revista Brasileira de Enfermagem, [s.l.], v. 69, n. 5, p. 940-945, out. 2016.
- LINHARES, M. B. M. *Estresse precoce no desenvolvimento: impactos na saúde e mecanismos de proteção*. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 33, n. 4, p.587-599, dez. 2016.
- PAIM, J. et al. *The Brazilian health system: history, advances, and challenges*. The Lancet, v. 377, n. 9779, p. 1778-1797, 2011.
- PARENTE, J. S. M.; SILVA, F. R. A. *Perfil clínico-epidemiológico dos pacientes internados na clínica pediátrica em um hospital universitário*. Revista de Medicina da UFC, Fortaleza, v. 57, n. 1, p.10-14, 25 abr. 2017.



- PEDRAZA, D. F.; ARAUJO, E. M. N. *Internações das crianças brasileiras menores de cinco anos: revisão sistemática da literatura*. Epidemiologia e Serviços de Saúde, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 169-182, jan. 2017.
- PINTO, J. P. et al. *O processo de recuperação da criança após a alta hospitalar: revisão integrativa*. Acta Paulista de Enfermagem, [s.l.], v. 6, n. 23, p.837-842, 2010.
- SANTOS, P. M. et al. *Os cuidados de enfermagem na percepção da criança hospitalizada*. Revista Brasileira de Enfermagem, [s.l.], v. 69, n. 4, p. 646-653, ago. 2016.
- SOUSA, T. R. V.; LEITE FILHO, P. A. M. *Análise por dados em painel do status de saúde no Nordeste Brasileiro*. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 42, n. 5, p. 796-804, out. 2008.
- SOUZA, D. K.; PEIXOTO, S. V. *Estudo descritivo da evolução dos gastos com internações hospitalares por condições sensíveis à atenção primária no Brasil, 2000-2013*. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, v. 26, n. 2, p. 285-294, jun. 2017.
- VICTORA, C. G. et al. *Maternal and child health in Brazil: progress and challenges*. The Lancet, v. 377, n. 9780, p. 1863-1876, 2011.



ANÁLISE DOS CASOS DE MORTALIDADE MATERNA NO BRASIL

Valéria Alves da Silva

Fabírcia Alves de Souza

Gerlane Cristinne Bertino Vêras²⁶⁵

RESUMO

A mortalidade materna é definida como a morte durante a gravidez ou até quarenta e dois dias após o término da gestação e representa um evento de grande magnitude no Brasil e no mundo. Objetivou-se avaliar o perfil epidemiológico de óbitos maternos no Brasil. Trata-se de um estudo descritivo, retrospectivo e de abordagem quantitativa, realizado no mês de julho de 2018, por meio do Sistema de Informação sobre Mortalidade referente ao período de 2012 a 2016, disponível no Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde. Verificou-se prevalência da mortalidade materna na região Sudeste do país, em mulheres entre 20 a 29 anos de idade, da raça/cor parda, com ensino fundamental, estado civil solteira, e decorrente de causa obstétrica direta. Ressalta-se a importância da realização de uma assistência integral à saúde da mulher durante o ciclo gravídico-puerperal, com realização de educação em saúde e implementação de políticas públicas efetivas e eficazes com vistas à manutenção da saúde materna.

PALAVRAS-CHAVE: Gravidez; Mortalidade materna; Epidemiologia.

ANALYSIS OF MATERNAL MORTALITY CASES IN BRAZIL

ABSTRACT

Maternal mortality is defined as death during pregnancy or up to forty-two days after the end of gestation and represents a major event in Brazil and the world. The objective of this study was to evaluate the epidemiological profile of maternal deaths in Brazil. This is a descriptive, retrospective and quantitative study, carried out in July 2018, through the Mortality Information System for the period from 2012 to 2016, available at the Department of Informatics of the Unified Health System. Prevalence of maternal mortality in the southeastern region of the country was found among women between 20 and 29 years of age, of brown race / color, elementary education, single marital status, and due to direct obstetric causes. It is important to realize an integral assistance to women's health during the pregnancy-puerperal cycle, with health education and the implementation of effective and efficient public policies aimed at maintaining maternal health.

²⁶⁵ Universidade Federal de Campina Grande



KEYWORDS: Pregnancy; Maternal mortality; Epidemiology.

ANÁLISIS DE LOS CASOS DE MORTALIDAD MATERNA EN BRASIL

RESUMEN

La mortalidad materna se define como la muerte durante el embarazo o hasta cuarenta y dos días después del término de la gestación y representa un evento de gran magnitud en Brasil y en el mundo. Se objetivó evaluar el perfil epidemiológico de muertes maternas en Brasil. Se trata de un estudio descriptivo, retrospectivo y de abordaje cuantitativo, realizado en el mes de julio de 2018, a través del Sistema de Información sobre Mortalidad referente al período de 2012 a 2016, disponible en el Departamento de Informática del Sistema Único de Salud. - la prevalencia de la mortalidad materna en la región Sudeste del país, en mujeres entre 20 a 29 años de edad, de la raza / color parda, con enseñanza fundamental, estado civil soltera, y derivada de causa obstétrica directa. Se resalta la importancia de la realización de una asistencia integral a la salud de la mujer durante el ciclo gravídico-puerperal, con realización de educación en salud e implementación de políticas públicas efectivas y eficaces con miras al mantenimiento de la salud materna.

PALABRAS CLAVES: Embarazo; Mortalidad materna; Epidemiología.

INTRODUÇÃO

O óbito materno é toda morte causada pela gravidez ou por eventos relacionados à mesma, que pode ocorrer durante a gestação ou até quarenta e dois dias após o término da gravidez. É considerado um forte indicador de saúde e desigualdades, sendo sua ocorrência mais elevada em áreas subdesenvolvidas ou que se apresentam em desenvolvimento (ÁFIO ET AL., 2014).

A mortalidade materna pode ser classificada quanto à causa obstétrica direta, quando ocorre durante a gravidez, parto ou puerpério, decorrentes de tratamentos inadequados e práticas mal realizadas; ou indireta, quando são provenientes de doenças que já existiam antes da gestação, ou alguma patologia que evoluiu durante a gravidez, não estando relacionadas com as causas obstétricas diretas, porém se agravaram devido às condições fisiológicas de uma gravidez (MARTINS, 2018).



Segundo o Ministério da Saúde, em 2015 foram registrados no Brasil 1.538 casos de óbitos maternos. Em 2016, apresentou uma redução de 16% em relação ao ano anterior, sendo essa taxa de mortalidade materna ainda considerada elevada, impactando diretamente nos direitos humanos femininos (BRASIL, 2018).

Tendo em vista o grande número de óbitos maternos, faz-se necessário que os profissionais de saúde estejam informados sobre suas principais características epidemiológicas para que possam desenvolver estratégias de prevenção para as mulheres grávidas e em puerpério.

Diante dessas considerações, o presente estudo tem como objetivo avaliar o perfil epidemiológico de óbitos maternos no Brasil.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, retrospectivo e de abordagem quantitativa. A coleta de dados foi realizada no mês de julho de 2018, por meio do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), disponível no Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS).

A população do estudo constituiu das 8.416 notificações de óbitos maternos entre os anos de 2012 a 2016 no Brasil. A amostra consistiu em 100% da população. As variáveis discutidas foram: ocorrência por região, faixa etária, raça/cor, escolaridade, estado civil e classificação do tipo de óbito.

A análise dos dados se deu por estatística descritiva utilizando o programa Microsoft Excel 2013©, que tem como finalidade a organização de planilhas eletrônicas. Os dados obtidos foram organizados em tabelas, para uma melhor visualização e entendimento do estudo, e foram analisados e discutidos à luz da literatura pertinente.

A pesquisa foi realizada respeitando a resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 que permite a coleta de informações nas bases de dados de domínio público, não identificando os participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisados 8.416 casos de óbitos maternos que encontram-se distribuídos por região na Tabela 1.

Tabela 1 – Casos de óbitos maternos segundo as regiões do Brasil no período entre 2012 a 2016. Cajazeiras – PB, 2018.

Região	f	%
Região Sudeste	2.944	35,0
Região Nordeste	2.875	34,1
Região Norte	1.115	13,4
Região Sul	790	9,3
Região Centro-Oeste	692	8,2
TOTAL	8.416	100

Fonte: SIM/SUS.

O estudo em tela corrobora com os resultados encontrados por Dias et al. (2015) que constataram que 66,9% dos casos de óbitos maternos foram registrados na região Sudeste. Fato que pode ser explicado devido à região apresentar altas proporções de partos cesáreos, expondo as mulheres a mais riscos, onde se incluem lesões acidentais, infecções e reações a anestesia (BRASIL, 2010).

Contudo, ao avaliar os dados por densidade demográfica, verifica-se que o Nordeste se destaca, sendo decorrente do fator econômico da região, da vulnerabilidade social das mulheres e a falta de acesso aos serviços de saúde de qualidade. Ademais, observa-se a

ocorrência de deficiência nos registros de parto e óbitos maternos, o que comprova fragilidades na assistência prestada (PEREIRA, 2016).

Constata-se na Tabela 2 a distribuição de casos de óbitos maternos por faixa etária, raça/cor, escolaridade e estado civil das mulheres.

Tabela 2 – Distribuição dos óbitos maternos por faixa etária, raça/cor, escolaridade e estado civil, notificados no período entre 2012 a 2016. Cajazeiras – PB, 2018.

Variáveis	f	%
Faixa etária		
10 a 14 anos	85	1,0
15-19 anos	1.070	12,1
20-29 anos	3.357	40,0
30-39 anos	3.251	38,7
40-49 anos	647	7,5
50-59 anos	5	0,6
Ignorada	2	0,1
Raça/cor		
Branca	2.671	31,7
Preta	909	11,0
Amarela	14	0,1
Parda	4.383	52,0
Indígena	130	1,5
Ignorado	309	3,7
Escolaridade		
Nenhuma	231	2,7
1 a 3 anos	947	11,2
4 a 7 anos	2.079	25,0
8 a 11 anos	2.960	35,1
12 anos e mais	779	9,0
Ignorado	1.420	17,0
Estado civil		
Solteiro	3.963	47,1
Casado	2.266	27,0
Viúvo	60	0,7
Separado judicialmente	142	1,6
Outro	1.260	15,0
Ignorado	725	8,6
TOTAL	8.416	100

Fonte: SIM/SUS.

Quanto a faixa etária, o estudo em tela corrobora com os resultados encontrados por Lima et al. (2017) em uma pesquisa intitulada Alterações maternas e desfecho gravídico-puerperal na ocorrência de óbito materno, onde foi constatado a prevalência de casos de óbitos em mulheres que apresentavam-se no auge da sua vida reprodutiva. A explicação para este fato pode ser devido a ocorrência de uma assistência de má qualidade durante o pré-natal, parto e puerpério, visto que nesta faixa etária os riscos para óbitos são menores.

Ao verificar a raça/cor, observa-se semelhança ao estudo de Martins e Silva (2018) intitulado Perfil epidemiológico de mortalidade materna, onde constataram que as mulheres negras e pardas representam 54% dos óbitos registrados. Ressalta-se que esta variável encontra-se implicada à questão social e conseqüentemente de acesso aos serviços de saúde, onde a mulher negra apresenta-se mais vulnerável, inclusive para a ocorrência dos óbitos maternos. De fato, o racismo interfere na assistência prestada à mulher (CANUTO, 2015).

Em relação à escolaridade, o estudo em tela assemelha-se ao de Lima et al. (2018) onde constatou-se maior frequência de óbitos maternos em mulheres com ensino fundamental (21%), o que pode ser explicado pelo pouco acesso à informação, como também ao menor conhecimento sobre a saúde, sobretudo no que diz respeito à saúde reprodutiva.

Quanto ao estado civil, o estudo corrobora ao de Saito et al. (2016), intitulado Análise da assistência hospitalar dos casos de óbitos maternos: uma reflexão crítica, no qual verifica-se que a maioria das mulheres eram solteiras (57,2%). Este fato pode estar relacionado a quebra de vínculo entre a mãe e o pai do bebê e conseqüentemente tomadas de decisões sem conhecimento apropriado sobre os riscos, após a descoberta da gravidez. Destaca-se ainda a ausência de aporte afetivo, social, financeiro e estímulo ao autocuidado da mulher (MASCARENHAS et al., 2017).

Observa-se na Tabela 3 a distribuição do número de casos de acordo com a causa do óbito.

Tabela 3 – Distribuição dos casos de óbitos maternos de acordo com a causa, notificados no período entre 2012 a 2016. Cajazeiras – PB, 2018.

Causa obstétrica	<i>f</i>	%
Morte materna obstétrica direta	5.608	66,6
Morte materna obstétrica indireta	2.560	30,4
Morte materna obstétrica não especificada	248	3,0
TOTAL	8.416	100

Fonte: SIM/SUS.

No que se refere à causa do óbito, o estudo de Saito et al. (2016) mostra que 100% dos casos decorreram de causas obstétricas direta, sendo os transtornos hipertensivos a principal causa. Ressalta-se que estes transtornos podem ser evitados durante a gestação quando ocorre uma assistência de pré-natal de qualidade, detectando possíveis anomalias e prevenindo agravos, em especial quando verificados precocemente, sendo de fundamental importância para a manutenção da vida das mulheres.

Evidencia-se que no estudo de Lopes et al. (2016) a alta prevalência de mortes maternas diretas em países em desenvolvimento, sendo a hemorragia a principal causa de morte. E nos países considerados desenvolvidos a elevada taxa predominou em causas indiretas.

CONCLUSÃO

Observa-se que a mortalidade materna ainda é de grande prevalência no Brasil, onde se dão a maioria das vezes por causas evitáveis, como síndromes hipertensivas e doenças hemorrágicas na gestação.



Os achados do estudo em tela se mostram importantes para o incentivo a educação em saúde e para a implementação de políticas públicas efetivas e eficazes voltadas à saúde da mulher, em especial durante o ciclo gravídico-puerperal. Ademais, faz-se necessário a melhoria das condições de vida das gestantes e puérperas, visando minimizar os fatores de riscos de complicações para reduzir os índices de mortalidade materna.

Sugere-se a realização de mais pesquisas sobre a temática que subsidiem a elaboração de ações mais direcionadas à realidade local.

REFERÊNCIAS

- ÁFIO, A. C. E. *et al.* *Óbitos maternos: necessidade de repensar estratégias de enfrentamento.* Revista da rede de Enfermagem do Nordeste, João Pessoa – PB, v. 15, n. 4, p. 631-638, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Ministério da Saúde investe na redução da mortalidade materna [Internet]*. Brasília: Ministério da Saúde; 2018 [acesso 2018 Ago 16].
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Objetivos de desenvolvimento do milênio: Relatório Nacional de Acompanhamento [Internet]*. Brasília; 2010 [acesso 2018 Ago 15].
- CANUTO, L. C.; *Mortalidade materna entre negras aumentou no Brasil [Internet]*. Brasília; 2015 [acesso 2018 Ago 13].
- DIAS, J. M. G. *et al.*; *Mortalidade materna.* Revista de Medicina de Minas Gerais, Minas Gerais - MG, v. 25, n. 2, p. 168-174, 2015.
- LIMA, M. R. G. *et al.*; *Alterações maternas e desfecho gravídico-puerperal na ocorrência de óbito materno.* Caderno de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro – RJ, v. 25, n. 3, p. 324-331, 2017.
- LOPES, F. B. T. *et al.*; *Mortes maternas por causas sensíveis a atenção primária.* Ciências Biológicas e da Saúde, Maceió – AL, v. 3, n. 3, p. 201-214, 2016.
- MARTINS, A. C. S.; SILVA, L. S. *Perfil epidemiológico de mortalidade materna.* Revista Brasileira de Enfermagem, Juíz de Fora – MG, v. 71, p. 725-731, 2018.



MASCARENHAS, P. M. et al.; *Análise da mortalidade materna*. Revista de Enfermagem da UFPE, Recife – PE, v.11, n. 11, p. 4653-4662, 2017.

PEREIRA, L. M.; *Mortalidade materna: como o descaso com a saúde da mulher impede a igualdade de gênero*. Saúde & Transformação Social, Florianópolis – MG, v. 6, n. 1, p. 70-78, 2016.

SAITO, P. Y.; TEIXEIRA, N. Z. F.; NAKAGAWA, J. T. T. *Análise da assistência hospitalar dos casos de óbitos maternos: uma reflexão crítica*. Revista de Enfermagem da UERJ, Rio de Janeiro – RJ, v. 24, n. 1, 2016.



EFEITOS ADVERSOS À POLIQUIMIOTERAPIA EM PACIENTES COM HANSENÍASE ATENDIDOS NAS UNIDADES BÁSICAS DE SAÚDE

Marcos Alan Sousa Barbosa-UFCG

Tadeu Augusto Filho-UFCG

Marilena Maria de Souza

RESUMO

A hanseníase é uma doença crônica granulomatosa, proveniente de infecção causada pelo bacilo *Mycobacterium leprae*, de alta infectividade e baixa patogenicidade. Desde a década de 1980, foi preconizado pela Organização Mundial de Saúde a Poliquimioterapia para tratamento da doença, sendo composta pela combinação das drogas dapsona, clofazimina e rifampicina. Diante disso, esse estudo teve por objetivo geral verificar os efeitos adversos às drogas usadas na Poliquimioterapia para tratamento da hanseníase. Trata-se de um estudo de caráter retrospectivo e documental, com abordagem quantitativa, que foi desenvolvido nas unidades básicas de saúde, com maior percentual de casos, no município de Cajazeiras - PB. Foram coletados dados de prontuários de 48 pacientes. Os efeitos cutâneos relacionados à clofazimina foram os mais frequentes dentre os efeitos adversos, tais como a hiperpigmentação da pele (45,8%) e ictiose/xerose (37,5%). Dentre as reações adversas encontradas em exames laboratoriais, se destaca a anemia (25%), geralmente associada ao uso da dapsona. O surgimento de reações adversas medicamentosas interferiu na adesão ao tratamento, sendo confirmado o abandono de dois pacientes. Logo, as equipes de saúde deverão estar bem preparadas para diagnosticar os efeitos adversos e tomar a melhor conduta em cada situação.

PALAVRAS-CHAVE: Abandono. Efeitos Adversos. Hanseníase. Poliquimioterapia

ADVERSE EFFECTS TO POLYCHIMIOTHERAPY IN PATIENTS WITH HANSENIASIS AT THE BASIC HEALTH UNITS

ABSTRACT

This study aimed to verify the adverse effects to the drugs used in the Polychemotherapy for leprosy. It is a retrospective, documental and quantitative study, which was developed at the basic health units (BHU) in Cajazeiras. The cutaneous effects related to clofazimine were the most frequent, such as hyperpigmentation and ichthyosis / xerosis. Among the adverse reactions found in laboratory tests, anemia is prominent. The appearance of adverse reactions resulted in the abandonment of two patients.

KEYWORDS: Abandonment. Adverse Effects. Hanseniasis. Polychemotherapy.



EFEITOS ADVERSOS A LA POLIQUIMIOTERAPIA EN PACIENTES CON HANSENIASIS ATENDIDOS EN LAS UNIDADES BÁSICAS DE SALUD

RESUMEN

Este estudio objetivó verificar los efectos adversos de las drogas de la poliquimioterapia para la lepra. Se trata de un estudio de carácter retrospectivo y documental, que fue desarrollado UBS's de Cajazeiras. Los efectos cutáneos relacionados con la clofazimina fueron los más frecuentes, como la hiperpigmentación e icción/xerosis. Entre las reacciones adversas encontradas en exámenes se destaca la anemia. El surgimiento de reacciones adversas resultó en el abandono de dos pacientes.

PALABRAS CLAVE: Abandono. Efectos adversos. Lepra. Poliquimioterapia.

INTRODUÇÃO

A hanseníase é uma doença crônica granulomatosa, com alta infectividade e baixa patogenicidade, causada pelo *Mycobacterium leprae*, que acomete pele e nervos periféricos, possuindo alto potencial incapacitante, que está diretamente relacionado à imunogenicidade do bacilo (BRASIL, 2010). Esta doença representa um importante problema de saúde pública em vários países no mundo (VIRMOND, 2013).

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) foram reportados casos de hanseníase em 105 países e territórios, durante o primeiro quadrimestre de 2012, com uma prevalência mundial de 181.941 casos em tratamento (BRASIL, 2014). O Brasil ocupa a segunda posição em número de casos novos de hanseníase, no ano de 2014, com 31.064 casos (15,46%) (WHO, 2015). Em 2013, o Brasil teve um coeficiente de detecção de casos novos de 15,44/100.000 habitantes, correspondendo a um padrão alto de endemidade. A região Nordeste também apresentou, no mesmo ano, um padrão de alta endemidade, com média de 23,79/100.000 habitantes (BRASIL, 2014).

O estado da Paraíba apresentou uma redução no coeficiente de prevalência de hanseníase, que em 2010 foi de 1,5 casos/10.000 habitantes, sendo considerado um estado

com padrão de média endemicidade. De um total de 223 municípios, 129 não notificaram casos de hanseníase em 2010, 14 municípios hiperendêmicos, dos quais, apenas 3 tiveram mais de 10 casos diagnosticados. O município de Cajazeiras apresentou em 2010 o maior coeficiente de detecção, com 107,8 casos/100.000 habitantes (BRASIL, 2011).

A atual Estratégia Global para Hanseníase 2016-2020 tem como finalidade a detecção precoce da doença, tratamento imediato visando a prevenção de incapacidades e a redução da transmissão da infecção na comunidade, tendo como inovação, o foco em aspectos humanos e sociais que afetem o controle da hanseníase (WHO, 2016).

O tratamento da hanseníase é feito a partir da poliquimioterapia (PQT), constituída pela associação dos medicamentos rifampicina, dapsona e clofazimina, sendo administrada a partir de esquema padrão, de acordo com a classificação operacional do paciente. Os medicamentos utilizados na poliquimioterapia podem causar vários efeitos adversos (BRASIL, 2009). Por ser um tratamento longo, os efeitos adversos e episódios reacionais da hanseníase podem levar o paciente à interrupção ou abandono do tratamento, constituindo-se em um grande desafio para os profissionais de saúde (SOUZA; EL-ALZHARY; FOSS, 2009).

Estudo realizado por Goulart et al. (2002), sobre os efeitos adversos da PQT em 187 pacientes com hanseníase, revelou que as reações adversas ocorreram em sua maioria nos primeiros seis meses de tratamento (74,5%), sendo a dapsona a que causou mais efeitos adversos (70,8%). A gastrite foi o efeito adverso mais frequente relacionado ao uso da dapsona, presente em 18 (22,5%) pacientes, seguido pela anemia hemolítica, presente em 15 (18,8%) pacientes.

Estudo realizado no distrito de Kamrup, localizado no estado de Assam (Índia), sobre adesão ao tratamento de hanseníase, com uma amostra de 1.020 pacientes, as reações adversas às drogas da PQT foram a segunda maior causa (25,98%) de abandono ao tratamento, superado apenas para motivos ocupacionais (33,07%), quando os pacientes não compareciam ao serviço de saúde para não perderem horas de trabalho (KAR; PAL; BHARATI, 2010).

Diante do exposto, esse estudo se justifica, tendo em vista que o tratamento da doença é longo, com múltiplas drogas, elevando o risco de reações adversas, algumas delas, potencialmente graves, o que implica na necessidade de conhecer as reações adversas, para

que haja o diagnóstico e manejo de tais efeitos adversos, evitando suspensão inadequada dessas drogas, o que poderia levar à resistência medicamentosa e ao fracasso terapêutico.

Espera-se com os resultados, identificar quais reações adversas que acometem os doentes de hanseníase, que a divulgação das informações, subsidie análises e avaliações da efetividade das intervenções e embasem o planejamento de novas ações e recomendações a serem implantadas. Sendo assim, o intuito da pesquisa é colaborar para subsidiar trabalhos posteriores relacionados ao tema e contribuir para o planejamento de ações e tomada de decisão acerca da problemática, na melhoria da qualidade de vida das pessoas em tratamento da hanseníase.

Deste modo, este trabalho objetiva verificar a ocorrência de efeitos adversos às drogas usadas na PQT para tratamento da hanseníase no município de Cajazeiras-PB, verificando a frequência e os principais efeitos adversos às drogas usadas na PQT/OMS para tratamento da hanseníase em pacientes que concluíram o tratamento. Além disso, pretendeu-se também observar a ocorrência de eventos adversos graves que levem à mudança no esquema terapêutico e se houve interferência dos efeitos adversos na adesão ao tratamento.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo retrospectivo e documental, com abordagem quantitativa. Segundo Gil (2008) a pesquisa documental se assemelha com a pesquisa bibliográfica, devido às suas características, diferindo pela natureza das fontes. A pesquisa documental utiliza como fonte materiais que ainda não foram analisados (fontes de primeira mão) ou que ainda podem ser reelaborados segundo os objetivos impostos pela pesquisa (fontes de segunda mão). Documento é qualquer tipo de registro que possa ser utilizado como fonte de informação, por meio de investigação (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Na pesquisa com abordagem quantitativa, considera-se que tudo pode ser quantificado, ou seja, traduzir em números as opiniões e informações para então obter a análise dos dados e classificar. Essa modalidade de pesquisa requer a utilização de técnicas estatísticas e recursos tais como: porcentagem, média, mediana, análise de regressão, dentre outros (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A pesquisa foi realizada nas Unidades Básicas de Saúde pertencentes ao município de Cajazeiras-PB: UBS Posto de Assistência Primária a Saúde (PAPS) situada na Rua Tenente Aquino Albuquerque, UBS Amélio Estrela situada na Rua Vitória Bezerra, UBS Sol Nascente situada na Rua Raimundo Moesia Rolim, UBS Simão de Oliveira situada na Rua Coronel Juvêncio Carneiro e UBS João Bosco Braga Barreto situada na Rua Luiz Paulo e Silva.

O município de Cajazeiras-PB está situado na região oeste do estado da Paraíba, localizado a aproximadamente 468 quilômetros da capital estadual, João Pessoa. Possui atualmente 24 UBSs credenciadas pelo Ministério da Saúde (MS), com uma cobertura populacional de cerca de 60 mil habitantes. A escolha das UBSs para realização desta pesquisa se deve ao fato da mesma ser a porta de entrada principal das redes de atenção à saúde, e por estarem localizadas em um município hiperendêmico para hanseníase.

População ou universo estatístico é o conjunto de seres animados e inanimados que possui característica (s) em comum (LAKATOS; MARCONI, 2010). A população deste estudo foi composta por pacientes que concluíram o tratamento para hanseníase pelo esquema padrão PQT/OMS nas unidades básicas de saúde PAPS, Amélio Estrela, Sol Nascente, Simão de Oliveira e Dom Bosco, do município de Cajazeiras-PB.

Amostra é um subconjunto da população, selecionado a partir do universo da pesquisa, de forma que a convenha (LAKATOS; MARCONI, 2010). A amostra desta pesquisa foi composta por 48 prontuários de pacientes que concluíram o tratamento para hanseníase nas UBSs e que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão.

Os critérios de inclusão foram: ter concluído o tratamento com PQT/OMS para hanseníase pelo esquema padrão, preconizado pelo MS, durante o período de janeiro de 2013 a maio de 2016. Os critérios de exclusão foram: prontuários sem informações necessárias e que não se encontravam nos arquivos das referidas UBSs.

A coleta de dados foi feita a partir de informações obtidas pela revisão de prontuários de pacientes tratados com PQT/PB e PQT/MB para hanseníase nas unidades básicas de saúde preestabelecidas. Também foi elaborado um formulário de investigação de eventos adversos, para organizar os dados obtidos nos prontuários.

Após a coleta, os dados obtidos a partir da revisão dos prontuários foram processados quantitativamente e posteriormente apresentados em tabelas e gráficos, procurando correlacionar as variáveis pesquisadas. Todos os dados obtidos foram analisados de forma descritiva, recorrendo à literatura pertinente.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB, parecer nº 1.703.202, conforme estabelecem as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, adequado a Resolução 466/, 2012 em seus aspectos éticos (BRASIL, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram coletados dados de 48 prontuários de pacientes com hanseníase de 5 UBSs, no município de Cajazeiras-PB. Para alcance dos objetivos propostos pelo estudo foi realizada análise quantitativa, com caracterização demográfica, epidemiológica e clínica dos pacientes que concluíram o tratamento; análise de prontuários de tratamento para quantificar e tipificar efeitos adversos, associando-os a mudança de esquema terapêutico e adesão ao tratamento.

Caracterizações Demográfica, Epidemiológica e Clínica

Tabela 1 – Caracterizações demográfica, epidemiológica e clínicas dos indivíduos estudados.

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO	N (%)
<u>Idade (anos)</u>	0-14	1 (2,1)
	15-40	21(43,8)
	41-65	16 (33,3)
	>65	10 (20,8)
<u>Sexo</u>	Masculino	30 (62,5)
	Feminino	18 (37,5)
<u>Formas Clínicas</u>	HI ¹	13 (27,1)
	HT ²	13 (27,1)
	HD ³	16 (33,3)
	HV ⁴	6 (12,5)
<u>Classificação</u>	Paucibacilares	26 (54,2)
<u>Operacional</u>	Multibacilares	22 (45,8)
<u>Baciloscopia</u>	Positiva	11 (22,9)
	Negativa	35 (72,9)
<u>Admissional</u>	Negativa	35 (72,9)
	Não Realizada	2 (4,2)

1: HI (Hanseníase Indeterminada); 2: HT (Hanseníase Tuberculoide); 3: HD (Hanseníase Dimorfa); 4: HV (Hanseníase Virchowiana).

Fonte: Dados do estudo/2016.

Dos 48 pacientes estudados, a faixa etária predominante foi entre 15 e 40 anos, com 21 (43,8%) indivíduos, que concentra a maior parcela da população economicamente ativa. Cada paciente apresentou pelo menos um tipo de reação adversa. A ocorrência de efeitos adversos em faixa etária economicamente ativa pode levar ao absenteísmo e tornar-se dispendioso (GOULART et al, 2002). O sexo masculino predominou entre os gêneros, com um total de 30 (62,5%). A forma clínica mais frequente foi a HD, com 16 (33,3%) casos. Quanto à classificação operacional, 26 (54,2%) pacientes foram classificados como paucibacilar, representando a maioria. Na realização da baciloscopia admissional, 35 (72,9%) pacientes tiveram resultado negativo. Em 2 (4,2%) casos não foi realizado o exame baciloscópico (tabela 1).

Estudo realizado por Miranzi, Pereira e Nunes (2010), sobre o perfil epidemiológico de hanseníase em município brasileiro, com 455 casos de hanseníase, apontou que 252 (55,4%) dos pacientes eram homens. A forma clínica prevalente foi a dimorfa (69,1%), apesar de que na classificação operacional, a forma multibacilar predominou com 396 (87,1%) casos, divergindo deste estudo apenas na classificação operacional.

A alta prevalência de casos diagnosticados tardiamente, como por exemplo, a forma clínica dimorfa, constatada neste estudo, é um dado preocupante, visto que o paciente tem maior tendência a desenvolver incapacidades físicas, dentre outras complicações. Em estudo realizado por Mendes et al. (2014), na macrorregião de Barbacena-MG, sobre caracterização clínica e epidemiológica da hanseníase, com 114 pacientes, foi avaliado a relação entre classificação operacional (PB e MB) e grau de incapacidade física. No grau 0 houve predominância dos pacientes PBs, com 56,4% dos casos. Nos graus I e II, a maioria eram MBs, com frequência de 51,1% e 24,4%, respectivamente. Muito embora neste estudo tenha havido predominância de pacientes PBs, o número de pacientes com a forma clínica dimorfa, ou seja, MBS, não deixa de ser relevante.

A alta taxa de resultados negativos na baciloscopia admissional, que neste estudo esteve presente em 35 (72,9%) pacientes, é justificada pela prevalência de PBs (resultado negativo), além da contribuição, em parte, da forma clínica dimorfa (resultado negativo ou positivo) (BRASIL, 2014).

Este estudo apresentou uma frequência relativamente baixa de efeitos adversos em relação a outros estudos (FRANCO, 2014), devido às limitações impostas pelo desenho retrospectivo do estudo. A utilização de prontuários de tratamento, que não são estruturados para fornecer dados específicos quanto aos efeitos adversos, corroborou para este resultado, sugerindo que possa haver vários eventos adversos não constados nos prontuários de tratamento.

Frequência e Classificação das Reações Adversas

As reações adversas foram organizadas e quantificadas em eventos clínicos e laboratoriais de acordo com a amostra (48 participantes). Os efeitos adversos clínicos foram categorizados segundo alterações específicas (alterações cutâneas, neurossensoriais, gastrointestinais, outros), para melhor esclarecimento.

Tabela 2. Frequência dos efeitos adversos clínicos dos participantes.

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO	N (%)
<u>Alterações Cutâneas</u>	Ictiose/Xerose	18 (37,5)
	Hiperpigmentação da pele	22 (45,8)
	Metaemoglobinemia	1 (2,1)
	Queilite angular	1 (2,1)
	Erupção acneiforme	1 (2,1)
<u>Alterações gastrointestinais</u>	Dor abdominal	3 (6,2)
	Diarreia	2 (4,2)
	Hiporexia	3 (6,2)
	Vômitos	2 (4,2)
	Dor epigástrica	5 (10,4)
	Náuseas	11 (22,9)
<u>Alterações neurossensoriais</u>	Insônia	4 (8,3)
	Vertigem	7 (14,6)
	Cefaleia	2 (4,2)
	Akteração do Humor	3 (6,2)
	Tremores	1 (2,1)
<u>Outros</u>	Cãimbras	3 (6,2)
	Fadiga	2 (4,2)
	Perda de peso	2 (4,2)

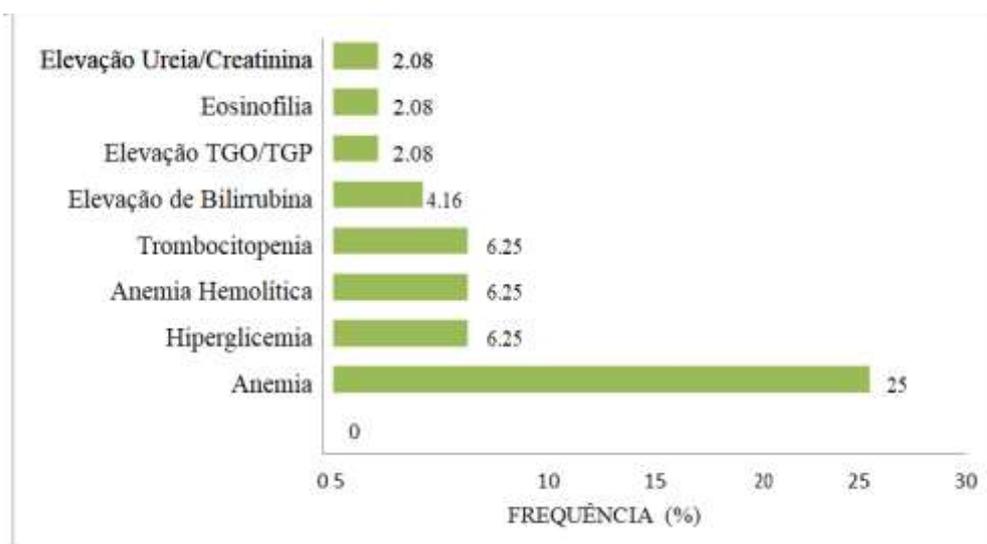
Fonte: Dados do estudo/2016.

Na tabela 2, as alterações cutâneas relacionadas à clofazimina, como a hiperpigmentação de pele e a ictiose/xerose se sobressaíram dentre as demais, com frequência de 45,8% e 37,5%, respectivamente. Pele seca e ictiose ocorrem com bastante frequência no tratamento com clofazimina, variando conforme o tipo de pele e a dose a ser administrada (TALHARI; NEVES, 1997). No estudo realizado por Maia, Cunha e Cunha (2013), em Manaus, sobre efeitos adversos das drogas utilizadas na quimioterapia alternativa, foi observado hiperpigmentação cutânea relacionada à clofazimina em 100% dos pacientes.

As alterações gastrointestinais também tiveram uma frequência relevante, como as náuseas (n=11, 22,9%) e a dor epigástrica (n=5, 10,4%). As alterações neurossensoriais com maior destaque foram a vertigem (n=7, 14,6%) e a insônia (n=4, 8,3%).

Como evento adverso relacionado ao uso da rifampicina, que é feito mensalmente, pode ser destacado algumas das alterações gastrintestinais, como a hiporexia (n=3, 6,2%) e diarreia (n=2, 4,2%). A rifampicina apresentou baixa frequência de efeitos adversos nesse estudo. Este achado está de acordo com vários dos estudos realizados acerca dessa temática (GOULART et al., 2002; FRANCO, 2014).

Gráfico 1 - Frequência dos efeitos adversos laboratoriais dos pacientes.



Fonte: Dados do Estudo/2016

No gráfico 1, podemos observar que dos eventos adversos laboratoriais o que teve maior frequência foi a anemia, presente em 12 (25%) pacientes, sendo que 3 (6,2%) pacientes apresentaram anemia hemolítica, alterações que, em geral, estão relacionadas à dapsona. Segundo os dados apresentados nos exames laboratoriais dos pacientes estudados, a variação de queda de Hemoglobina (Hb) entre os pacientes com anemia foi de 0,7 a 2,7 g/dl, com média de 1,71 g/dl. A dapsona é apontada como principal causadora de efeitos indesejáveis, dentre as medicações utilizadas no tratamento para hanseníase, com destaque para anemia e efeitos gastrintestinais (GOULART et al., 2002).

Mudança de Esquema Terapêutico

Conforme a tabela 3, dentre os 48 pacientes estudados, 2 (4,16%) necessitaram realizar a troca do esquema terapêutico utilizado, todos relacionados ao uso da dapsona. A mudança de esquema terapêutico ocorreu nos primeiros meses de tratamento. Para o Ministério da Saúde (MS), de fato, os efeitos adversos mais graves estão relacionados à dapsona, ocorrendo geralmente nas 6 primeiras semanas de tratamento (BRASIL, 2016). Goulart et al. (2002) sugere em seu estudo que quem supera esta fase inicial do tratamento sem maiores complicações tem maior possibilidade de concluí-lo.

Os efeitos adversos que causaram a suspensão do uso da dapsona foram a metaemoglobinemia, na forma leve, em 1 paciente, e anemia hemolítica em 1 paciente. Para o MS, na presença de anemia hemolítica, toma-se como conduta a suspensão do tratamento e avaliar se a ocorrência desse efeito está relacionada às doses autoadministradas de dapsona ou a dose supervisionada de rifampicina. Em caso de metaemoglobinemia leve, deve-se suspender o tratamento, ocorrendo regressão do **Quadro** clínico, de forma gradual, após a suspensão (BRASIL, 2014).

Os efeitos adversos relacionados ao uso da rifampicina e da clofazimina não necessitaram de troca de esquema, por terem sido efeitos leves, sem comprometimento terapêutico. Os esquemas terapêuticos substitutivos devem ser utilizados em casos em que há intolerância grave ou contraindicação a uma ou mais drogas da PQT. No caso de intolerância a dapsona em pacientes PBs, deve ser utilizado a clofazimina com doses diárias de 50 mg

autoadministradas e dose mensal supervisionada de 300 mg (cápsulas de 100 mg) (BRASIL, 2016). Nos dois pacientes que demandaram troca de esquema, a droga substituta foi a clofazimina (pacientes paucibacilares com intolerância a dapsona).

Tabela 3 – Efeitos adversos graves que levaram a mudança de esquema terapêutico.

EFEITOS ADVERSOS QUE LEVARAM A MUDANÇA DO ESQUEMA	N	DROGA RESPONSÁVEL	DROGA SUBSTITUTA	ESQUEMA
Metaemoglobinemia	1	Dapsona	Clofazimina	PB
Anemia Hemolítica	1	Dapsona	Clofazimina	PB

Fonte: Dados do estudo/2016.

Adesão ao Tratamento e Abandono

Na tabela 4, os resultados mostram que dos 48 pacientes estudados, 43 (89,6%) apresentaram boa adesão ao tratamento, 3 (6,2%) não compareciam de forma regular e 2 (4,2%) pacientes abandonaram o tratamento. Dos 3 pacientes que compareceram irregularmente, 1 (33,3%) estava associado ao surgimento de efeitos adversos durante o tratamento. Quanto aos pacientes que abandonaram o tratamento, os 2 casos estavam associados ao surgimento de efeitos adversos. É considerado caso de abandono de tratamento, aquele em que o paciente não completou o tratamento dentro do prazo máximo estabelecido, embora tenha tido várias tentativas de retorno e continuação do tratamento (BRASIL, 2016).

A reação adversa que ocasionou irregularidade no tratamento de 1 dos pacientes foi a anemia hemolítica relacionada a dapsona. Os 2 pacientes que abandonaram o tratamento, justificaram como causa em um dos casos, a hiperpigmentação cutânea relacionada a clofazimina, e no outro caso, alterações gastrointestinais intensas, provavelmente associado a dose mensal supervisionada de rifampicina.

Tabela 4 – Interferência das reações adversas na adesão do tratamento.

ADESÃO TRATAMENTO	AO N (%)	REAÇÕES ADVERSAS COMO CAUSA DE IRREGULARIDADE (N=)
Regular	43 (89,6)	---
Irregular	3 (6,2)	1
Abandono	2 (4,2)	2
Total	48 (100%)	---

Fonte: Dados do estudo/2016.

Vários estudos relacionados a efeitos adversos na PQT apontam para a possibilidade de associação entre efeitos adversos e taxas e de abandono do tratamento (DEPS et al., 2007). No estudo realizado por Franco (2014), sobre efeitos adversos na PQT para hanseníase, não foi encontrada nenhuma associação entre irregularidade do tratamento e surgimento de efeitos adversos, sugerindo o autor, que o fato de ter sido um estudo de cunho prospectivo, pode proceder com busca ativa de forma eficaz. Esse achado também justifica o fato de o presente estudo ter encontrado associação entre essas duas variáveis, pois se trata de um estudo retrospectivo, em que o paciente não pode ser acompanhado durante o tratamento.

CONCLUSÃO

A repercussão das reações adversas medicamentosas da PQT no andamento do tratamento de hanseníase envolve múltiplos fatores (epidemiológicos, demográficos, clínicos, etc.), que podem contribuir positiva ou negativamente no sucesso terapêutico.

Neste estudo, os efeitos adversos no tratamento da PQT foram pouco frequentes, sugerindo que possa haver subnotificação de tais efeitos. É necessário que os profissionais de saúde estejam bem preparados para diagnosticar os efeitos adversos, efetuando o manejo

clínico adequado. Outro ponto que pode ter influenciado no resultado foi a ausência de um instrumento adequado para se registrar as reações adversas.

Os efeitos adversos mais frequentes foram: efeitos cutâneos (ictiose/xerose, hiperpigmentação de pele) relacionados à clofazimina, efeitos adversos laboratoriais como a anemia, geralmente associados à dapsona, e efeitos gastrointestinais, associados às três drogas em uso na PQT.

Houve mudança de esquema terapêutico em dois pacientes, todos associados ao uso da dapsona, ocorrendo nos primeiros meses de tratamento. Este achado reforça a afirmação de que a dapsona é a droga mais associada a efeitos adversos graves, que necessitam de suspensão do uso.

Dois pacientes abandonaram o tratamento, relacionados ao surgimento de reações adversas, resultado este, apresentado em vários outros estudos. Conclui-se que deva ser reforçada nas Estratégias de Saúde da Família a importância de uma busca ativa eficaz a estes pacientes, assim como da educação em saúde, para evitar futuros abandonos.

O fato de nem todos os prontuários estarem devidamente preenchidos, dificultou a realização da coleta de dados, comprometendo a utilização de certas variáveis (escolaridade, raça, comorbidades). Quanto às reações adversas, não foi encontrado exames laboratoriais anexados em alguns dos prontuários, ou ao menos, informações acerca dos resultados, sugerindo que algumas das reações tenham sido subnotificadas. Em alguns momentos, durante a revisão dos prontuários, não ficou claro se a sintomatologia e/ou alterações nos exames laboratoriais, apresentada pelo paciente, estava relacionada ao uso dos medicamentos da PQT ou a outra patologia. Estes achados contribuíram para a baixa frequência das reações adversas neste estudo.

Mesmo com os grandes avanços feitos nos últimos anos em relação ao tratamento com PQT para hanseníase, ainda faz-se necessário que se crie sistemas de vigilância de eventos adversos mais eficazes, esquemas terapêuticos mais eficientes, com menos efeitos adversos e menor duração de tratamento, além de busca ativa aos pacientes, para redução das taxas de abandono e irregularidade de tratamento.

Os efeitos adversos medicamentosos ainda representam um empecilho ao tratamento adequado, principalmente aqueles com longa duração e que fazem uso concomitante de várias



drogas, como no caso, da hanseníase. No entanto, desde que se proceda com as medidas cabíveis às adversidades provocadas por tais efeitos, sobretudo no início do tratamento, o paciente poderá concluí-lo sem maiores complicações, tendo maiores chances de alcançar a cura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia de vigilância epidemiológica*. – 7. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009

_____. Ministério da Saúde. *Doenças infecciosas e parasitárias: guia de bolso*. – 8. ed. rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

_____. Ministério da Saúde. Resolução N° 196/96, versão 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf> Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Guia de Vigilância em Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Ministério da Saúde. Sistema Nacional de Vigilância em Saúde. *Relatório de situação*: Paraíba. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

DEPS, P. D. et al. *Adverse effects from multi-drug therapy in leprosy: a Brazilian study*. Leprosy review; 78 (3): 216. 2007.

FRANCO, L. A. *Reações adversas à poliquimioterapia em hanseníase*. 2014. 00 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Núcleo de Pós-Graduação em Medicina, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2014.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, I. M. B. et al. *Efeitos adversos da poliquimioterapia em pacientes com hanseníase: um levantamento de cinco anos em um Centro de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia*. Rev. da Soc. Bras. de Med. Trop. 35(5): 453-460, set-out, 2002.



- KAR, S. ; PAL, R. ; BHARATI, D. R. *Understanding non-compliance with WHO-multidrug therapy among leprosy patients in Assam, India*. J Neurosci Rural Pract, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2010.
- LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. – 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.
- MAIA, M. V.; CUNHA, M. G. S.; CUNHA, C. S. *Adverse effects of alternative therapy (minocycline, ofloxacin, and clofazimine) in multibacillary leprosy patients in a recognized health care unit in Manaus, Amazonas, Brazil*. An Bras Dermatol;88(2):205-10. 2013.
- MENDES, A. O. et al. *Caráter clínico-epidemiológico e grau de incapacidade física nos portadores de hanseníase no município de Barbacena – MG e macrorregião no período de 2001 a 2010*. Rev Med Minas Gerais; 24(4): 486-494. 2014.
- MIRANZI, S. S. C.; PEREIRA, L. H. M.; NUNES, A. A. *Perfil epidemiológico da hanseníase em um município brasileiro, no período de 2000 a 2006*. Rev. Soc. Bras. Med. Trop; 43(1): 62-7. 2010.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SOUZA, A. D.; EL-ALZHARY, R. A.; FOSS, N. T. *Management of chronic diseases: na overview of the Brazilian governmental leprosy program*. Int J Dermatol; 48: 109-116. 2009.
- TALHARI, S.; NEVES, R. G. *Hanseníase*. Dermatologia Tropical. Manaus: Gráfica Tropical, 1997. p. 97-102.
- VIRMOND, M. C. L.. *Uma nova etapa para a eliminação da hanseníase como problema de saúde pública?*. Rev. Salusv. (Online), v. 32, p. 3-8, 2013.
- WHO. *Estratégia mundial de eliminação da lepra 2016-2020: Acelerar a ação para um mundo sem lepra*. 2016.
- WHO. *Global leprosy update, 2014: need for early case detection*. Weekly Epidemiological Record; 90(36):461-76. 2015.



METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA RESSIGNIFICAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Raimunda de Fátima Neves Coêlho²⁶⁶

Emanuel Evaristo de Sousa²⁶⁷

RESUMO

Este artigo propõe-se apresentar abordagens tradicionais; discutir práticas; compreender o uso das tecnologias - TICs e apreender a contribuição de metodologias ativas ao ensino de Ciências/Biologia. Citou-se Nascimento e Coutinho (2016); Rangel (2007); Real e Menezes (2007); Lizuka (2008); Ferreira e Kempner-Moreira (2017) e outros. A metodologia foi um estudo teórico-reflexivo diante da prática docente. Concluiu-se que metodologias ativas propiciam o aprendizado científico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências/Biologia; Metodologias ativas; Prática docente.

ACTIVE METHODOLOGIES FOR THE TEACHING OF SCIENCES AND BIOLOGY: A NEW SIGNIFICANCE FOR TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

This article proposes to present traditional approaches; discuss practices; understand the use of ICT technologies and learn the contribution of active methodologies to the teaching of Science / Biology. Cited was Nascimento and Coutinho (2016); Rangel (2007); Real and Menezes (2007); Lizuka (2008); Ferreira and Kempner-Moreira (2017) and others. The methodology was a theoretical-reflexive study before the teaching practice. It was concluded that active methodologies promote scientific learning.

KEYWORDS: Teaching of Science/Biology; Active methodologies; Teaching practice.

²⁶⁶ Doutora em Medicina e Saúde pela UFBA. Professora Associada II da UFCG/CFP. Professora Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais - GIEPELPS - CNPq e Membro do Conselho Editorial da Revista de Pesquisa Interdisciplinar - RPI do CFP/UFCG.

²⁶⁷ Graduando do curso de Ciências Biológicas do CFP/UFCG e Membro do Programa de Monitoria da Disciplina Zoologia dos Invertebrados I.



METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y BIOLOGÍA: UNA RESIGNIFICACIÓN PARA LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

RESUMEN

Este artículo se propone para presentar un tradicional acercamiento; discusiones prácticas; el uso de las TIC y el aprendizaje de la contribución de las metodologías activas a la enseñanza de la ciencia y la biología. Cited was Nascimento y Coutinho (2016); Rangel (2007); Real y Menezes (2007); Lizuka (2008); Y en el caso de las mujeres. El ensayo fue un estudio reflexivo reflexivo antes de la práctica práctica. Se ha establecido que las acciones activas promueven el aprendizaje del aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza de Ciencias/Biología; Metodologías activas; Práctica docente.

INTRODUÇÃO

A Ciência foi inserida na educação brasileira como campo multidisciplinar na década de 1960 (BIZZO, 2012). Desde então, sofre mudanças que visam adequá-la à realidade do ensino básico. Com o tempo, notou-se que o saber científico é um eficaz aliado das escolas e da sociedade e contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e reflexivos. Contudo, para que os alunos aproveitem o potencial que a Ciência tem a oferecer, utilizando-o diariamente, é essencial que, desde os primeiros anos na escola, possam ser orientados por profissionais que incitem seu avanço, visando não só a formação de repetidores de conceitos, mas de indivíduos que saibam construir seu próprio conhecimento.

Segundo Ward *et al.* (2010), alunos do ensino básico, estudando, aprendem sobre o mundo usando métodos básicos semelhantes àqueles usados por cientistas, quando eles também aprendem sobre o mundo, trabalhando, embora o nível dos testes e as ferramentas usadas sejam diferentes. Neste contexto, o professor de Ciências/Biologia do ensino básico, atualmente, deve incitar seus discentes a praticarem esses métodos, de modo que o aprendizado do vasto universo que são essas disciplinas torne-se significativo e faça parte do arcabouço intelectual do aluno durante toda a sua vida.

Todavia, nota-se geralmente, que os docentes preferem aderir a um regime de ensino tradicional, em que costumam prender-se a três abordagens características, que são: a restrição ao livro didático adotado pela escola, a aula expositiva e a prova escrita e decorativa. Muitas vezes, principalmente, em instituições públicas, os docentes atribuem a culpa por sua desmotivação à precariedade das escolas, aos baixos salários e ao desinteresse dos alunos. Ademais, há muitas dificuldades nas licenciaturas de muitos educadores, pois, com o rápido surgimento de novos conceitos e tecnologias, a formação dos professores pode se tornar *saturada* pouco tempo após o fim de suas graduações (LIMA; VASCONCELOS, 2006).

É certo que para desempenhar um bom papel docente, é preciso deixar a zona de conforto, pois, o ensino tradicional pode ser mais cômodo, mas não prioriza o papel do educando como protagonista do próprio aprendizado, enquanto o ensino construtivista sociointeracionista exige mais esforços, no entanto, permite ao aluno expressar suas opiniões e se posicionar frente a assuntos discutidos em sala, podendo aliá-los à sua realidade.

Portanto, o docente deve abordar metodologias variadas, como aulas expositivas dialogadas; discussões; aulas práticas, experimentais e de campo; metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj); e outras, pois essa alternância incitará os alunos a serem mais cooperativos e autônomos. Pode também utilizar recursos tecnológicos para enriquecer suas aulas, não só o livro didático e o **Quadro** branco, mas também recursos lúdicos, tridimensionais; as TICs, na perspectiva da aprendizagem móvel (*mobile learning*); textos de divulgação científica; e outros. O professor também pode incentivar seus alunos a elaborar relatórios, seminários, pesquisas, mapas conceituais, assim como podem instigá-los a visitar espaços não formais.

Neste sentido, o estudo em questão objetivou discutir metodologias ativas para o ensino de Ciências e Biologia, tendo em vista uma ressignificação para a prática docente. Para tanto, inicialmente, apresenta-se as abordagens tradicionais do ensino de Ciências/Biologia; discute-se práticas de ensino; compreende-se a importância das TICs e, finalmente, apreende-se a contribuição das metodologias ativas para o ensino de Ciências/Biologia.

Apresentando As Abordagens Tradicionais

Igualmente ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, ainda que se leve em conta os problemas da escola, em especial os da pública, o de Ciências é *pouco produtivo e equivocado* (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994). Um dos aspectos que faz com que ao ensino de Ciências/Biologia se atribua esse status negativo é a insistência que grande parte dos docentes tem em usar o livro didático como único material de ensino, considerando-o inflexível, impassível de mudanças. Mas, conforme Vasconcelos e Souto (2003), não há dúvida que o livro didático constitui um recurso importantíssimo, visto que, em algumas ocasiões, ele representa o único material de auxílio para docentes e alunos.

Por isso, o docente deve estar sempre apto a conhecer e avaliar o livro didático que ele irá usar no decorrer do ano com os alunos, visto que ele pode contribuir para uma educação básica de qualidade e pode proporcionar a inclusão social mediante textos e sugestões de exercícios (ARAÚJO; SOUSA; SOUSA, 2011b).

É importante que o docente não dedique suas aulas apenas à abordagem do livro didático, buscando outros métodos que também favoreçam o aprendizado. Todavia, quando os docentes tentam se desprender um pouco deste método, acabam se deparando com um grande desafio, pois associam atividades práticas de ensino à uma infraestrutura adequada das escolas, mas isso nem sempre encontra-se disponível (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994).

Outra abordagem típica de um professor tradicional é a aula expositiva, embasada no modelo de ensino por transmissão e recepção e é explicada por Araújo; Sousa e Sousa (2011a, p. 47):

Para expor o assunto, o professor pode inicialmente copiar todo o conteúdo no Quadro e depois fazer uma leitura do que está escrito, ou copiar apenas tópicos e apresentar para a turma um resumo oral sobre cada um. Em ambos os casos, cabe ao aluno apenas receber as informações que lhes são passadas, ou seja, o professor é um transmissor e o aluno é um receptor. Não existe interação entre professor-aluno nem entre conteúdo-aluno.

As mesmas autoras reforçam que esta metodologia não é muito adequada, a não ser em momentos em que se precise apresentar um conteúdo novo, resumir um tópico, partilhar



experiências pessoais ou encerrar um conteúdo, e mesmo nessas ocasiões, ela pode ser substituída por uma adaptação sua mais didática, a aula expositiva dialogada, em que o aluno não somente escuta o professor, mas também participa ativamente do próprio aprendizado, podendo opinar e criticar.

Segundo Ward *et al.* (2010), já para avaliar a aprendizagem discente, o professor dispõe de três métodos: a observação, a discussão e a análise de trabalhos feitos. Na última, é que se encaixa a tradicional prova escrita e decorativa, que às vezes, é a única forma de avaliação adotada. Conforme Lima e Vasconcelos (2006), não se leva em conta o raciocínio e a aprendizagem mediante critérios que ultrapassem a prova para a documentação e atribuição de notas aos alunos.

O docente pode usar outros métodos, como aplicar a prova escrita não só no fim do bimestre, mas, também no início, quando ele pode verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre um assunto, ou mesmo no decorrer de uma unidade didática, processo chamado avaliação formativa, em que ele propõe aos alunos atividades adicionais, como trabalhos em grupo; pesquisas em sites, livros, revistas; relatórios de aulas práticas e outras, garantindo ao aluno obter melhores resultados na avaliação final (ARAÚJO, SOUSA; SOUSA, 2011b).

A observação e a discussão também devem ser utilizadas. Quando se tratar de observação, pode-se fazer uso de aulas experimentais, em que o docente poderá analisar o progresso do aluno quando este observar um determinado acontecimento, tirando suas próprias conclusões. E a respeito da discussão, o professor pode realizar debates, rodas de conversa, seminários e outras abordagens que propiciem o diálogo entre educador e educandos, que discutindo determinados temas, terão mais facilidade de fixá-los significativamente (WARD *et al.*, 2010).

Uma vez apresentada a abordagem tradicional do ensino, necessário se faz discutir sobre práticas de ensino para Ciências/Biologia.

Práticas De Ensino Para Ciências E Biologia

No ensino de Ciências/Biologia, o professor deve ser mediador, aproximando os fenômenos científicos da realidade do aluno, fazendo com que a aprendizagem faça sentido

para ele. Mas, isso não é possível se o docente não tentar libertar-se das correntes tradicionais e da desmotivação que muitas vezes o âmbito escolar em que ele atua propicia. Neste sentido, Pedroso (2009, P.3189) afirma que:

Apesar das precárias condições de trabalho e salariais em que se encontram, os professores não devem aderir à indiferença pela profissão nem se sentirem descompromissados com a educação. É preciso que tenham consciência da profissão que abraçaram e do papel que lhes cabe desempenhar, e que busquem enfrentar essa situação. Portanto, é de fundamental importância que as metodologias tradicionais no ensino sejam repensadas pelos professores.

Assim, nota-se que atividades como a experimentação muito contribuem para o ensino de Ciências/Biologia, destacando-se a compreensão dos assuntos que ela fornece aos discentes, mas também pelo caráter motivacional, pois quando o aluno participa de uma aula experimental, ele vê de perto um ser vivo, por exemplo, visto outras vezes apenas em fotografias, adicionando-se um atributo emocional à sua base cognitiva (BIZZO, 2012). Em Ciências/Biologia, as atividades investigativas, proporcionadas pela experimentação, também propiciam o trabalho em grupo (WARD *et al.*, 2010).

Delizoicov e Angotti (1994) sugerem uma aula experimental em que os docentes poderiam instigar seus alunos a construir um terrário, usando-o para fazer com que eles entendessem vários conceitos, como ecossistema, respiração e fotossíntese, de uma forma divertida e interativa. Observando acontecimentos ocorridos no terrário (que simula um pequeno ecossistema, com plantas, bichos, terra úmida e água), os alunos entenderiam alguns fenômenos mais facilmente, como por exemplo, que os animais respiram, e que as plantas respiram, realizam fotossíntese, precisam de luz para sobreviver e absorvem gás carbônico e liberam gás oxigênio durante a fotossíntese.

Bizzo (2012), também cita atividades práticas que podem ser facilmente realizadas pelos alunos, como a construção de um modelo tridimensional de uma molécula de DNA, utilizando-se peças facilmente encontradas em mercados, ou uma aula prática em que os alunos poderiam extrair o DNA de morangos, utilizando-se também materiais de fácil acesso. Essas atividades colaboram para ressaltar que, para se realizar uma boa aula experimental, não é preciso dispor de laboratórios bem equipados, com materiais caríssimos, mas, apenas de boas doses de motivação e criatividade.

Outra atividade prática que propicia a aprendizagem significativa é a aula de campo, que deve ser compreendida em sentido abrangente e aplicada a uma ampla gama de ocasiões. Ela não precisa necessariamente acontecer fora da escola, somente fora da sala de aula (BIZZO, 2012). O docente deve buscar fazer aulas de campo em locais próximos a escola, pois, a familiaridade com o local e a proximidade com a escola podem amenizar a ansiedade por parte do professor. É importante também que, nesses locais, os alunos tenham um problema para solucionar, realizando observações e coleta de dados (ABÍLIO, 2009).

Segundo Araújo, Sousa e Sousa (2011b), ao visitarmos ambientes não formais, em aulas de campo, nos afastamos da nossa rotina, o que provoca o desejo de saber mais sobre o inédito que se apresenta. Aulas de campo são vantajosas, pois, os recursos a serem usados são muitos, e os alunos podem presenciar acontecimentos não contemplados na sala de aula, como ver de perto, tocar e ouvir sons de animais que só foram vistos em imagens nos livros; saber a sensação de estar numa floresta; assistir a exposições de materiais inusitados em museus, e outros. Com isto, o aluno se sentirá motivado a aprender coisas novas e verá a aula como uma prática entusiasmante e desafiadora.

Espaços não formais oferecem oportunidades de ensino para docentes e de aprendizado para alunos. Museus e centros de ciências, por exemplo, dispõem de um amplo contexto de possibilidades e recursos que permitem aos alunos realizarem experimentos, observações, e outras atividades. Além das exposições projetadas, ou dioramas, há exercícios regulares e planejados similares aos currículos de ciências das escolas (BIZZO, 2012).

O professor também pode investir em atividades lúdicas no ensino de Ciências/Biologia, como jogos. O lúdico como ferramenta didática propicia ao aluno participar ativamente da aprendizagem deixando de ocupar exclusivamente o posto de expectador, visto que trabalhando em grupo, desenvolve competências úteis para seu dia-a-dia (SOUSA *et al.*, 2014). Certamente, a sociedade vê o lúdico como meio de produzir um ambiente agradável, interessante, satisfatório, articulado e produtivo, que propicia o aprendizado de habilidades (PEDROSO, 2009).

Todavia, para os jogos e outras atividades lúdicas alcançarem seu verdadeiro potencial didático como instrumento na sala de aula do ensino básico, em especial nas disciplinas de Ciências Naturais, elas não devem ser apenas lúdicas, mas também educativas (PEDROSO, 2009).

Segundo a mesma autora, um docente que não tem certeza dos objetivos almejados com a atividade proposta, não sabe como prosseguir-la, e corre mais riscos de obter resultados ruins na execução. Visto isso, ressalta-se o uso de jogos com base numa metodologia, pois, com isso o docente terá mais certeza dos objetivos que deseja alcançar e, assim, terá mais sucesso ao fim do processo. Ward *et al.* (2010) argumenta que a utilização de jogos contribui para o aprimoramento de habilidades cognitivas, propicia aos alunos construir laços interativos e deve estimular a cooperação, e não a competição.

Os docentes também podem desenvolver métodos para fazer seus alunos fixarem significativamente os conteúdos, fazendo ligações entre conceitos, e assim, aprendendo-os efetivamente. Para isso, ele pode instigá-los a construir mapas conceituais. Contudo, um mapa conceitual não é um elemento autoexplicativo, portanto, deve ser explicado por quem o idealizou e produziu (ARAÚJO; SOUSA; SOUSA, 2011a). Caso contrário, ele pode se tornar uma ferramenta que cause nada mais do que uma confusão na cabeça dos alunos.

Com a utilização de práticas diferenciadas no contexto de sala de aula, torna-se relevante o uso das TICs no ensino.

As TICs E Outros Recursos Utilizados No Ensino De Ciências E Biologia

Segundo Bembem e Santos (2013), o ciberespaço propicia aos indivíduos manter-se interligados independentemente da sua localização geográfica. Ele descentraliza os saberes e fornece um suporte ao desenvolvimento da inteligência coletiva. Ainda conforme as autoras, a inteligência coletiva visa o reconhecimento das competências encontradas nos indivíduos, buscando coordená-las para serem usadas a favor da coletividade. A coordenação dos inteligentes coletivos ocorre com o uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Recursos didáticos são elementos que constituem o espaço de aprendizagem e que causam a motivação dos estudantes (ABÍLIO, 2009). Visto isso, percebe-se que as TICs representam um ótimo recurso didático no ensino de Ciências/Biologia, pois, além de propiciarem o desenvolvimento cognitivo e o amplo acesso a novos conhecimentos mediante

programas, jogos, simulações, multimídias, e outros, permitem também uma interconexão entre as pessoas e o progresso do pensamento coletivo (LÉVY, 1999).

Cabe ao professor de Ciências/Biologia descobrir como usar as TICs em suas aulas, propiciando a aprendizagem significativa. Ward *et al.* (2010), cita algumas abordagens das TICs em sala de aula, como o uso de lousas interativas e projetores de dados, que tornam as aulas mais interessantes, mas ressaltam que o seu uso exagerado contribui para a passividade discente. A autora também fala sobre simulações, importantes por criarem oportunidades de experimentar coisas que não podem ser vivenciadas na sala de aula, o que é uma vantagem. Conforme Lévy (1999), com o auxílio desses programas, podemos simular fenômenos complexos ou abstratos que não podem ser ilustrados naturalmente, como por exemplo, a evolução biológica.

Contudo, simulações pouco corroboram para a experiência de aprendizagem da maioria dos alunos e não possuem qualidades interativas suficientes para envolver a mente destes (WARD *et al.*, 2010). As mesmas autoras também citam microscópios, câmeras e filmes digitais e materiais para gravação de voz; que ajudam no processo de ensino-aprendizagem, visto que os alunos podem usá-los para registrar seu próprio trabalho, por meio de fotografias, filmagens, reportagens; os álbuns de recortes visuais, entre outros.

O uso das TICs nem sempre foi visto com bons olhos, pois os críticos em relação às TICs afirmavam que elas confundem e impossibilitam que os alunos pensem (WARD, *et al.*, 2010). Também acreditavam que a tecnologia prejudica a saúde física e mental dos discentes e consequências, como o bullying cibernético, eram inevitáveis ao uso das TICs, o que realmente não é. De outro lado, há os que se posicionam em prol do uso das TICs, defendendo que os espaços virtuais possibilitam o desenvolvimento de habilidades humanas incitadas pela criatividade, cooperação e empreendedorismo (BIZZO, 2012).

Com isso, nota-se que o professor de Ciências/Biologia, antes de usar as TICs como recurso, deve refletir sobre até que ponto seu uso pode garantir a aprendizagem significativa, mesmo que suas ferramentas virtuais sejam capazes de provocar nos alunos o pensamento cooperativo mediante o rápido avanço dos meios de comunicação em massa, pois, conforme Lévy (1999, p.28), “[...] o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a essa inteligência um ambiente propício.”



Os textos de divulgação científica também podem ser utilizados pelo professor de Ciências e Biologia, são encontrados em revistas, jornais científicos, sites da internet ou até mesmo em livros didáticos e que segundo Araújo, Sousa e Sousa (2011b), podem auxiliar o professor na hora de ajudar o aluno a contextualizar o conteúdo visto em sala com a sua realidade.

Assim, reconhecendo a importância das TICs no ensino de Ciências e Biologia, torna-se necessário destacar, também, a contribuição das metodologias ativas para uma prática educativa mais participativa.

Contribuição Das Metodologias Ativas De Aprendizagem

As metodologias ativas de aprendizagem consistem numa estratégia criativa e inovadora, que permitem que ao estudante participar mais efetivamente do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Nascimento e Coutinho (2016), permitem que o aluno utilize todas as suas dimensões: sensoriais, motoras, afetivas, emocionais, mentais e cognitivas. O aluno também participa ativamente da escolha das atividades propostas, sendo desafiado a buscar meios de solucionar problemas, conforme sua realidade.

Segundo Freitas et al. (2014), atividades práticas também podem ser vistas como metodologias ativas, pois, elas inserem o discente no cerne do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, há outros procedimentos que também permitem a participação ativa do discente no próprio aprendizado.

Um exemplo típico de metodologia ativa de aprendizagem é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A atividade ocorre quando o professor traz para a sala de aula problemas reais ou fictícios, e os alunos são instigados a se reunirem em grupos e tentarem resolver estes problemas por meio de pesquisas, discussões e da incorporação de novos conhecimentos (NASCIMENTO; COUTINHO, 2016).

No entanto, a ABP não deve ser confundida com outra metodologia, a problematização, pois embora ambas visem a solução de problemas, elas possuem características que as diferenciam. A problematização pode envolver apenas um tema dentro de uma disciplina e pode ser realizada apenas pelo professor e seus alunos, enquanto a ABP

envolve toda a estrutura curricular de um curso ou escola, em que cada membro dessa grande equipe desempenhará um papel diferente (ARAÚJO; SOUSA; SOUSA, 2011a).

Mediante a resolução de problemas, surgem estratégias cuja aprendizagem está baseada em projetos, que consiste em um complemento para esse tipo de metodologia, estimulando o aluno a investigar novas possibilidades de comprovar o que aprendeu através de projetos. Esta é a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos, ou ABProj (NASCIMENTO; COUTINHO, 2016). Essa metodologia propicia o contato do aluno com o âmbito profissional, permitindo que ele vivencie ocasiões reais com as quais se defrontará após o término de sua graduação. Ademais, essa metodologia possui o potencial de desenvolver, no discente, habilidades, como o raciocínio lógico, a capacidade de decidir, e o desenvolvimento de atitudes empreendedoras (RANGEL, 2007).

Outra metodologia ativa trata-se do Júri Simulado, que consiste na apresentação de posicionamentos de um grupo, em prol de, ou contra um tema contestado, e que possibilita a um grupo, analisar e avaliar um acontecimento sugerido de forma real e objetiva, a criticar de forma construtiva uma ocasião e a dinamizar-se para estudar minuciosamente uma temática. Essa metodologia é especialmente eficaz quando se pretende abordar assuntos polêmicos, que despertam diversos posicionamentos (REAL; MENEZES, 2007).

Já o Método do Caso é uma metodologia ativa que foi criada na *Harvard Business School*, e consiste em um método em que os discentes podem exercitar suas habilidades, inseridos em grupos encarregados de buscar a resolução de desafios sugeridos em um caso. Os questionamentos e informações insuficientes, assim como os diferentes posicionamentos dos discentes, propiciam o desenvolvimento de capacidades de análise, síntese, conciliação de diferentes pontos de vista e a priorização de objetivos. Desta forma, o discente participa crítica e ativamente do processo (LIZUKA, 2008).

Há também uma metodologia ativa conhecida como *Peer Instruction*, ou *instrução por pares*, que foi desenvolvida pelo professor Eric Mazur, da Universidade de Harvard, na década de 1990. O principal foco deste método é a aprendizagem mediante a interação entre os alunos para a resolução de um problema. É considerada uma abordagem simples e eficiente, que possibilita ao docente ministrar aulas mais interativas, envolventes e práticas (FERREIRA; KEMPNER-MOREIRA, 2017).



Visto isso, torna-se bastante perceptível a importância da adoção de metodologias ativas diversificadas ao ensino de Ciências/Biologia, em substituição às abordagens tradicionais, pois, elas fortalecem o papel do aluno como sujeito central da aprendizagem, além de proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências que serão fundamentais para o desenvolvimento crítico dos discentes.

CONCLUSÃO

O ensino básico de Ciências/Biologia envolve práticas que devem ser mediadas pelo professor visando a aprendizagem significativa do aluno. O docente, para garantir um aprendizado de qualidade a seus educandos, deve demonstrar compromisso e responsabilidade pela profissão que assumiu e também é essencial que ele sempre se preocupe em variar seus métodos de ensino, não se restringindo apenas ao uso de abordagens tradicionais.

Estas não consistem em metodologias que façam com que o aluno possa aprender a aprender, de forma efetiva, e sim são usadas apenas para formar repetidores de *fórmulas prontas* e seu caráter tipicamente monótono e desmotivante contribuem para que os discentes não despertem interesse pela carreira científica, uma vez que eles podem considerar a Ciência uma área muito difícil e chata, dependendo da forma como o processo de ensino-aprendizagem for desenvolvido.

O docente deve se esforçar para variar seus métodos, de modo que seus alunos encontrem sentido nas vivências em sala de aula, laboratório e campo, aliando-as ao seu cotidiano. Se o aluno contextualizar os conteúdos científicos com sua realidade, ele deixará de ver a Ciência como a disciplina *abstrata, inquestionável*, e perceberá que ele tem como presenciá-la em tudo que ele fizer. Com isso, as concepções negativas a respeito da Ciência podem ser abandonadas e o professor de Ciências/Biologia contribuirá, dessa forma, para a formação de cidadãos compromissados consigo mesmos, com a sociedade e com o meio ambiente.

Portanto, vale salientar e reforçar que as metodologias ativas só têm a contribuir para o aprimoramento do ensino de Ciências/Biologia, pois elas fornecem importantes subsídios para



os alunos, instigando-os a serem mais cooperativos, participativos e formando-os para que sejam bons profissionais.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, F. J. P. Estágio Supervisionado I. In: PEREIRA, M. L. (Org.). *Ciências Naturais*. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2009, v. II, p. 307-408.
- ARAÚJO, M. F. F.; SOUSA, R. A.; SOUSA, I. C. de. *Instrumentação para o ensino de Biologia I*. Natal: EDUFRN, 2011a.
- ARAÚJO, M. F. F.; SOUSA, R. A.; SOUSA, I. C. *Instrumentação para o ensino de Biologia II*. Natal: EDUFRN, 2011b.
- BEMBEM, A. H. C.; SANTOS, P. L. V. A. C. *Inteligência Coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy*. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 139-151, out./dez. 2013.
- BIZZO, N. *Metodologia do ensino de Biologia e estágio supervisionado*. São Paulo: Ática, 2012.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. *Metodologia do Ensino de Ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERREIRA, E. D.; KEMPNER-MOREIRA, F. *Metodologias ativas de aprendizagem: relatos de experiências no uso do Peer Instruction*. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 17, 2017, Mar del Plata. *Anais...* Mar del Plata, 2017.
- FREITAS, P. E. *et al. Aplicação de metodologias ativas de ensino na faculdade de ciências gerenciais de Manhauçu: relato de experiência*. *InterSciencePlace*, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 29, p. 51-63, abr./jun. 2014.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. *Análise da metodologia de ensino de Ciências das escolas da rede municipal de Recife*. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, vol. 14, n. 52, p. 397-412, jul./set. 2006.



- LIZUKA, E. S. *O método do caso de Harvard: reflexões sobre sua pertinência ao contexto brasileiro*. In: Encontro da ANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2008.
- NASCIMENTO, T. E.; COUTINHO, C. *Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências*. *MULTICIÊNCIA ONLINE*, Santiago, p. 134-153, 2016.
- PEDROSO, C. V. *Jogos didáticos no ensino de Biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático*. In: Congresso Nacional de Educação, 9, Encontro Sul Americano de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009.
- REAL, L. M. C.; MENEZES, C. S. *Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em grupo*. In: NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. (Org.). *Aprendizagem em rede na educação à distância: estudos e recursos para formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.
- SOUSA, F. S. et al. *As metodologias usadas por professores de Ciências e Biologia no processo de ensino/aprendizagem*. In: Enebio, 5, Erebio Regional 1, 2, 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Revista da Enebio, 2014.
- VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. *O livro didático de Ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico*. *Ciência & Educação*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.
- WARD, H. et al. *Ensino de Ciências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.



CONTEXTO HISTÓRICO E OPERACIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE INFORMAÇÕES HOSPITALARES (SIH) E SISTEMA DE INFORMAÇÃO SOBRE MORTALIDADE (SIM): UMA REVISÃO DE LITERATURA

Alex de Novais Batista-UFCG

Kennia Sibelly Marques de Abrantes-UFCG

RESUMO

Os Sistemas de Informação em Saúde (SIS) são ferramentas responsáveis pelo armazenamento, processamento, análise e transmissão das informações geradas em saúde, tornando-se essenciais para a organização e funcionamento dos serviços de saúde. Dessa forma, essa pesquisa buscou realizar uma revisão de literatura acerca do contexto histórico e operacionalização de dois importantes SIS nacionais, o Sistema de Informações Hospitalares (SIH) e o Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), que contemplou as bases de dados Portal de Periódico CAPES e biblioteca eletrônica online SciELO, de 2000 a 2017, selecionando-se ao final 19 estudos. Como resultado, verificou-se que a origem de ambos SIS remetia à década de 1970, devido à instabilidade econômica, política e social, aliada à situação decadente da saúde pública, o que motivou no ano de 1975 a criação do primeiro SIS no Brasil, o SIM, com o intuito de se conhecer os índices nacionais de mortalidade. Já o SIH surgiu apenas em 1991, após mudanças ocorridas nos sistemas responsáveis pelos pagamentos dos serviços em saúde vigentes desde a década de 1970, que buscavam eliminar os gastos excessivos com a saúde devido à corrupção. Atualmente, apesar da subnotificação em seus dados e subutilização dos mesmos, a importância desses SIS é inegável.

PALAVRAS-CHAVE: Morbidade; Mortalidade; Sistemas de Informação em Saúde; História.

HISTORICAL CONTEXT AND OPERATIONALIZATION of the HOSPITAL INFORMATIONs SYSTEM (HIS) AND the MORTALITY INFORMATION SYSTEM (mis): A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

Considering the importance of the Health Information Systems (HIS), this research intended to make a literature review about the creation and operation of the Hospital Informations System (HIS) and the Mortality Information System (MIS), by using 19 studies, selected from 2000 to 2017. As results, the MIS was created in 1975 motivated by the need of knowing the national mortality indicators and the HIS was implanted in 1991, in order to avoid corruption in the health expenditures.

KEYWORDS: Morbidity; Mortality; Health Information Systems; History.



CONTEXTO HISTÓRICO Y OPERACIONALIZACIÓN DEL SISTEMA DE INFORMACIONES HOSPITALARES (SIH) Y SISTEMA DE INFORMACIÓN SOBRE MORTALIDAD (SIM): UNA REVISIÓN DE LITERATURA

RESUMEN

Acerca de los Sistemas de Información en Salud (SIS), este estudio buscó realizar una revisión de literatura centrándose en la creación y funcionamiento del Sistema de Informaciones Hospitalares (SIH) y del Sistema de Información sobre Mortalidad (SIM), utilizando 19 artículos, de 2000 a 2017. Como resultados, el SIM fue creado en 1975, a fin de conocerse los índices nacionales de mortalidad y el SIH/SIS fue instituido en 1991, a fin de evitar la corrupción en los gastos con la salud.

PALABRAS CLAVES: Morbilidad; Mortalidad; Sistemas de Información en Salud; Historia.

INTRODUÇÃO

Segundo Franco (2012), a palavra informação significa ação de informar ou obter conhecimento de algo e, historicamente, os primeiros registros de informações em saúde foram realizados por Hipócrates (460-350 a.C), considerado o pioneiro em realizar metodicamente observações a respeito da evolução das doenças e a desmistificar a origem sobrenatural das mesmas, concebendo a enfermidade como resultado da interação entre homem e meio ambiente.

Na área da saúde, a informação possui um papel valioso e essencial, pois os profissionais precisam da mesma para exercer suas atividades corretamente, sejam elas a oferta do cuidado, gerência de recursos, avaliação e tomada de decisão, existindo uma relação diretamente proporcional de quão melhor a informação, melhor será a qualidade do ato profissional (MARIN, 2010).

Responsáveis por divulgar e difundir as informações geradas em saúde em âmbito nacional, os Sistemas de Informação em Saúde (SIS) podem ser definidos como instrumentos de coleta de dados, processamento, análise, armazenamento e transmissão dessas informações, que servem como subsídio para organizar e operar os serviços de saúde além de

fornecerem material para a investigação e planejamento de estratégias de controle de doenças e avaliação da qualidade dos serviços (DANIEL; MACADAR; PEREIRA, 2014).

Atualmente, são inúmeros os SIS existentes no Brasil e por volta da década de 1980, esses SIS eram praticamente sistemas isolados, somente a partir da década de 1990 passou a existir uma maior comunicação entre eles devido à incorporação paulatina dos recursos tecnológicos, proporcionada pelo desenvolvimento da área de informática no país e popularização da internet, que trouxeram um considerável salto na qualidade das informações prestadas pelos SIS, proporcionando maior rapidez na coleta, processamento e principalmente na disponibilização dos dados (JORGE; LAURENTI; GOTLIEB, 2010).

Dentre os SIS é possível citar o Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS); o Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM); o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN); o Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC); o Sistema de Informações do Programa Nacional de Imunização (SI-PNI); o Sistema de Informações da Atenção Básica (SIAB); o Sistema de Informações sobre Câncer de Mama (SISMAMA); o Sistema de Informação sobre o Câncer de Colo do Útero (SISCOLO); o Sistema de Informações Ambulatoriais do SUS (SIA-SUS); o Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES); o Cadastro Nacional de Usuários do SUS (CADSUS); Sistema de Informação em Saúde do Pré-natal e Nascimento (SIS PRE-NATAL) e o Sistema de Informações sobre Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN).

Após as etapas de captação, análise e interpretação, os dados desses sistemas são então reunidos e difundidos de forma organizada pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS) e pela Rede Interagencial de Informações para a Saúde (RIPSA) (PEREIRA ET AL., 2015).

O SIM, criado desde o ano de 1975 e o SIH/SUS, instituído nacionalmente em 1991, consistiram em objeto de estudo desse trabalho, cujo objetivo resume-se em realizar uma revisão de literatura sobre esses SIS, a fim de identificar e discutir a operacionalização e o contexto histórico de criação e inserção dos mesmos no país.

METODOLOGIA

Esse trabalho configura-se como revisão narrativa em que utilizou-se as bases de dados Portal de Periódico CAPES e biblioteca eletrônica online SciELO, com a finalidade de identificar artigos científicos publicados sobre o tema no período de 2000 a 2017, em português e inglês, disponíveis gratuitamente. As palavras-chaves para realizar a pesquisa foram obtidas através da consulta ao DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) e os termos indexadores foram “Sistemas de Informação em Saúde” AND “Morbidade”; “Sistemas de Informação em Saúde” AND “Mortalidade”; “Sistemas de Informação em Saúde” AND “História”.

As publicações foram pré-selecionadas pelos títulos e resumos, excluiu-se posteriormente os artigos repetidos nas diferentes bases de dados, totalizando ao final desse processo 36 estudos. Desses, após a leitura completa, foram selecionados 19 artigos para compor a revisão, excluindo-se os demais por não abordarem informações acerca das questões históricas de implantação e operacionalização do SIH/SUS e do SIM.

DESENVOLVIMENTO

O Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) correspondeu ao primeiro mecanismo de monitoramento dos dados em saúde instituído no Brasil e o contexto histórico da criação desse SIS remete à década de 1970, motivado principalmente pelas discussões a respeito da ausência dos indicadores de mortalidade no país e pela necessidade de melhorias no campo da saúde pública (DANIEL; PEREIRA; MACADAR, 2014).

Nessa data, o Brasil encontrava-se em meio a um governo de ditadura, cujas políticas de saúde buscavam a expansão do setor privado e das companhias privadas, havendo uma duplicidade nacional na prestação de saúde: a medicina previdenciária e a saúde pública. A primeira era gerenciada pelo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), na qual apenas os trabalhadores formais teriam acesso ao serviço de saúde individual, já a segunda, era coordenada pelo Ministério da Saúde (MS) e prestava serviços aos setores mais pobres da população, de caráter eminentemente preventivo (PAIVA; TEIXEIRA, 2014).

O crescimento econômico do país, chamado de “Milagre Econômico”, que se iniciara por volta do ano 1968, transformou-se em um período de crise e recessão devido ao aumento do preço do petróleo em 1974, o que aumentou ainda mais as tensões sociais e instalou-se



uma crise política nacional. A população mobilizou-se por transformações políticas e sociais, motivada principalmente pela diminuição do orçamento destinado ao MS e consequente agravamento da questão sanitária do país (PAIN ET AL., 2012).

Além do mais, tornaram-se públicos os escândalos de fraudes no sistema de pagamento aos serviços hospitalares contratados realizados pelo INPS, vigente nesse período, onde ocorria à imprevisibilidade do faturamento dos hospitais e impossibilidade de previsão dos gastos, o que culminou com a crise da previdência e aumento da insatisfação popular (BRASIL, 2015).

Aliado a esses acontecimentos, a Organização Pan-americana da Saúde (OPAS) apontou o quadro preocupante que se encontrava a saúde pública do país, com disseminação de doenças relacionadas à pobreza e precárias condições sanitárias, como doenças infecciosas, parasitárias, verminoses e endemias rurais. Mostrando-se necessário o planejamento e avaliação de ações em saúde, o que necessitava de uma gestão adequada dos recursos, formulação de estatísticas vitais e estruturação de dados sanitários com articulação nacional e local (PAIVA; TEIXEIRA, 2014).

Diante dessa situação, em 1975 foi promulgada a Lei Nº 6.229 de 30/10, que criara o Sistema Nacional de Vigilância Epidemiológica, para o qual seria necessário um subsistema de informação em mortalidade, até então inexistente no país. O primeiro passo para a criação desse sistema foi avaliar a situação dos atestados de óbitos do país. Como resultado, foram detectados surpreendentes 43 tipos diferentes de modelos e, a partir de então, estabeleceu-se um único modelo a ser seguido, o qual utilizaria como causa de morte a classificação internacional proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1948 (JORGE; LAURENTI; GOTLIEB, 2007).

Nesse mesmo ano, 1975, foi então criado o primeiro SIS do Brasil, o Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), fruto da 1ª Reunião Nacional sobre SIS, cuja finalidade foi definir objetivos e planos de ações para o desenvolvimento de um SIS, e dessa forma, suprir a deficiência de registros e poder tornar público os indicadores de mortes em todo o país (SANTOS, 2009).

O SIM, criado pelo MS, atualmente é gerenciado em instância federal pelo Centro Nacional de Epidemiologia (Cenepi), da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), de acordo



com o inciso IV do art. 1º da Portaria nº 130/GM, de 12 de fevereiro de 1999 (BRASIL, 2001).

Em sua essência, configura-se como um sistema de vigilância epidemiológica nacional, cujo objetivo é captar e oferecer dados sobre os óbitos a nível nacional e a alimentação dos dados desse sistema se faz através da Declaração de Óbito (DO), documento que foi padronizado nacionalmente pelo MS, o que permitiu a uniformização das informações e facilitou o funcionamento desse SIS. Segundo a legislação brasileira, a DO deve ter todos os seus campos devidamente preenchidos por médicos e, nos casos de morte por causa não natural, por peritos legistas, após necropsia. (BRASIL, 2009).

O formulário da DO possui três vias, a primeira deve ser encaminhada à secretaria municipal de saúde; a segunda deve ser entregue à família e levada ao cartório para o pertinente registro de óbito; a terceira deve ficar arquivada no prontuário do serviço de saúde onde ocorreu o óbito (BRASIL 2004).

Segundo estatísticas, constatou-se que no ano de 2011 a cobertura do SIM era próxima dos 100% em quase todos os estados das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, estando apenas o Mato-Grosso (95,8%) e o Distrito Federal (94,8%) abaixo da média. Já em relação aos estados da região Norte e Nordeste, esse percentual diminuiu bastante, pois Acre, Amapá, Pará e Sergipe apresentaram cobertura acima de 90% e outros oito estados entre 80 e 90% (BRASIL, 2013).

Além do local, mês, ano e causa do óbito, o SIM também fornece informações a respeito das características biológicas e socioculturais dos indivíduos a partir das informações da DO como faixa etária, cor/raça, sexo, escolaridade e estado civil. Tais dados mostram-se essenciais para a construção dos perfis de mortalidade por diversas doenças que incidem sobre populações específicas e, dessa forma, podem nortear a construção de intervenções em saúde que possam vir a alterar essas estatísticas.

Explicado o contexto de criação do SIM, sua função e operacionalização, é preciso remeter a atenção para outro SIS de suma relevância, o Sistema de Informações Hospitalares do Sistema Único de Saúde (SIH-SUS). Para compreender sua origem é preciso também retornar mais uma vez a década de 1970, pois ele surge em âmbito nacional no ano de 1991, substituindo um sistema atuante desde aquele período.

Por volta de 1977, devido aos esquemas de corrupção e fraudes no INPS, implantou-se o Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), cujo pagamento dos serviços hospitalares passou a ser realizado pelo Sistema Nacional de Controle e Pagamento de Contas Hospitalares (SNCPCH), operado pela Empresa de Tecnologia e Informação da Previdência Social (DATAPREV). Nesse novo sistema, o repasse monetário passou a ser de acordo com valores pré-estabelecidos para os diagnósticos ou procedimentos realizados, e com a Tabela de Honorários Médicos, que definia os valores de remuneração dos profissionais expressos em Unidades de Serviços (US) (BRASIL, 2015).

Entretanto, ainda era possível ocorrer intervenção humana nos dados de alimentação desse sistema e não demorou muito tempo para serem constatadas fraudes em 90% nos documentos analisados. Como exemplos, foram encontrados registros de pacientes inexistentes, falsificações de diagnósticos, excessiva cobrança de diárias, serviços não realizados, exames desnecessários e cobrança indevida de honorários médicos, entre outros (SANTOS, 2009).

Diante desse cenário, o Conselho Consultivo de Administração de Saúde Previdenciária (CONASP) elaborou estratégias com objetivo de buscar racionalidade nos gastos em saúde instituindo mecanismos de controle social sobre a assistência em saúde. Como resposta, o Sistema de Assistência Médico-Hospitalar da Previdência Social (SAMHPS), estudado e desenvolvido desde 1979 pelo INAMPS e DATAPREV, foi adotado em 1981 como modelo de pagamento aos serviços hospitalares, a fim de combater as fraudes e substituir o SNCPCH (BRASIL, 2015).

Anos depois, com o advento da nova Constituição Federal de 1988, e criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1990, o SAMHPS, que anteriormente operava o sistema de pagamento dos serviços hospitalares contratados pelo Ministério da Previdência Social, é estendido em 1991 para todo o sistema público de saúde, e a captação de dados passou a incluir também os hospitais públicos, municipais, estaduais e federais, de modo a facilitar a gestão dos recursos financeiros, transformando-se agora no Sistema de Informações Hospitalares do Sistema Único de Saúde (SIH/SUS) (RIPSA, 2008).

O SIH-SUS corresponde atualmente, a uma base de dados de abrangência nacional responsável pelo registo de cerca de 11 milhões de internações por ano, cerca de 80% das internações do país (LOBATO; REICHENHEIM; COELI, 2008). Para a sua



operacionalização utiliza a Autorização de Internação Hospitalar (AIH), documento que permite o pagamento das internações de hospitais públicos ou privados conveniados ao SUS (BITTENCOURT; CAMACHO; LEAL, 2006).

Através das informações disponibilizadas no SIH-SUS pode-se gerar muitos indicadores essenciais para o controle, gestão e planejamento dos serviços de saúde como mortalidade hospitalar e os aspectos relacionados à população usuária do serviço, como sexo, cor/raça, idade. A partir de tais informações, é possível identificar populações mais acometidas e vulneráveis à hospitalização por determinada morbidade e dessa forma instituir políticas públicas mais efetivas no controle das doenças.

Também na década de 1990, com a regulamentação do SUS e implementação do SIH-SUS, aumentou-se a inquietação pela criação de ferramentas eficientes para a estruturação, integração e manutenção desses SIS que operavam no país, o que resultou na criação do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), em 1991 (LIMA et al., 2015).

Para compor a equipe do DATASUS, realizou-se a transferência de funcionários da DATAPREV, que a partir de então repassava a responsabilidade pelo controle e processamento das contas do setor da saúde ao MS (FERRAZ, 2009, p. 16). O DATASUS, desse modo, passou a reunir e informatizar os dados de vários SIS, como os do SIH-SUS, do SIM, e de inúmeros outros citados anteriormente (PEREIRA et al., 2015).

As informações do SIM estão disponíveis gratuitamente desde 1979, já as informações sobre internações hospitalares estão desde 1984. Para a análise desses índices numéricos, os SIS dispõem de ferramentas de tabulação, chamados de Tabwin e TABNET, desenvolvidas pela equipe do DATASUS, que favorecem acesso aos dados de determinado SIS de interesse e permitem o cruzamento de diversas variáveis, gerando relatórios sobre a saúde da população que servem como objeto de estudo para diversos pesquisadores e para a formulação de estratégias de gestão em saúde (DANIEL; MACADAR; PEREIRA, 2013).

Dessa forma, os SIS são capazes de proporcionar o conhecimento de indicadores de saúde de determinada população e dessa forma, podem oferecer subsídios para supervisionar, controlar e avaliar o desempenho de determinado departamento, serviço ou unidade. Entretanto, o que consta na realidade é a subutilização dessas ferramentas, visto a grande dificuldade de aplicação e aceitação por parte dos profissionais, por motivos como a falta de



capacitação, de conhecimento sobre o verdadeiro objetivo e potencial das informações desses SIS (BENITO; LICHESKI, 2009).

Outra questão que compromete a utilização desses SIS e geração de relatórios fidedignos em saúde consiste na incompletude das informações contidas nos mesmos, devido ao preenchimento inadequado ou ausente de certos campos nas documentações que os alimentam, como é retratado no estudo de Silva et al. (2014), que expressa a subnotificação encontrada em algumas variáveis no SIM.

Acerca do SIH, apesar da grande e crescente utilização de seus dados no que se refere a produção de conhecimento no campo da Saúde Coletiva, ainda há controvérsias sobre a utilização das informações desse SIS, referentes à confiabilidade do diagnóstico na internação devido a problemas inerentes à codificação pela Classificação Internacional de Doenças; às fraudes para aumentar o reembolso financeiro às instituições e ao limite de emissão de AIH para cada estado, estipulado em 9% da população residente, o que pode ser insuficiente para cobrir toda a demanda (BITTENCOURT; CAMACHO; LEAL, 2006).

Essas limitações e problemas influenciam a devida operacionalização e utilização de todo o potencial desses SIS, entretanto deve-se ressaltar a importância dos mesmos para os profissionais, serviços de saúde e população, tornando-se necessário maior incentivo à utilização dessas ferramentas nos serviços de saúde, assim como maior monitoramento e supervisão no preenchimento dos documentos, a fim de obter-se maior fidedignidade nos dados.

REFERÊNCIAS

BENITO, G. A. V.; LICHESKI, A. P.. *Sistemas de Informação apoiando a gestão do trabalho em saúde*. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 62, n. 3, p. 447-450, 2009.

BITTENCOURT, S. A.; CAMACHO, L. A. B.; LEAL, M. do C. *O Sistema de Informação Hospitalar e sua aplicação na saúde coletiva*. Cadernos. Saúde Pública, v. 22, n. 1, p. 19-30, 2006.

Brasil. Ministério da Saúde. *A experiência brasileira em sistemas de informação em saúde*. Organização Pan-Americana da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz. – Brasília, Ministério da Saúde, 2009.



Brasil. Ministério da Saúde. *Manual de Procedimentos do Sistema de Informações sobre Mortalidade, Fundação Nacional de Saúde*. - Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Regulação, Avaliação e Controle. *Sistemas de Informação da Atenção à Saúde: contextos históricos, avanços e perspectivas no SUS/Organização Pan-Americana da Saúde*. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Coordenação Geral de Informações e Análises Epidemiológicas – CGIAE. *Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM*. Consolidação da base de dados de 2011. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

Brasil. Ministério da Saúde. *Sistemas de Informações sobre Mortalidade (SIM) e Nascidos Vivos (Sinasc) para os profissionais do Programa Saúde da Família / Ministério da Saúde*. – 2. ed. rev. atual. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DANIEL, V. M.; MACADAR, M. A.; PEREIRA, G. V. *O Sistema de Informação sobre Mortalidade e seu Apoio à Gestão e ao Planejamento do Sistema Único de Saúde (SUS)*. Revista de Gestão em Sistemas de Saúde, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 148-173, 2013.

DANIEL, V. M.; PEREIRA, G. V.; MACADAR, M. A. *Perspectiva Institucional dos Sistemas de Informação em Saúde em Dois Estados Brasileiros*. RAC-Revista de Administração Contemporânea, v. 18, n. 5, p. 650-669, 2014.

FERRAZ, L.H. V. da C. *O SUS, o DATASUS e a informação em saúde: uma proposta de gestão participativa*. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Modalidade Profissional em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: < https://bvssp.icict.fiocruz.br/pdf/25885_ferrazlhvcem.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

FRANCO, J. L. F. *Sistemas de Informação. Curso de Especialização em Saúde da Família–UNA-SUS/ UNIFESP*, p. 1-21, 2012.

JORGE, M. H. P. de M.; LAURENTI, R.; GOTLIEB, S. L. D. *Análise da qualidade das estatísticas vitais brasileiras: a experiência de implantação do SIM e do SINASC*. Ciência & Saúde Coletiva, v. 12, p. 643-654, 2007.

JORGE, M. H. P. de M.; LAURENTI, R.; GOTLIEB, S. L. D. *Avaliação dos sistemas de informação em saúde no Brasil*. Cad. Saúde Colet, v. 18, p. 07-18, 2010.

LIMA, A. C. et al. *DATASUS: o uso dos Sistemas de Informação na Saúde Pública*. Refas-Revista Fatec Zona Sul, v. 1, n. 3, p. 16-31, 2015.



LOBATO, G.; REICHENHEIM, M. E.; COELI, C. M. *Sistema de informações hospitalares do sistema único de saúde (SIH-SUS): uma avaliação preliminar do seu desempenho no monitoramento da doença hemolítica perinatal Rh (D)*. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 606-614, 2008.

MARIN, H. de F. *Sistemas de informação em saúde: considerações gerais*. Journal of Health Informatics, v. 2, n. 1, p. 20-24, 2010.

PAIM, J. et al. *Saúde no Brasil 1 O sistema de saúde brasileiro: história, avanços e desafios*. Veja, v. 6736, n. 11, p. 11-31, 2012.

PAIVA, C. H. A.; TEIXEIRA, L. A. *Reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde: notas sobre contextos e autores*. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro v. 21, n. 1, p. 15-35, 2014.

PEREIRA, G. M. C. et al. *Sistemas de informação como apoio à gestão de recursos humanos em saúde*. Revista Brasileira de Inovação Tecnológica em Saúde, v. 5, n. 4, p. 21-41, 2015.

RIPSA. REDE *Interagencial de Informação para a Saúde*. Indicadores básicos para a saúde no Brasil: conceitos e aplicações / Rede Interagencial de Informação para a Saúde - Ripsa. – 2. ed. – Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2008.

SANTOS, A. C dos. *Sistema de informações hospitalares do Sistema Único de Saúde: documentação do sistema para auxiliar o uso das suas informações*. 2009. 226f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação e Comunicação em Saúde, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: <
https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/2372/1/ENSP_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Santos_Andr%C3%A9ia_Cristina.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SILVA, L. P. da et al. *Avaliação da qualidade dos dados do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos e do Sistema de Informações sobre Mortalidade no período neonatal, Espírito Santo, Brasil, de 2007 a 2009*. Ciência & Saúde Coletiva, v. 19, p. 2011-2020, 2014.



PREVALÊNCIA E CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS DE SÍFILIS CONGÊNITA NA PARAÍBA 2013- 2017

Vitória Bezerra Nogueira²⁶⁸

Maria Aparecida Nascimento Da Silva²⁶⁹

Arydjany Gonçalves Nascimento²⁷⁰

RESUMO

A sífilis é uma doença infectocontagiosa, causada pelo *Treponema pallidum*, durante o período gestacional a mulher pode ser infectada e transmitir o bacilo para o feto por via transplacentária, desencadeando sífilis do tipo congênita. O presente estudo objetiva analisar o perfil epidemiológico dessa infecção na Paraíba, do mesmo modo que, as práticas cuidativas do profissional enfermeiro. Trata-se de uma pesquisa epidemiológica retrospectiva com abordagem descritivo-analítica de caráter quantitativo, realizado com dados disponibilizados pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), no período de 01 de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2017. No período pesquisado 1691 casos de sífilis congênita foram notificados na Paraíba, destes 72% eram pardos, em relação à assistência pré-natal 1471 mulheres realizaram as consultas e 193 não tiveram acompanhamento. Ademais, os valores demonstram que 40% (n=670) dos homens se submeteram ao tratamento. Torna-se imprescindível a concepção de estratégias que favoreçam a adesão e tratamento precoce dessa enfermidade, igualmente, o empoderamento do sujeito diante do processo saúde doença.

PALAVRAS-CHAVE: Sífilis congênita; Enfermagem; Cuidado.

PREVALENCE AND CHARACTERIZATION OF CASES OF CONGENITAL SYPHILIS IN PARAÍBA 2013-2017

ABSTRACT

The present study aims to analyze the epidemiological profile of congenital syphilis in Paraíba, as well as the care practices of the nurse practitioner. This is a retrospective epidemiological investigation with a descriptive-analytical approach of a quantitative nature, performed with data provided by DATASUS. In the period under investigation, 1691 cases of syphilis were reported in Paraíba, 72% were brown, 1471 women had prenatal consultations and 193 had no follow-up, 40% (n = 670) of the men underwent treatment.

²⁶⁸ Discente da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, monitora de UTI, bolsista do Probox e membro do grupo de pesquisa violênica e saúde.

²⁶⁹ Discente da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

²⁷⁰ Docente da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG



KEYWORDS: Congenital syphilis; Nursing; Caution.

PREVALENCIA Y CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS DE SÍFILIS CONGÉNITA EN LA PARAÍBA 2013- 2017

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar el perfil epidemiológico de la sífilis congénita en Paraíba, al igual que las prácticas cuidantes del profesional enfermero. Se trata de una investigación epidemiológica retrospectiva con abordaje descriptivo-analítico de carácter cuantitativo, realizado con datos disponibilizados por el DATASUS. En el período investigado 1691 casos de sífilis fueron notificados en Paraíba, de los 72% eran pardos, 1471 mujeres realizaron las consultas de prenatal y 193 no tuvieron seguimiento, el 40% (n = 670) de los hombres se sometieron al tratamiento.

PALABRAS CLAVES: Sífilis congénita; Enfermería; Cuidado.

INTRODUÇÃO

As infecções sexualmente transmissíveis (IST's) representam um grave problema de saúde pública, trazendo sérias consequências aos envolvidos e quando somado ao período gestacional pode inferir em comprometimento a saúde fetal. A sífilis está atrelada aos altos índices de complicações em gestantes, apresentando magnitude negativa em decorrência da falta de assistência e cuidados direcionados durante o pré-natal, desse modo, viabilizando a transmissão vertical da infecção para o recém-nascido (RN).

A sífilis é uma doença infectocontagiosa, causada pelo *Treponema pallidum*, espiroqueta de alta patogenicidade e evolução crônica, com manifestações clínicas que se caracterizam por erupções cutâneas dermatológicas (BRASIL, 2015, p. 89). Sua transmissão acontece na maioria das vezes por via sexual. Apresenta classificação clínica do tipo adquirida recente, onde está presente a primária, secundária, latente precoce e tardia, e adquirida tardia, onde inclui a sífilis latente tardia (BRASIL, 2010, p. 373).

No Brasil, a representação percentual da sífilis está em ascensão, no ano de 2016 foram 87.593 casos de sífilis adquirida, em gestantes foram notificados 37.436 casos e 20.474 diagnósticos do tipo congênita, entre estes 185 óbitos. No cenário nacional destaca-se a região



Sudeste com o maior número de casos informados, seguido do Espírito Santo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e Pernambuco, essas localidades representam relevância epidemiológica para detecção da sífilis congênita (BRASIL, 2017, p. 6).

Na presença do diagnóstico de sífilis durante o período gestacional o tratamento deve ser implementado rapidamente, pois, a demora na efetivação dos cuidados viabiliza o surgimento de complicações neonatal, principalmente de cunho neurológico, a transmissão vertical dá-se através da passagem do *Treponema pallidum* pela barreira placentária que protege o feto de infecções e traumas. Dessa forma, ascendendo o risco de aborto espontâneo, natimorto ou morte perinatal em 40% dos conceptos infectados (SÃO PAULO, 2016, p.59).

O risco aumentado de infecção dá-se em decorrência da exposição intrauterina elevada do feto ao microorganismo, este fato assevera-se durante a classificação clínica da doença, casos terciários, por exemplo, favorece o aparecimento de complicações mais graves no concepto, a criança se apresenta de forma assintomática e os sintomas só aparecem durante os três primeiros meses de vida, o que torna bastante importante o acompanhamento ambulatorial do petiz (SÃO PAULO, 2016, p. 11).

Torna-se relevante o reconhecimento epidemiológico da população que se encontra vulnerabilizada para transmissão da sífilis, do mesmo modo que, o delineamento do perfil informativo que favoreça a concepção de estratégias que melhorem a qualidade de vida do binômio gestante-feto, evitando que ambos entrem em contato com o microorganismo. Este estudo objetiva analisar o perfil epidemiológico da sífilis congênita na Paraíba, do mesmo modo que, as práticas cuidativas do profissional enfermeiro.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo epidemiológico retrospectivo com abordagem quantitativa e descritivo-analítica, realizado com dados secundários disponibilizados pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), no endereço eletrônico (<http://www.datasus.gov.br>), para identificar o perfil epidemiológico da sífilis congênita no estado da Paraíba (PB), no período compreendido de 01 de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2017.

A amostra do estudo foi constituída por todos os casos de sífilis congênita independentemente da faixa etária, cor/ etnia, apresentação clínica ou escolaridade que foram diagnosticadas e notificadas no período de 2013 a 2017. O intervalo escolhido tem o intuito de evitar a divulgação de informações sobre os casos ocorridos em 2018 visto o referido ano ainda não apresentam dados conclusos, deste modo os indicadores podem encontrar-se incompletos.

Para a análise dos dados, foram construídas tabelas, por meio do programa Excel versão 2007, para melhor representar as variáveis como ano de diagnóstico, raça, realizou o pré-natal e tratamento dos parceiros.

Para fundamentação teórica e discussão das variáveis sobre a luz da literatura foi efetivada perquirição de estudos na base de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), biblioteca virtual *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico, os critérios de inclusão para esta pesquisa foi periódicos com relevância e coerência para a temática discutida e publicações no máximo seis anos anteriores para corroborar com este estudo.

Por se tratar de um banco de domínio público, não foi necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética Em Pesquisa.

RESULTADOS/ DISCUSSÃO

Com base no período considerado para o estudo de 2013 a 2017, foram notificados no DATASUS no estado da Paraíba 1691 casos de sífilis congênita. A Tabela 1 revela os dados delineando a quantidade de casos por cada ano do período compreendido. Observa-se que no ano de 2013 foram 237 casos (14%), em 2014 apresentou 301 (18%), 2015 revelou 433 (26%), 2016 exibiu 205 casos (12%), no ano de 2017 apontou 515 diagnósticos (30%) de sífilis congênita.

Ao analisar os dados no transcurso dos anos percebe-se a elevação dos casos de sífilis durante o período gestacional, porém, em 2016 há um decréscimo no número de notificações, o ano de 2017 revela o maior número de casos, representado 30% (515) do total. Essa

condição pode estar associada à subnotificação de casos, decorrente do déficit na habilidade dos profissionais de saúde envolvidos na busca ativa, preenchimento dos instrumentos de notificação e alimentação do banco de domínio público, essa postura dificulta o planejamento de ações para controle e prevenção da infecção.

O estudo de Carvalho (2014, p 291), revela a problemática da subnotificação como condição vigente nos serviços de saúde, principalmente em municípios de pequeno porte, associado a essa conjuntura o número escasso de recursos da cidade, vinculado às prerrogativas anteriores, justifica-se o menor quantitativo de casos notificados por parte dos profissionais, condição essa que resulta em infidedignidade sobre a situação de saúde e o monitoramento desses indicadores.

Tabela 1- Mulheres detectadas com sífilis congênita e ano do diagnóstico no Sistema de Informação de Agravos de Notificação – Paraíba, 2013-2017.

ANO DIAGNÓSTICO	(n)	(%)
2013	237	14%
2014	301	18%
2015	433	26%
2016	205	12%
2017	515	30%

Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net

A tabela 2 apresenta as variáveis de raça das crianças que foram diagnosticadas com sífilis congênita. De acordo com os dados as crianças declaradas com raça branca foram 225 (13%) indivíduos, preta 41(2%), amarela 4 (0,2%), parda 1220 (72%) e indígena apresentou apenas 2 (0,1%) crianças. Os valores apontados na tabela revelam que essa infecção se

caracteriza por uma doença que acomete todas as raças e camadas sociais. No entanto, a parda se destacou com 72% dos casos, sendo consoante com o estudo de Silva (2017, p 384 e 385), em que a população estudada na sua pesquisa 67, 97% era declarada parda.

Tabela 2- Mulheres diagnosticadas com sífilis congênita e raça do conceito no Sistema de Informação de Agravos de Notificação – Paraíba, 2013-2017.

RAÇA	(n)	(%)
Branca	225	13%
Preta	41	2%
Amarela	4	0,2%
Parda	1220	72%
Indígena	2	0,1%

Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net

A tabela 3 exibe os dados referentes à realização ou não do pré-natal pela mulher no período gestacional, os anos de 2013 a 2017 representaram um total de 1691 mulheres, 1471 (87%) realizaram o pré-natal e 193 (11%) não fizeram o acompanhamento, e 27 (2%) gestantes apresentaram informações ignorada.

A assistência pré-natal é imprescindível para diagnóstico precoce e intervenções adequadas durante o período gestacional, esta pode ser efetivada pelo profissional enfermeiro quando se trata de gravidez de baixo risco, as ações implementadas têm como finalidade diminuir o índice de morbimortalidade materna e infantil. É um cuidado que visa construir estratégias de prevenção e controle através de um atendimento agendado que ocorre periodicamente, de acordo com o Ministério da Saúde (MS) a gestante deve ter no mínimo seis consultas de pré-natal durante o período gestacional (BRASIL, 2012, p 49).

O estudo de Suto e Lafetá (2016, p 26 e 71) revela que a maior parte das mulheres realizou consulta de pré-natal, contudo, o conceito adquiriu a doença durante a fase gestacional, revelando que a assistência a mulher grávida não está sendo conduzida corretamente. Nessa conjuntura as estratégias devem ser analisadas pela equipe para que sejam criadas condutas que melhorem o perfil epidemiológico, evitando que ocorra a transmissão vertical.

A sorologia configura um método imprescindível para obtenção do diagnóstico precoce da sífilis congênita, pois, quando solicitada na primeira consulta e apresentação do resultado positivo, o profissional deve realizar a notificação, fazer a investigação concomitante ao tratamento que consiste na prescrição e administração da penicilina, minimizando o risco materno e infantil (SUTO, 2016, p 26).

Tabela 3- Mulheres diagnosticadas com sífilis congênita e realização de consultas pré-natal no Sistema de Informação de Agravos de Notificação – Paraíba, 2013-2017.

Realização do Pré-natal	(n)	(%)
Sim	1471	87%
Não	193	11%

Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net

Ao avaliar na Tabela 4 os parceiros das mulheres diagnosticadas com sífilis que foram submetidos a tratamento e acompanhados durante a infecção pelo *Treponema pallidum*. Os dados apontam que apenas 670 (40%) dos homens receberam tratamento e 829 (49%) foram medicados e instruídos com relação às complicações oriundas do processo infeccioso, e (11%) tiveram essa variável ignorada. O estudo de Beck (2017, p 22) afirma que o tratamento inadequado ou o não tratamento dos parceiros sexuais das gestantes é o principal obstáculo para o combate a sífilis congênita, afirmando que o profissional e a ESF devem instruir o parceiro e sempre incluí-lo na assistência periodicamente.

O MS recomenda estratégias que devam ser implementadas e que garantam o acesso ao diagnóstico e tratamento na Unidade Básica de Saúde (UBS), onde a gestante realiza acompanhamento, sendo estas, implantação de testes rápidos para detecção da infecção da sífilis, HIV e hepatite B, aplicação da penicilina benzatina para gestantes e seus parceiros, a qual pode ser administrada pelo profissional enfermeiro que efetiva as consultas de pré-natal (DOMINGUES, 2016, p 10).

Tabela 4- Parceiros diagnosticados com sífilis e submetidos a tratamento apresentado no Sistema de Informação de Agravos de Notificação – Paraíba, 2013-2017.

Tratamento dos parceiros	(n)	(%)
Sim	670	40%
Não	829	49%

Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net

A qualificação profissional é insuficiente, o que implica na efetivação de exames clínicos e acompanhamento ineficaz no transcurso da sífilis. A conduta da figura do enfermeiro (a) deve fortalecer a assistência da equipe envolvida nas ações cuidativas, o comprometimento da gestão favorece o aperfeiçoamento desses profissionais através da educação permanente e educação continuada, coadjuvando para o empoderamento do sujeito nas ações de controle de enfermidades de amplo espectro epidemiológicos e implicações na saúde da coletividade na prevenção da sífilis congênita (FERNANDES, 2012).

CONCLUSÃO

Este estudo evidenciou que existem diversas variáveis que afetam direta e indiretamente o processo saúde doença durante o período gestacional. Ressaltam-se as falhas na assistência ao pré- natal fato este que contribui para o diagnóstico tardio da sífilis e as subnotificações dos casos que deveriam está em tratamento para ruptura do ciclo infeccioso.



A diminuição significativa da incidência no período gestacional, resultando em minimização dos casos de sífilis congênita só poderá ser efetiva quando as medidas de prevenção e controle forem satisfatoriamente aplicadas. Para isso, é necessário que tanto os profissionais da saúde quanto os gestores estejam seriamente comprometidos com a qualidade dos serviços prestados na assistência pré-natal. Considerando a importância dos registros referentes ao acompanhamento da gestante, ressalta-se a necessidade de melhoria nas informações apontadas nos prontuários e nos cartões das gestantes.

Desta forma, torna-se imprescindível que os programas existentes sejam fortalecidos e usados corretamente, sendo salutar investimentos e novos recursos para construção e planejamento de novas estratégias, enfatizando a assistência ao pré-natal, que obrigatoriamente deve ser o local onde é realizada investigação e o tratamento precoce.

A enfermagem é uma ciência que está em processo de consolidação dos seus princípios e fundamentos principalmente do seu núcleo de saber fazer do cuidado. Logo, é necessário se aprofundar nas inquietações que demonstram fragilidades no âmbito da assistência, em especial na dimensão do cuidado ao paciente enfermo, torna-se relevante o debate e discussões para sanar essas lacunas que existem no cotidiano do processo de trabalho, particularmente da Atenção Primária a Saúde (APS) no fortalecimento da práxis cuidativa da mulher portadora de sífilis congênita.

REFERÊNCIAS

BRASIL, M. S. *Atenção ao pré-natal de baixo risco*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012.

_____. *Boletim Epidemiológico*. Volume 48. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2017.

_____. *Doenças infecciosas e parasitárias: guia de bolso*. 8. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

_____. *Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2015.

BECK, L. Q.; SOUZA, M. H. T. *Práticas de enfermagem acerca do controle da sífilis congênita*. Revista online de pesquisa - cuidado é fundamental, Rio de Janeiro, v. 10, 2017.

Disponível em:



<http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/7596/6581> . Acesso em: 06 de agosto de 2018.

CARVALHO, I. S.; BRITO, R. S. *Sífilis congênita no Rio Grande do Norte: estudo descritivo do período 2007-2010*. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 23(2):287-294, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-96222014000200287&script=sci_abstract&tlng=pt)

96222014000200287&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 06 de agosto de 2018.

DOMINGUES, R. M. S. M.; LEAL, M. C. *Incidência de sífilis congênita e fatores associados à transmissão vertical da sífilis: dados do estudo Nascer no Brasil*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 32, n. 6, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2016000605002&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 06 de agosto de 2018.

FERNANDES, M. T. O.; SOARES, S. M. O. O. *Desenvolvimento de políticas públicas de atenção ao idoso no Brasil*. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 46, n. 6, p. 1-9, 2012.

LAFETÁ, K. R. G. et al. *Sífilis materna e congênita, subnotificação e difícil controle*. Rev Bras Epidemiol, Minas Gerais, 19(1): 63-74, 2016. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2016000100063&script=sci_abstract&tlng=pt)

790X2016000100063&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 06 de agosto de 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Saúde. Centro de Controle de Doenças. Programa Estadual de DST/Aids. Centro de Referência e Treinamento DST/Aids. *Guia de bolso para o manejo da sífilis em gestantes e sífilis congênita*. São Paulo: Secretaria da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

SILVA, L. C. V. G. et al. *Profile of the cases of syphilis in a municipality the south of mato grosso*. Journal Health NPEPS. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/download/2656/2148> . Acesso em: 06 de agosto de 2018.

SUTO, C. S. S. et al. *Assistência pré-natal a gestante com diagnóstico de sífilis*. Rev Enferm Atenção Saúde [Online]. Bahia, 2016. Disponível em:

seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/enfer/article/view/1544>. Acesso em: 06 de agosto de 2018.



TECNOLOGIAS EDUCATIVAS NA PREVENÇÃO DO SOFRIMENTO MENTAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Ariane Moreira Coelho -UFCG

Mayara Evangelista de Andrade-UFCG

Marcelo Costa Fernandes -UFCG

RESUMO

O objetivo desse trabalho é refletir sobre as tecnologias educativas como instrumento capaz de prevenir o sofrimento mental dos estudantes universitários. Trata-se de um estudo de reflexivo, construído com base na leitura crítica de artigos científicos que apontam as tecnologias educativas como ferramenta inovadora no processo formativo, fazendo a reflexão de como as mesmas podem ser utilizadas como estratégias de prevenção do sofrimento mental. A aplicabilidade destas tecnologias favorece resultados satisfatórios sobre a educação, além de proporcionar ambiente prazeroso de estudos, bem como minimizar o desgaste mental dos estudantes. Essa ferramenta também pode ser utilizada na abordagem de aspectos relacionados à educação e saúde corroborando com o compartilhamento de informações que podem ser cruciais para processos de prevenção, reabilitação e promoção da saúde. É imprescindível ressaltar a relevância das tecnologias educacionais na capacitação e empoderamento dos educandos, por meio de inovações nas metodologias de ensino, possibilitando melhor interação entre professores e alunos, de forma que o conhecimento seja alcançado de maneira lúdica. Outro aspecto importante do uso das tecnologias educativas está relacionado ao uso dessas ferramentas para educação em saúde em saúde mental.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia educacional; Saúde mental; Estudantes.

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PREVENTION OF MENTAL SUFFERING OF UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

The objective of this work is to reflect on educational technologies as an instrument to prevent the mental suffering of university students. It is a reflexive study, based on the critical reading of scientific articles that point to educational technologies as an innovative tool in the formative process, built on reflections on how technologies can be used to prevent mental suffering. The application of this instrument minimizes the students' mental exhaustion in the formative scope and can be used in health education with the mental health theme.

KEYWORDS: Educational technology; Mental health; Students.



TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA PREVENCIÓN DEL SUFRIMIENTO MENTAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las tecnologías educativas como instrumento de prevención del sufrimiento mental de los universitarios. Se trata de un estudio reflexivo, construido sobre la base de reflexiones de cómo las tecnologías pueden ser utilizadas en la prevención del sufrimiento mental. La aplicación de este instrumento minimiza el desgaste mental de los estudiantes en el ámbito formativo y puede ser utilizada en la educación en salud con la temática salud mental.

PALABRAS CLAVES: Tecnología educativa; Salud mental; Estudiantes.

INTRODUÇÃO

O cotidiano universitário exige dos estudantes quase que dedicação exclusiva para com as atividades estudantis, levando ao desgaste físico e mental dos educandos, fato este que pode gerar grandes problemáticas no âmbito da saúde. Com essa grande demanda exigida pela universidade, juntamente com as inúmeras mudanças na vida destes indivíduos em relação ao ingresso ao universo acadêmico, pode haver desequilíbrio mental, devido principalmente a grande carga de atividades e exigências requeridas.

Segundo Martincowski (2013, p. 130) o estudante ao ingressar na universidade necessita lidar com todas as mudanças e criar um perfil universitário para adequar-se ao processo de ensino-aprendizado. Muitos universitários enfrentam dificuldades de adquirir conhecimentos, justamente pela a internalização dessas mudanças que correm e todo esse processo pode contribuir para o desenvolvimento de sofrimento mental.

Mesquita *et al.* (2016, p. 227) mostram que os estudantes de nível superior têm dificuldade de dormir no turno da noite, desta forma necessitam de maiores esforços para realizar as atividades cotidianas exigidas pela universidade, estes eventos acarretam em desgaste físico e principalmente mental, sendo considerado aspecto contribuinte para sentimentos de angustia e alterações subjetivas.

Uma pesquisa realizada com estudantes de medicina apontou que a exigência da universidade para os estudantes adquirir o maior número de conhecimentos possível,



juntamente com a falta de tempo para vida social e lazer comprometem a qualidade de vida dos mesmos, e pode também contribuir para o desenvolvimento de alguns transtornos mentais (TENÓRIO *ET AL.*, 2016, p. 575).

Aproximadamente 15% a 25% dos universitários apresentam algum tipo de transtorno mental durante a academia. A ansiedade e a depressão são citadas como os transtornos mais frequentes. Ainda é relevante destacar a relação da depressão com o aumento das taxas de suicídio nesse público, visto que na grande maioria das vezes a depressão é o transtorno que leva a prática do suicida (VASCONCELOS *ET AL.*, 2014, p.136).

Pesquisa realizada em uma universidade de medicina com modelo tradicional de ensino apontou alta prevalência de transtornos mentais entre os estudantes, sendo que grande parte dos fatores estavam associados ao processo ensino-aprendizagem (TENÓRIO *et al.*, 2016, p. 576).

Existem inúmeras metodologias de ensino que podem ser utilizadas como ferramenta no processo ensino-aprendizado, no entanto a mais comumente utilizada nas universidades é o método tradicional de ensino, que consiste no repasse de informações de maneira verticalizada, por meio de aulas teóricas, na qual o professor é o detentor de todo conhecimento, e repassa esse conhecimento aos alunos, os tornando sujeito passivo em todo processo (KRÜGER; ENSSLIN, 2013, p. 222).

Diante dos dados apontados destaca-se a relevância de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, implantado atualmente, visto que conforme mostra às pesquisas, este modelo tradicional tem consequências sobre a vida dos estudantes. Visando o progresso do ensino aprendido, Mello, Alves e Lemos (2015, p. 2021) afirmam que as metodologias ativas, muitas vezes apresentadas por meio de tecnologias se estruturam como instrumento inovador e atrativo, capaz de romper com o modelo tradicional favorecendo assim a qualidade de ensino e de vida dos estudantes, deste modo apresenta-se como importante instrumento pedagógico.

Silva, Carreiro e Mello (2017, p. 1045), também apontam que as tecnologias educativas como instrumentos benéficos e importantes que podem ser utilizados durante a educação em saúde, visto que essa metodologia é dinâmica, atrativa e desperta o interesse do público. Os jogos educativos podem ser considerados das principais tecnologias, já que induz



a competição, diversão e aprendizado simultaneamente, favorecendo assim a prevenção dos riscos de sofrimentos mentais.

Com base no exposto o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as tecnologias educativas como instrumento capaz de prevenir o sofrimento mental dos estudantes universitários.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo reflexivo, construído com base na leitura crítica de artigos científicos que apontam as tecnologias educativas como ferramenta inovadora no processo formativo, fazendo a partir disso, a aproximação e reflexão de como as mesmas pode ser utilizadas como estratégias de prevenção de agravos a saúde dos estudantes de graduação, incluindo o sofrimento mental.

Após análise foram elaboradas duas categorias analíticas: As tecnologias educacionais como instrumentos auxiliares no processo formativo para a prevenção de sofrimento mental e as tecnologias educacionais como ferramenta de prevenção de sofrimento mental dos universitários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Tecnologias Educacionais Como Instrumentos Auxiliares No Processo Formativo Para A Prevenção De Sofrimento Mental

Segundo Silveira e Cogo (2017, p. 7) as tecnologias educativas são instrumentos que permitem o desenvolvimento de habilidades e o acesso à informação de uma forma que rompe com o modelo tradicional, dinamizando o processo, tornando-o mais atrativo e interativo. Deste modo as tecnologias são consideradas instrumento pedagógico importante, capaz de auxiliar no ensino.

Dada as contribuições para intensificar a qualidade de ensino, a aplicabilidade destas tecnologias favorece resultados satisfatórios sobre a educação, além de proporcionar um ambiente prazeroso de estudos, bem como minimizar o desgaste mental dos estudantes.

Segundo Tibes et al. (2017, p. 1327) o processo de incentivo para implantação da utilização de tecnologia está aumentando cada vez mais na formação dos estudantes, visto que a mesma é considerada instrumento capaz de desenvolver estratégias que torne os estudantes sujeitos ativos, além de aprimorar competências profissionais, ao mesmo tempo, este recurso proporciona o acesso a informação, fomentando no estudante a autoconfiança e autonomia para lidar com suas responsabilidades.

Visando todos os benefícios que as tecnologias proporcionam para o âmbito formativo, é necessário destacar que as mesmas também otimizam os estudos, tornando um processo mais fácil e menos estressante, nesse intuito é possível destacar tais recursos como método capaz e eficaz de minimizar os casos de transtornos mentais ocorridos nos estudantes, visto que ao tornar o processo de ensino aprendizado mais contextualizado, lúdico e interativo, pode contribuir de maneira significativa para a prevenção de psicopatologia gerada pelos desgastes acadêmicos.

Nessa perspectiva os educadores devem considerar as tecnologias recurso auxiliar em sua prática pedagógica, a introdução das tecnologias no ambiente escolar deve ser no intuito de atender às necessidades dos estudantes, utilizando-se de maneira adequada e significativa, sempre buscando alcançar o objetivo, que é formar um ser crítico, reflexivo preparado não somente para a prática profissional, mas para a sociedade. No entanto a inserção dessa inovação necessita do compromisso, preparo e envolvimento dos que fazem a gestão escolar como diretores, e principalmente dos professores e pedagogos. Analisa-se a importância dos educadores terem conhecimento acerca das diversas metodologias de ensino, inclusive as possibilidades que as tecnologias apresentam na exposição de conteúdos de forma dinâmica, criativa e estimuladora. É relevante destacar o uso pedagógico dessas tecnologias com intuito de transformar a realidade escolar (KOCH, 2013, p. 17)

A gestão escolar, juntamente com os professores, deve conhecer as limitações e necessidades de seus discentes, e traçar estratégias eficazes para trabalhar essas fragilidades, com objetivo de garantir o aprendizado sem causar danos a vida e saúde de seus educandos, diante dessa realidade, é possível destacar as tecnologias educativas, como estratégia de

avanço nesse processo. Os jogos educativos nessa conjuntura se mostram como tecnologia de aplicabilidade viável, para trabalhar conteúdos diversos. Acredita-se que o estudante confortável e confiante em seu ambiente de estudo, tem menor tendência de desenvolver sofrimentos mentais, visto que metodologias que rompem com o modelo tradicional podem causar esse conforto.

As Tecnologias Educacionais Como Ferramenta De Prevenção De Sofrimento Mental Dos Universitários

A utilização das tecnologias educativas como aliada do ensino tem o intuito de aumentar o desenvolvimento socioeducativo, fomentando melhor comunicação e ampliando o acesso à informação, tornando possível as alternativas para os alunos e professores, reconduzindo a aprendizagem de forma mais atraente, inovadora, motivadora e significativa. Essa ferramenta também pode ser utilizada na abordagem de aspectos relacionados à educação e saúde corroborando com o compartilhamento de informações que podem ser cruciais para processos de prevenção, reabilitação e promoção da saúde.

Desse modo, consideram-se as tecnologias educacionais úteis e importantes na disseminação de conhecimento acerca do sofrimento mental que são frequentes no âmbito acadêmico, tendo em vista que esta é uma possibilidade de facilitar a disseminação de conhecimento, assim como a socialização entre os indivíduos envolvidos (SILVA; CARREIRO; MELLO, 2017, p, 1045).

Ao ingressar no ensino superior o aluno se depara com o impacto da mudança das metodologias de ensino, uma vez que na universidade há necessidade de mudança de postura e muita dedicação, preenchendo todos os espaços de tempo que seriam destinados ao lazer, práticas de exercícios e convívio social. A falta de realização dessas atividades pode gerar dor psíquica, depressão, tristeza, frustração e desânimo (ANDRADE, et al., 2014, p.238)

De acordo com os autores supracitados, a fase de transição do ensino médio para o ensino superior é marcada por incertezas e adaptações, que podem ser acompanhadas de mudança de humor, declínio no desempenho acadêmico, dificuldade de se relacionar e construir amizades, consumo de drogas psicoativas e ideias relacionadas à evasão.

Dessa forma a utilização de tecnologias educativas podem ser imprescindíveis para se trabalhar aspectos que podem interferir no desenvolvimento dessas atitudes, levando em consideração formas de enfrentamento dos problemas que os acadêmicos estão vulneráveis.

Os jogos educativos são exemplos de tecnologias educativas que podem ser utilizadas na perspectiva de ações que possam empoderar os acadêmicos com relação ao sofrimento psíquico, como causas, sinais e sintomas, tratamento e, principalmente, a prevenção. Uma vez que os jogos são capazes de fomentar processos comportamentais, funções motivadoras, além do controle de estímulo, além de proporcionar diversão e facilidade e aceleração da aprendizagem (PANOSO; SOUZA; HAYDU, 2015, p. 237).

Nesta lógica, a utilização de tecnologias proporciona aos acadêmicos momentos de interação, distração, diversão e compartilhamento de experiências, fomentando a criação de vínculos e, conseqüentemente, a interação social. Por meio dos jogos educativos, os envolvidos poderão identificar fatores que podem desencadear o sofrimento mental, buscando através da informação, mecanismos para combater, como a ajuda de um profissional específico ou até mesmo a viabilização da mudança de comportamentos que podem desencadear sofrimento.

CONCLUSÃO

É imprescindível ressaltar a relevância das tecnologias educacionais na capacitação e empoderamento dos educandos, por meio de inovações nas metodologias de ensino, possibilitando melhor interação entre professores e alunos, tornando as aulas mais atrativas, proporcionando lazer dentro do ambiente acadêmico de forma que o intuito principal, que é o conhecimento, seja alcançado de maneira lúdica.

Além do compartilhamento do conhecimento as tecnologias educativas podem servir de apoio para que os professores tornem as aulas menos estressantes, possibilitando a atenuação dos riscos do desenvolvimento de sofrimento psíquico em alunos do ensino superior.

Outro aspecto importante do uso das tecnologias educativas está relacionado ao uso dessas ferramentas para proporcionar o conhecimento acerca de fatores que afetam a saúde



mental, visando através da informação e comunicação em saúde mudanças de comportamentos que possam desencadear o sofrimento mental.

Diante disso, percebe-se a necessidade em refletir acerca do uso desses instrumentos, tendo em vista os benefícios que esses recursos promovem, tanto na educação como na saúde, levando em consideração a importância do desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas a essa temática viabilizando o uso contínuo das tecnologias em todas as suas áreas de abrangência.

REFERENCIAS

ANDRADE, J. B.C. de et al . *Contexto de formação e sofrimento psíquico de estudantes de medicina*. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro , v. 38, n. 2, p. 231-242, June 2014 .

CASTRO, V.R. *Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior*. *Revista Gestão em Foco*. nº 9, p. 380- 401, 2017. Disponível em:
http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/gestao_foco/artigos/ano2017/043_saude_mental.pdf . Acesso em: 14 agosto 2018.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022014000200010&lng=en&nrm=iso . Acesso em : 18 agosto 2018.

KOCH, M.Z. *As tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem*. 2013. 36 f. Monografia de pós-graduação (Especialização)- curso de especialização em gestão educacional, UFSM, Sarandi, 2013. Disponível em:
https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmermann.pdf?sequencia=1&isAllowed=y . Acesso em : 11 agosto 2018.

KRÜGER, L.M; ENSSLIN, S.R. *Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina*. *Organizações em contexto*, São Bernardo do Campo, Vol. 9, n. 18, p. 219 -270, jul.-dez. 2013. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/viewFile/4306/pdf_82. Acesso em: 14 agosto 2018.

MARTINCOWSKI, T. M. *A inserção do aluno iniciante de graduação no universo autoral: a leitura interpretativa e a formação de arquivos*. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, v.6, n.12, p.129-140, 2013. Disponível em:



<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/508/209> . Acesso em: 16 agosto 2018.

MELLO, C.C.B ; ALVES, R.O; LEMOS, S.M.A. *Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura*. Rev. CEFAC. V. 16, N. 6, p. 2015-2027, Nov-Dez 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000602015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt .Acesso em: 14 agosto 2018.

MESQUITA, Andressa Medrado *et al.* *Depressão entre estudantes de cursos da área da saúde de uma universidade em mato grosso*. Journal Health NPEPS. v. 1, n. 2, p. 218-230, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/viewFile/1433/1503>. Acesso em: 15 agosto 2018.

PANOSSO,M.G.; SOUZA,S.R.;HAYDU,V.B. *Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental*. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo,v.19, n. 2, p. 233-241.Maio/Agosto de 2015. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=282342222004 . Acesso em : 18 agosto 2018.

SILVA, D.M.L.; CARREIRO, F.A.; MELLO, R. *Tecnologias educacionais na assistência de enfermagem em educação em saúde: revisão integrativa*. Rev enferm UFPE on line., Recife, v.11. (Supl. 2), p.1044-51, fev., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/13475/16181> . Acesso em : 18 agosto 2018.

SILVEIRA, M.S ; COGO, A. L. P. *Contribuições das tecnologias educacionais digitais no ensino de habilidades de enfermagem: revisão integrativa*. Rev. Gaúcha Enferm., Porto Alegre , v. 38, n. 2, e66204, 2017 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472017000200501&lng=pt&nrm=iso . Acessos em 17 agosto. 2018.

TENÓRIO, L.P et al. *Saúde Mental de Estudantes de Escolas Médicas com Diferentes Modelos de Ensino*. Revista Brasileira de Educação Médica, Brasília, v.40, n. 4, p. 574-582; 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022016000400574&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 14 agosto 2018.

TIBES. C.M et al. *Desenvolvimento de recursos educacionais digitais para o ensino em enfermagem*. Rev enferm UFPE on line., Recife, v.11(Supl. 3), p.1326-34, mar., 2017. . Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/13972/16815> . Acesso em: 10 agosto 2018.



VASCONCELOS, T. C et al. *Prevalência de Sintomas de Ansiedade e Depressão em Estudantes de Medicina*. Revista brasileira de educação médica. v. 39, n. 1, p. 135-142, 2015. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n1/1981-5271-rbem-39-1-0135.pdf>
Acesso em : 16 agosto 2018.



CONHECIMENTO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS SOBRE A HIGIENE BUCAL DOS BEBÊS

Maria Fernanda Lopes Linhares - UFCG –

Alana Cândido Paulo – IESP

Alana Kelly Maia Macedo Nobre de Lima – UFCG

RESUMO

A cárie em dentes decíduos constitui um grave problema de saúde e necessita receber atenção especial. O objetivo deste estudo foi avaliar os conhecimentos dos pais/responsáveis sobre cuidados com saúde bucal na primeira infância. Estudo descritivo transversal, cuja amostra composta por 106 pais residentes na área de abrangência de quatro UBSs, em Cajazeiras – PB, utilizado questionário estruturado. Entre os entrevistados, 38,31% afirmaram ter recebido informações sobre saúde bucal. Quanto ao agente transmissor, 41,46% relataram ser o cirurgião-dentista, 12,19% o pediatra, 9,75% o enfermeiro, 9,8% o agente de saúde, 26,8% adquiriram conhecimentos através da mídia. Dentre os métodos mais utilizados, a escovação foi o mais frequente, 64,48%. Quanto higiene bucal, 47,66% iniciaram antes da irrupção do primeiro dente decíduo, 35,5% a partir do surgimento do primeiro dente e 16,82% após a completa irrupção de todos os dentes. Com relação à frequência, 22,42%, higienizam a cavidade bucal da criança três vezes ao dia, 33,64% duas vezes, 43,92% uma única vez. Quanto adição de açúcar no leite e/ou suco 60,74% faz uso. Conclui-se que pequena parcela do grupo recebeu informações sobre saúde bucal, sendo clara a necessidade de ações de promoção mais eficazes.

PALAVRAS-CHAVE: Promoção da saúde, Educação em Saúde, Higiene Bucal.

KNOWLEDGE OF PARENTS AND LEGAL GUARDIANS ON BUCAL BABY HYGIENE

ABSTRACT

Caries in deciduous teeth is a serious health problem and needs special attention. The objective of this study was to evaluate the knowledge of parents/guardians about oral health care in early childhood. Descriptive cross-sectional study, whose sample was composed of 106 parents residing in four UBSs (Basic Health Unit), in Cajazeiras - PB, using a structured questionnaire. Among the interviewees, 38.31% reported having received information about oral health. As for the transmitting agent, 41.46% reported being the dentist, 12.19% the pediatrician, 9.75% the nurse, 9.8% the health agent, 26.8% acquired knowledge through the media. Among the most used methods, brushing was the most frequent 64.48%. Regarding oral hygiene, 47.66% started before the onset of the first deciduous tooth, 35.5% from the first tooth and 16.82% after the complete eruption of all teeth. Regarding the frequency, 22.42%, they clean the child's oral cavity three times a day, 33.64% twice, 43.92% once. As for the addition of sugar in milk and/or juice, 60.74% makes use. It is concluded that a small part



of the group received information about oral health, being clear the need for more effective promotion actions.

KEY WORDS: Health Promotion, Health Education, Oral Hygiene.

CONOCIMIENTO DE LOS PADRES Y RESPONSABLES SOBRE LA HIGIENE BUCAL DE LOS BEBÉS

RESUMEN

La carie en dientes primarios constituye grave problema de salud y necesita recibir atención especial. El objetivo de este estudio fue evaluar conocimientos de padres/responsables sobre cuidados con salud bucal en la primera infancia. Estudio descriptivo transversal, cuya muestra compuesta por 106 padres residentes en área de cobertura de cuatro UBSs, en Cajazeiras-PB, utilizado cuestionario estructurado. Entre entrevistados, el 38,31% afirmaron haber recibido informaciones sobre salud bucal. Sobre agente transmisor, un 41,46% relató ser el cirujano-dentista, un 12,19% el pediatra, un 9,75% el enfermero, un 9,8% el agente de salud, un 26,8% adquirieron conocimientos por medios de comunicación. Entre métodos más utilizados, cepillado fue el más frecuente, el 64,48%. Sobre higiene bucal, el 47,66% se inició antes de irrupción del primer diente primario, el 35,5% a partir del surgimiento del primer diente y el 16,82% después de completa irrupción de todos dientes. Con respecto a frecuencia, el 22,42%, higieniza la cavidad bucal del niño tres veces al día, el 33,64% dos veces, el 43,92% una sola vez. La adición de azúcar en leche y/o jugo el 60,74% hace uso. Se concluye que pequeña parte del grupo recibió informaciones sobre salud bucal, siendo clara necesidad de acciones de promoción más eficaces.

PALABRAS CLAVE: Promoción de la salud, Educación en Salud, Higiene Bucal.

INTRODUÇÃO

A educação em saúde desenvolve nas pessoas a consciência crítica das reais causas de seus problemas, fazendo com que estas despertem interesse pela manutenção da saúde (MOYSÉS, WATT, 2010; PETRY, PRETTO, 2013).

Os hábitos de vida podem determinar fatores de risco de várias doenças, sendo a educação a chave para geração de hábitos positivos. A partir disso, é aplicado o princípio de preservar a saúde até mesmo antes de prevenir a doença. O interesse familiar, em especial do da mãe e do pai no ato do cuidar, é imprescindível para que haja os cuidados com a saúde e um estilo de vida adequado em prol de uma boa saúde em geral e bucal (SILVA, *et al.*, 2013).

A família é um dos contextos mais importantes da realidade de uma criança, pois é através dela que a criança é apresentada ao mundo ao seu redor. É importante observar que os pais exercem um papel fundamental na promoção e manutenção da saúde de suas crianças (COUTO et al., 2014), e estudo realizado em uma comunidade de baixa renda identificou a mãe como a grande responsável pela saúde da família (MARTIN e ÂNGELO, 2013). A prática de promoção de saúde depende da população-alvo, da filosofia e habilidade do profissional, e do local onde serão realizadas as atividades (BUISCHI, 2015). Pode ser efetuada com abordagem preventiva, educacional, abordagem de controle pelo indivíduo de sua própria saúde, e mudança social. A motivação, mediante educação e conscientização é a única proposta viável para a diminuição das doenças bucais (COUTO, COUTO, DUARTE, 2010).

Há a corresponsabilidade dos pais nas condições de saúde bucal dos seus filhos, quanto a promoção e manutenção. Vale ressaltar que a educação e orientação dos pais/responsáveis em relação a saúde bucal é uma forma prática e de baixo custo, além de muito eficaz para se chegar ao objetivo discutido, que é a saúde permanente dos bebês, sendo as políticas de saúde coletiva uma ferramenta importante. Sabe-se que grande parte das doenças bucais e maus hábitos são obtidos durante a primeira infância, em especial a cárie, o que revela um problema de saúde pública (LOLLI, 2011).

A orientação dos pais, com base na educação e prevenção, influi em resultados positivos para a conscientização destes agentes sobre a importância da higienização bucal dos seus filhos já nos primeiros meses de vida, incentivando atitudes saudáveis (SILVA, *et al.*, 2013). Com base nisso, programas para promoção da saúde bucal desse grupo são a chave para estimular essa consciência crítica materna e paterna e diminuir os altos índices de cárie em bebês (KUHN, 2002).

Sabe-se que só a oferta de serviços apenas curativos não é suficiente para que a incidência de cárie diminua, sendo necessária ações de promoção e educação para saúde coletiva e individual, com ênfase no incentivo ao desenvolvimento de hábitos saudáveis (GUARIENTI, BARRETO e FIGUEIREDO, 2009). Nessa esfera, políticas públicas por meio de programas de prevenção à saúde atingem resultados satisfatórios na maioria das vezes, além de terem baixo custo operacional e atingirem maior parte da população (GARCIA, RODRIGUES e DOVIGO, 2004).

A atenção à saúde bucal deve ser iniciada em uma idade precoce, preferencialmente no primeiro ano de vida (BONECKER et al., 2014). Dessa forma, se os pais forem informados dos prováveis efeitos negativos da utilização da mamadeira noturna com líquidos açucarados, concomitante à higiene deficiente, da importância da dieta equilibrada, do uso do flúor e dos cuidados quanto à higiene bucal, assim como da necessidade da visita ao cirurgião-dentista quando do irrompimento dos primeiros dentes decíduos, tornar-se-á mais fácil impedir o estabelecimento de maus hábitos.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo verificar o grau de conhecimento e percepção dos pais e responsáveis de bebês com até 36 meses de idade sobre a higiene bucal, enfatizando a importância da promoção da saúde bucal na primeira infância.

Delineamento/Métodos

Trata-se de um estudo observacional, com abordagem indutiva e procedimento comparativo, estatístico-descritivo. Os sujeitos da intervenção foram pais/cuidadores de bebês que frequentaram quatro Unidades Básicas de Saúde da Família no município de Cajazeiras PB.

A realização deste estudo considerou a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que rege sobre a ética da pesquisa envolvendo seres humanos. Previamente à execução, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Campina Grande; o protocolo de pesquisa foi aprovado sob o parecer 1.247.228.

A pesquisa foi realizada com 106 pais/responsáveis atendidos nas Unidades Básicas de Saúde do município de Cajazeiras - PB. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário estruturado composto por questões fechadas, relativas ao conhecimento dos pais/responsáveis sobre temas básicos em saúde e higiene bucal, a forma de aquisição destes conhecimentos, questão relacionada com as medidas que contribuem para a prevenção da cárie dentária.

A partir das informações coletadas foi elaborado um banco de dados no programa Microsoft Excel 2013 e as análises foram abordadas de forma descritiva.

RESULTADOS

Ao serem questionados quanto ao recebimento de informações sobre saúde bucal, 61,69% das mães afirmaram não ter recebido essas informações. Quando perguntadas sobre quem tinha sido o agente transmissor, 18,88% relataram ser o cirurgião-dentista, 4,67% o pediatra, 3,79% a enfermeira, 3,78% o agente de saúde e 7,19% adquiriram conhecimentos através dos meios de comunicação.

Dentre os métodos mais utilizados, a escovação foi o mais frequente 64,48% e, quando indagadas o início da higienização 47,7% afirmaram que foi antes da irrupção dos dentes, 35,5% a partir do surgimento do primeiro dente, e 16,82% após o surgimento de todos os dentes.

Com relação à frequência, 22,42%, higienizam a cavidade bucal do bebê três vezes ao dia, 33,64% duas vezes e 43,92% uma única vez.

Quanto ao consumo de açúcar 60, 74% adiciona açúcar ao leite do bebê e quanto a informação que não há necessidade da adição de açúcar ao leite, 44,85% diz ter conhecimento.

Tabela 1. Distribuição da frequência relativa dos resultados obtidos com relação aos conhecimentos das entrevistadas sobre saúde bucal.

VARIÁVEIS	%
JÁ RECEBEU INFORMAÇÕES SOBRE A SAÚDE BUCAL?	
Sim	38,31%
Não	61,69%
QUEM FOI O AGENTE TRANSMISSOR DA INFORMAÇÃO?	
Cirurgião Dentista	18,88%
Pediatra	4,67%

Enfermeira	3,79%
Agente de Saúde	3,78%
Meios de Comunicação	7,19%
MÉTODO DE HIGIENE BUCAL UTILIZADO	
Escovação	64,48%
Algodão úmido	4,67%
Cotonetes úmido	8,41%
Fralda úmida	22,44%
QUANDO COMEÇOU A REALIZAR HIGIENE BUCAL DO SEU FILHO?	
Antes da irrupção dos dentes	47,7%
A partir do surgimento do primeiro dente	33,64%
Após o surgimento de todos os dentes	16,82%
COM QUE FREQUÊNCIA REALIZA A HIGIENE BUCAL DO SEU FILHO?	
Uma vez ao dia	43,92%
Duas vezes ao dia	33,64%
Três vezes ao dia	22,42%
ADICIONA AÇÚCAR NO LEITE E/OU SUCO DO SEU FILHO?	
Sim	60,74%
Não	39,26%
JÁ FOI INFORMADA QUE NÃO HÁ NECESSIDADE DE ADICIONAR AÇÚCAR NOS ALIMENTOS DO BEBÊ?	
Sim	44,85%
Não	55,15%

Fonte: Pesquisa

DISCUSSÃO

A saúde é resultado de vários fatores, dentre eles estão envolvidos a cultura, interação social, estilo de vida, padrões socioeconômicos e regionais. O conhecimento que o indivíduo possui sobre os procedimentos para a boa saúde bucal interfere diretamente na conduta deste neste âmbito (GUARIENTI; BARRETO; FIGUEIREDO, 2009). As políticas de saúde devem ser propostas respeitando o princípio da equidade de cada território, tanto na esfera coletiva, quanto na individual, permitindo a maior eficácia.

Ademais, é natural e comum que, gradativamente, os hábitos de comportamento e higiene são passados de pai para filho, por meio da observação e da convivência, ao longo das gerações (BRANDÃO; SUNDEFELD; MOIMAZ, 2006). Sendo assim, a orientação dos pais/responsáveis deve ter prioridade nas ações de promoção de saúde voltadas à primeira infância, em prol da redução da cárie e outras doenças, além da melhor qualidade de vida (GUARIENTI; BARRETO; FIGUEIREDO, 2009).

Diante dos resultados obtidos pode-se afirmar que ações de promoção de saúde voltadas à primeira infância, devem priorizar a educação dos pais/responsáveis, auxiliando na construção de hábitos saudáveis que irão diminuir a ocorrência de doenças e melhorar a saúde de toda a família.

Mais da metade, 61,69%, das mães que foram questionadas alegaram que não receberam informações sobre higiene bucal. Estes resultados corroboram com resultados de Gomes et al. (2012) e Cavalcanti e Rodrigues (2014), cujos valores indicaram, respectivamente, que 61,3% e 65% dos entrevistados não haviam recebido instruções sobre a higiene bucal da criança. No entanto, diverge do estudo Cavalcanti e Rodrigues (2014) onde demonstra que foi o pediatra o agente transmissor mais frequentemente citado.

Há necessidade entre a interação da área odontológicas com as outras áreas da saúde, sendo, em especial, os profissionais médicos, enfermeiros e os agentes de saúde, transmissores de informações e conhecimentos sobre saúde bucal para orientar quanto a higiene. No presente estudo é possível ver tal interação, porém ainda com o predomínio do cirurgião-dentista como principal agente transmissor de informações, sendo 18,88% das mães entrevistadas; em menores números estão o pediatra (4,67%), o enfermeiro (3,73%) e o agente de saúde (3,73%). Vale destacar a influência que a mídia exerce, sendo o segundo principal agente transmissor de informações (7,19%) do presente estudo.

Em relação aos métodos de higienização bucal, a escovação foi a mais utilizada nesta pesquisa, sendo, quando realizada da maneira correta, bastante eficaz na prevenção por remoção mecânica do biofilme dental. No entanto, também foram relatados a adoção de outros métodos pelas entrevistadas, com base na higiene com fralda, cotonete e algodão úmidos.

A partir da irrupção do primeiro dente já se inicia a colonização por bactérias que propiciam a cárie, assim, a higienização da cavidade bucal após o irrompimento dental deve ser obrigatório (LOLLI, 2011). No estudo, as mães entrevistadas, em maioria, referem que a higienização bucal deve começar antes da irrupção dos dentes. Está de acordo com o estudo de Beltrão (2009), onde maioria dos pais realiza escovação dental como método de higiene bucal; contudo, diverge do estudo de Duarte e Santos (2010), 56,3% afirmaram que a higiene bucal deve ser iniciada a partir da irrupção do primeiro dente. Vale ressaltar que, no presente estudo, uma parcela considerável, 16,82% das questionadas disseram que a higienização deve ser realizada após o surgimento de todos os dentes, o que é preocupante devido do grande risco de instalação da placa bacteriana que poderá ocasionar em cárie e outras doenças.

A frequência de higienização da cavidade bucal dos bebês é a expressão da necessidade de políticas de prevenção a saúde bucal, de tal forma que maior parte das mães disseram higienizar apenas uma vez por dia. Esses dados corroboram dos 41,3% observados por Bengtson et al. (2012), realizava apenas uma escovação diária. Quanto a adição de açúcar no leite e/ou suco 60,74% adiciona açúcar; este resultado está de acordo com o estudo de Costa et al. (2010) o qual grande parte dos pais afirmaram adicionar açúcar ao leite e/ou suco.

Nesse sentido, apropriar-se dos conhecimentos, percepções e saberes dos pais e/ou responsáveis sobre os cuidados com a saúde bucal dos seus filhos, torna-se uma ferramenta estratégica importante para avaliação e planejamento das ações em saúde para esse grupo da população.

Os resultados obtidos refletem a necessidade das influências dos programas de saúde pública, sendo necessária a reorganização e maior atuação, por meio da orientação e o incentivo ao desenvolvimento da consciência crítica, resultando em hábitos de vida saudáveis. Porquanto, ainda são necessários mais estudos sobre tal temática, frente a tamanha relevância da saúde bucal dos bebês.



CONCLUSÕES

1. Apenas uma pequena parcela das mães entrevistadas recebeu informações sobre a higiene bucal do bebê, sendo o cirurgião-dentista o principal agente transmissor;
2. A maioria das mães realiza a higiene bucal, com a escovação constituindo-se no método mais utilizado;
3. A época de início da higiene bucal ocorreu antes da irrupção do primeiro dente decíduo;
4. A maioria realiza higiene bucal uma única vez ao dia;
5. A maioria das mães adiciona açúcar ao leite e/ou suco do bebê.

REFERÊNCIAS

- BELTRÃO, E. L. *Estudo da Prevalência de cárie em crianças de 12 a 36 meses de idade no município de João Pessoa-PB e sua relação com aleitamento e higiene bucal*. 132f. Dissertação (Mestrado em Odontologia Preventiva Infantil). Universidade Federal da Paraíba. 2009.
- BENGTSON, N. G.; *et al.* *Educação e higiene bucal de bebês: dispositivos e escovas dentais do mercado brasileiro*. *Jornal Brasileiro Odontopediatria Odontologia Bebê*, Curitiba, v. 5, n. 24, p. 154-162, 2012.
- BONECKER, M. J. S.; GUEDES PINTO, A. C.; WALTER, L. R. F. *Prevalência, distribuição e grau de afecção de cárie dentária em crianças de 0 a 36 meses de idade*. *Rev. Assoc. Paul Cir. Dent.*, São Paulo, v. 51, n. 6, p. 535-540, 2014.
- BRANDÃO I. M. G.; ARCIERI R. M.; SUNDEFELD M. L. M.; MOIMAZ S. A. S. *Cárie precoce: influência de variáveis sócio comportamentais e do locus de controle da saúde em um grupo de crianças de Araraquara, São Paulo, Brasil*. *Cad. Saúde Pública*; v.22, n.6, p.1247-56, 2006.
- BUISCHI Y.P. *Promoção de saúde bucal na clínica odontológica*. São Paulo: Artes Médicas, 2000. Cap.08 p.222-238.



- CAVALCANTI, A. L.; RODRIGUES, B. C. *Avaliação do conhecimento dos pais sobre saúde bucal na primeira infância*. Rev. Cromg, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 103-107, 2014.
- COSTA I. C. C.; *et al.* *A gestante como agente multiplicador de saúde*. Rev. Pós-Grad., São Paulo, v. 5, n. 2, p. 87-92, 2010.
- COUTO C. M. M; *et al.* *A percepção de mães pertencentes a diferentes níveis socioeconômicos sobre a saúde bucal dos seus filhos bebês*. Arq. Odontol., São Paulo, v.37, n.2, p.121-32, 2014.
- COUTO J. L, COUTO R. S, DUARTE C. A. *Motivação do paciente*. RGO, Rio Grande do Sul v. 40, n.2, p.143-50, 2010.
- DUARTE, R. C.; SANTOS, P. R. N. *Cárie de mamadeira noturna: a prevenção como fator de controle*. Rev. Centro Ciências Saúde, João Pessoa, v. 4, n. 4, p. 58-62, 2010.
- GOMES, M. P.; *et al.* *Fatores envolvidos no desenvolvimento da cárie de amamentação*. Rev. Assoc. Paul Cir. Dent., São Paulo, v. 50, n. 6, p. 387-389, 2015.
- GUARIENTI, C. A.; BARRETO, V. C.; FIGUEIREDO, M. C. *Conhecimento dos pais e responsáveis sobre saúde bucal na primeira infância*. Pesquisa brasileira de odontopediatria clínica Integr.; v.9, n.3, set. 2009.
- KUHN E; *Promoção de saúde bucal em bebês participantes de um programa educativo – preventivo na cidade de Ponta Grossa- PR*. [dissertação de mestrado] Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública; 2002.
- LOLLI, L. F. *Estudo longitudinal de fatores relacionados à cárie dentária e oclusopatias na infância*. Araçatuba; s.n., p.178, 2011.
- MARTIN V.B, ÂNGELO M. *A organização familiar para o cuidado dos filhos: percepção das mães em uma comunidade de baixa renda*. Rev. Lat. Am. Enfermagem, São Paulo, v.7, n.4, p.89-95, 2013.
- MOYSÉS ST, WATT R. *Promoção de saúde bucal*. In:Buisch YP. *Promoção de saúde bucal na clínica odontológica*. São Paulo: Artes Médicas; 2010. Cap. 9, p.336-362.
- PETRY PC, PRETTO SM. *Educação e motivação em saúde bucal*. In: Kriger L. *Promoção de saúde bucal*. São Paulo: Artes Médicas; 2013. Cap. 12, p.504-518.
- SILVA, R. A; *et al.* *Avaliação da participação de mães em um programa de prevenção e controle de cáries e doenças periodontais para lactentes*. Rev. paul. pediatr., São Paulo, v. 31, n. 1, p. 83-89, Mar. 2013.



DESAFIOS DO PROGRAMA DE SAÚDE NA ESCOLA COM ÊNFASE NA INTERSETORIALIDADE

Maria Fernanda Lopes Linhares - UFCG
Jaqueliney Rodrigues Soares Guimarães - SMS de Juazeiro do Norte – CE
Alana Kelly Maia Macedo Nobre de Lima - UFCG

RESUMO

O Programa Saúde na Escola (PSE), uma política pública intersetorial, surge como resultado do trabalho integrado entre os Ministérios da Saúde e Educação, com a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica através de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, e tentativa de trabalho intersetorial entre saúde e educação. Este trabalho teve como objetivo descrever os principais entraves e facilidades para a implantação do PSE ao olhar dos profissionais envolvidos no mesmo. O estudo baseia-se em relato de experiência vivenciado em visitas às Equipes de Saúde da Família (ESF) do município de Juazeiro do Norte- CE, para a sensibilização e orientação sobre os princípios normativos e linhas de atuação do PSE, durante os encontros foram montadas oficinas descentralizadas entre ESF/Escola de acordo com a realidade e necessidade local. Conclui-se que há desafios a serem vencidos para que o PSE atue de forma plena, entre eles estão a capacitação dos envolvidos no programa, divergências das informações entre os níveis central, regional e local e experiências isoladas dos sistemas de educação e de saúde, que dificultam o contato.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Saúde; Intersetorialidade; Política Pública; Saúde Escolar.

CHALLENGES OF THE HEALTH PROGRAM IN THE SCHOOL WITH INTERSETORIALITY

ABSTRACT

The Health at School Program (PSE in Portuguese), an intersectoral public policy, emerges as a result of the integrated work between the Ministries of Health and Education, with the purpose of contributing to the integral formation of students of the public basic education network through prevention actions, promotion and health care, and attempted intersectoral work between health and education. This study, aimed to describe the main obstacles and facilities for the implementation of the PSE in the eyes of the professionals involved in it, is based on the experience of visits to the Family Health Teams (ESF in Portuguese) in the city of Juazeiro do Norte, CE, to raise awareness and guidance on the normative principles and lines of action of the PSE during the meetings and decentralized workshops between ESF/school according to local reality and need. It is concluded that there are challenges to be overcome if the PSE is to act fully, among them are the training of those involved in the program, divergences of information between the central, regional and local levels and isolated experiences of the education and health systems, that make contact difficult.

KEY WORDS: Health Education; Intersectionality; Public policy; School Health.



DESAFIOS DEL PROGRAMA DE SALUD EN LA ESCUELA CON ÊFASE EN LA INTERSETORIALIDAD

RESUMEN

El Programa Salud en la Escuela (PSE), una política pública intersectorial, surge como resultado del trabajo integrado entre Ministerios de Salud y Educación, con la finalidad de contribuir a la formación integral de los estudiantes de la red pública de educación básica a través de acciones de prevención, promoción y atención a la salud, e intento de trabajo intersectorial entre salud y educación. Este trabajo tuvo como objetivo describir los principales obstáculos y facilidades para la implantación del PSE al mirar de los profesionales involucrados en el mismo. El estudio se basa en un relato de experiencia vivido en visitas a los Equipos de Salud de la Familia (ESF) del municipio de Juazeiro do Norte- CE, para la sensibilización y orientación sobre los principios normativos y líneas de actuación del PSE, durante los encuentros montados talleres descentralizados entre ESF/Escuela de acuerdo con la realidad y necesidad local. Se concluye que hay desafíos a ser vencidos para que el PSE actúe de forma plena, entre ellos están la capacitación de los involucrados en el programa, divergencias de las informaciones entre los niveles central, regional y local y experiencias aisladas de los sistemas de educación y de salud, que dificultan el contacto.

PALABRAS CLAVES: Educación en Salud; Intersectorialidad; Política Pública; Salud Escolar.

INTRODUÇÃO

A educação em saúde faz parte do cotidiano das práticas de saúde há séculos, através do repasse de conhecimentos empíricos a priori por civilizações antigas tais como: gregos, chineses e egípcios. Posteriormente foi alvo do uso de sacerdotes e boticários e no século XIX passou a ser objeto de estudo nas Universidades enquanto vertente das ações de saúde, porém não era explorada em sua totalidade enquanto disciplina e meio de pesquisa e estudo de forma mais específica (GAZZENELLI, 2006).

Apenas a partir do Século XX, essa visão das práticas pedagógicas, tecnologias e metodologias de ensino passaram a ser voltadas à prevenção de agravos com planejamento prévio e avaliação de seus impactos. A educação em saúde atualmente tem duas grandes vertentes: a prevenção de doenças e a promoção da saúde. Através das ações de promoção à saúde são multiplicados hábitos de vida saudáveis para a garantia de qualidade de vida aos cidadãos (HELMAN, 2009).

Em nível nacional os avanços na educação em saúde ocorreram através do Plano Nacional de Saúde (2004-2010) (PNS), em que foram definidas prioridades de saúde baseadas na evidência científica, com o objetivo de obter ganhos em saúde à médio e longo prazo. A partir do Pacto pela Saúde aprovado pelo Conselho Nacional de Saúde – CNS em criaram-se meios para a rediscussão de práticas educativas na atenção básica através de novas propostas com conceitos e práticas como acolhimento, humanização do atendimento, integralidade da atenção e vínculo, procurou-se resgatar a relação entre sujeitos sociais (PREUSS, 2018).

A educação em saúde na sua visão ampliada rediscute além que questões relativas à promoção da saúde, ela promove políticas públicas, ambiente favorável trabalhando a educação ambiental e a reorientação dos serviços de saúde.

Contemplando o princípio da educação em saúde surgiu o Programa Saúde na Escola (PSE) criado a partir de Decreto Nº 6.286, em 5 de dezembro de 2007. Sendo implantado em todo o território nacional como Programa da Estratégia Saúde da Família. O PSE constitui estratégia para a integração e a articulação permanente entre as políticas e ações de educação e de saúde, com a participação da comunidade escolar, envolvendo as equipes de saúde da família e da educação básica (CHIARI *et al.*, 2018).

São objetivos do PSE: promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação; articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis; contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos; contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos; fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar; promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes; e fortalecer a participação comunitária nas políticas de educação básica e saúde, nos três níveis de governo (BRASIL, 2007).

É sabido que, a Educação e Saúde são direitos sociais estatuídos pela Constituição Federal de 1988, de acordo com o Artigo 6º. Ambas são, igualmente, direito de todos e dever



do Estado, conforme preconizam os artigos 196 e 205 da mesma Constituição. Em relação às crianças e adolescentes, o artigo 227 estatui que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Este relato de experiência tem a finalidade de mostrar o processo de implantação do PSE no Município de Juazeiro do Norte – CE, identificar as demandas do Programa no Município, caracterizar os sujeitos envolvidos no Programa na Rede Municipal de Saúde e de Educação, descrever os principais entraves e facilidades para a implantação do mesmo ao olhar dos profissionais envolvidos no programa e apresentar as etapas aplicadas no processo de implantação do mesmo no Município como relato de experiência.

PANORAMA DE ESTUDOS REFERENCIAIS ACERCA DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA

Bases teóricas da práxis educativa - práticas educativas em saúde

As ações educativas, especificamente de educação em saúde desde a sua origem veem enfrentando entraves devidos a sua aplicação tecnicista e tradicional na sua maioria devido a formação dos profissionais e as ações da atenção básica estarem em sua predominância voltadas mais ao modelo curativo do que preventivo, onde os profissionais raramente ultrapassam os muros da Unidade Básica de Saúde em reuniões com a comunidade, lideranças comunitárias, escolas, igreja e grupos de educação em saúde (CONILL, 2008).

A sensibilização destes profissionais quanto ao acolhimento e humanização da assistência é fundamental para reverter tal modelo curativo, sendo dever destes, além dos



métodos para o tratamento dos problemas e doenças, também promover da troca do conhecimento e escuta-ativa da comunidade (TRAD e ROCHA, 2011).

Interdisciplinaridade

O termo interdisciplinaridade está ligado à fragmentação de vários saberes, originados de diferentes culturas, por limites geográficos, de linguagem e costumes. Destas linhas de pensamento e ação e pelas necessidades socioeconômicas de cada período histórico formaram-se diferentes olhares quanto a fragmentação dos saberes (VELLOSO, *et al.*, 2016). Atualmente estamos em processo de constrição de atividades de grupo, juntando os diversos saberes em prol do bem da comunidade, esta visão veio modificar o processo de divisão das ações e tarefas que foi tão difundido no período da revolução industrial.

Modelo de assistência à saúde deixa de ser apenas individualista-curativo-assistencialista e passou a ser preventivo-coletivo, abordando o sujeito integrado ao ambiente e sociedade. Este despertar ocorreu no Brasil a partir da VIII Conferência Nacional de Saúde. A lei orgânica 8.080 rege a necessidade da participação popular para garantir o repasse de verbas fundo a fundo. Ao ser criada a Estratégia Saúde da Família em 1994, a partir da criação do PACS foi possível garantir uma abordagem multidisciplinar a comunidade foi integrada grupos de profissionais que programam ações em articulação constante entre si e com a comunidade (CONILL, 2008).

Na atenção primária é difícil garantirmos a interdisciplinaridade, porque a maioria dos profissionais se mantém isolada em seus saberes e ações, nas ações o olhar holístico tão buscado pelos ideais do SUS ainda está longe da realidade local, muitos profissionais ainda se mantêm ao atendimento curativo sem valorizar o sujeito inserido em seu contexto familiar. Para garantirmos a interdisciplinaridade é importante nos articularmos enquanto equipe em reuniões periódicas, referencias internas, grupos de educação em saúde com a participação de toda equipe não apenas do enfermeiro e promovermos a participação popular no processo saúde-doença (BENEVIDES, 2005).

Programa Saúde na Escola

O Programa Saúde na Escola (PSE) visa integrar e articular a educação e da saúde objetivando a melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Dentro de seus componentes operacionais o PSE apresenta o princípio da educação permanente de profissionais de saúde e educação dentro das linhas temáticas propostas em seus objetivos estruturais. Visando contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino (BRASIL et al., 2018).

Para tanto é realizado o levantamento da realidade local precedendo o início das atividades para focar as prioridades locais. Seu público beneficiário são os estudantes da Educação Básica, gestores e profissionais de educação e saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2007).

As atividades de educação e saúde do PSE ocorrerão nos Territórios definidos segundo a área de abrangência da Estratégia Saúde da Família (Ministério da Saúde), tornando possível o exercício de criação de núcleos e ligações entre os equipamentos públicos da saúde e da educação (escolas, centros de saúde, áreas de lazer como praças e ginásios esportivos, etc.). No PSE a criação dos Territórios locais é elaborada a partir das estratégias firmadas entre a escola, a partir de seu projeto político-pedagógico e a unidade básica de saúde. O planejamento destas ações do PSE considera: o contexto escolar e social, o diagnóstico local em saúde do escolar e a capacidade operativa em saúde do escolar (BRASIL, 2011).

A Escola é a área institucional privilegiada deste encontro da educação e da saúde: espaço para a convivência social e para o estabelecimento de relações favoráveis à promoção da saúde pelo viés de uma Educação Integral. Garantir a promoção da saúde dos escolares fundamenta-se na garantia de informações que proporcionem qualidade de vida e cidadania aos escolares. Para que sejam atingidos os objetivos do PSE é importante a compreensão que a Educação Integral é um conceito que compreende a proteção, a atenção e o pleno desenvolvimento da comunidade escolar. As práticas das equipes de Saúde da Família incluem prevenção, promoção, recuperação e manutenção da saúde dos indivíduos e coletivos humanos (BRASIL, 2009).



Tecnologias para abordagem ao indivíduo, família e comunidade

As tecnologias de abordagem ao indivíduo, família e comunidade englobam desde o acolhimento, a humanização da assistência, a consulta médica, de enfermagem e odontológica, até os grupos de educação em saúde periódicos, que devem ocorrer nas Unidades Básicas de Saúde (UBSs) rotineiramente. Com destaque também as reuniões para a comunidade discutindo indicadores de saúde das equipes e realizando o controle social com planejamento local dos serviços de saúde. Todas estas tecnologias visam a abordagem da clientela na atenção primária.

Acolhimento

O acolhimento deve iniciar-se desde a recepção da UBS, onde é direito do cliente ter acesso a informações sobre horários de funcionamento do serviço, atendimento e profissionais disponíveis, devendo o mesmo ser respeitado em sua plenitude e atendido na sua integralidade de forma rápida e resolutiva (BRASIL, 2008).

O processo de acolhimento deve ser parte da prática de saúde de todos os profissionais da Atenção Básica, infelizmente a formação acadêmica, o desgaste profissional, não exclusividade, o desânimo pelos entraves do sistema de saúde provocam no profissional uma espécie de alienação e afastamento do olhar humanizado e do atendimento com o verdadeiro acolhimento onde o cliente é ouvido em sua complexidade, recebido e respeitado sendo orientado quanto aos seus direitos e suas obrigações (SANTO, MISHIMA e MERHY, 2018).

Tecnologias em saúde do PSE

As tecnologias que são utilizadas no PSE englobam linhas de ação agrupadas em 5 componentes que são (BRASIL, 2009):



1) Avaliação das Condições de Saúde das crianças, adolescentes e jovens que estão na escola pública;

2) Promoção da Saúde e de atividades de Prevenção;

- Promoção das Práticas Corporais e Atividade Física nas Escolas
- Promoção da Cultura de Paz e Prevenção das Violências
- Prevenção ao Uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas
- Educação para a Saúde Sexual, Saúde Reprodutiva e Prevenção das DST/AIDS (Saúde e Prevenção nas Escolas- SPE)
- Saúde e direitos sexuais e reprodutivos;
- Redução de preconceitos e estigmas relacionados à raça, etnia e orientação sexual;
- Promoção da igualdade de gênero;
- Paternidade responsável, prevenção à homofobia e prevenção a gravidez na adolescência.

3) Educação Permanente e Capacitação dos Profissionais da Educação e da Saúde e de Jovens;

4) Monitoramento e Avaliação da Saúde dos Estudantes;

- Encarte Saúde no Censo Escolar (INEP/MEC)
- Pesquisa Nacional do Perfil Nutricional e Consumo Alimentar dos Escolares
- Sistema de Monitoramento do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas
- Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE/SVS/MS)

5) Monitoramento e Avaliação do Programa.

O PSE propõe uma nova política de saúde e educação onde ambos são integrais como parte de uma formação ampla para a cidadania e o usufruto pleno dos direitos humanos; é permitida a progressiva ampliação das ações executadas pelos sistemas de saúde e educação com vistas à atenção integral à saúde de crianças e adolescentes; e promovemos a articulação de saberes, com a participação de estudantes, pais, comunidade escolar e sociedade em geral na construção e controle social da política pública (BRASIL et al., 2018).



São diretrizes do PSE: a descentralização e respeito à autonomia federativa; a integração e articulação das redes públicas de ensino e de saúde; a territorialidade onde as escolas pertencem às áreas de adscrição de cada ESF; a interdisciplinaridade e intersetorialidade com a efetiva participação de todos os membros que compõem a ESF; a integralidade das ações disponibilizando serviços também aos escolares de média, alta complexidade se necessários; cuidado longitudinal; controle social onde a comunidade escolar irá ter direito a optar quanto aos serviços que serão disponibilizados; monitoramento e avaliação permanentes dos serviços prestados (BRASIL, 2007).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

No município de Juazeiro do Norte, o ano de 2011 representou o marco inicial para a implantação do PSE onde a partir do mês de novembro foram alocadas equipes para atuarem nas escolas de suas áreas de abrangência, e dentro desta realidade, ocorreu todo o processo de sensibilização e orientação quanto aos objetivos do programa, as metas a serem alcançadas e o processo de planejamento local do mesmo, envolvendo todos os membros da Atenção Básica (JUAZEIRO DO NORTE, 2011).

Participaram do treinamento representantes da Secretaria Municipal de Saúde do Núcleo de Apoio a saúde da Família (NASF): 38 profissionais, Estratégia de Saúde da Família (ESF): 32 equipes (136 profissionais). Representantes da Rede Municipal, Estadual e Federal de ensino: 31, escolas componentes: 43 (1 federal, 3 estaduais, 39 municipais), totalizando 102 profissionais da rede de ensino. Da rede de ensino além dos profissionais da educação, foi observada a participação de 6.410 alunos da rede de ensino que participaram as ações do SPE, que em 2010 foi implantado em 15 instituições de ensino do Município.

Durante a implantação do PSE foi observado uma maior participação dos recursos humanos da educação e efetiva evasão do NASF, com uma participação de apenas 34.21% dos profissionais, enquanto que a participação da ESF foi de 41.17%, com a representatividade de todas as gerentes de enfermagem, os demais profissionais não puderam participar devido a convocação emergencial para a implantação de outro programa “O saúde do Homem”.

A ocorrência de uma maior evasão do NASF nos mostra a dificuldade de trabalhar a intersectorialidade no âmbito da atenção primária. Cada NASF é responsável por uma média de 1 a 9 escolas o que representa um risco ao não alcance das metas propostas para as atividades na comunidade escolar.

Na atenção primária é difícil garantirmos a interdisciplinaridade, pois a maioria dos profissionais se mantém isolado em seus saberes e ações. O olhar holístico tão buscado pelos ideais do SUS ainda está longe da realidade local, devido do privilégio da prática do atendimento curativo em detrimento a valorização do sujeito inserido em seu contexto familiar. A interdisciplinaridade pode ser posta através de reuniões periódicas, referências internas, grupos de educação em saúde com a participação de toda equipe e promoção da participação popular no processo saúde-doença.

A abertura da educação em promover parcerias com a saúde foi visível nos eventos desenvolvidos. O que representa uma facilidade do acesso dos recursos de saúde na educação. Tais dados foram levantados através de análises nas frequências dos eventos de implantação do PSE tais como oficinas, capacitações e reuniões para planejamento local. Vale salientar também maior envolvimento com perguntas e permanência durante toda a atividade. O que pode ser observado no Quadro abaixo:

Quadro 1 - Caracterização dos Sujeitos quanto a Categoria/ Secretaria Participação nos Eventos

SECRETARIA	CATEGORIA	NÚMERO DE PARTICIPANTES	TOTAL	%
Saúde	ESF	56 profissionais	136 profissionais	41.17
Saúde	NASF	13 profissionais	38 profissionais	34.21
Educação	Coordenador pedagógico	21 profissionais	32 profissionais	
Educação	Professores	31 profissionais	32 profissionais	96.87
Educação	Educador físico	7 profissionais	8 profissionais	87.75
GTI	Educação/saúde	6 profissionais	11 profissionais	54,54

Fonte: Direta

Nível de participação dos sujeitos nos eventos do PSE (capacitações e reuniões do Programa) também sofreu influência pela concomitância dos treinamentos para implantação



do Programa Saúde do Homem, porém em encontros consecutivos sem eventos paralelos persistiu a evasão do NASF.

Apesar do NASF ter sido implantado para complementar as ações da atenção básica o processo de integração do NASF a ESF onde observa-se a falta articulação e comunicação, como proposta para a melhoria da assistência do NASF e articulação do mesmo com os outros membros da ESF foi promovida uma sensibilização entre NASF e ESF no nosso município onde são apresentadas as ações desenvolvidas pelo NASF às equipes e é feita a articulação para um trabalho multidisciplinar nos projetos futuros que foram construídos nos fóruns. Este projeto veio buscar mudar esta visão de que um membro a mais na equipe permanece isolado e não soma as ações apenas divide espaço físico.

Conhecendo as fases de Implantação do PSE no Município

A implantação do PSE no Município de Juazeiro do Norte iniciou através da pactuação das escolas e ESF que iriam desenvolver as atividades em conjunto no decorrer do ano de 2012. As escolas escolhidas foram priorizadas de acordo com dois critérios: participação no programa Mais Educação e no Saúde e Prevenção na Escola (SPE).

Foram contempladas 31 escolas da rede municipal de ensino, 3 escolas da rede estadual e 1 escola da rede federal. A seleção da ESF a qual pertenceriam as escolas respeitava o princípio da adscrição territorial.

Após a territorialização e alocação das instituições de ensino, foi formado o Grupo de Trabalho Intersectorial (GTI), para o planejamento e monitoramento das ações do programa.

A posteriori houve o lançamento municipal do programa, logo em seguida foram visitadas as equipes para a sensibilização e orientação sobre os princípios normativos e linhas de atuação do PSE, bem como a realização do planejamento local onde todas as ações foram distribuídas em uma planilha sendo organizadas quanto a como, quando, quem, onde e quando seriam realizadas, em um plano de ação da ESF em conjunto com a Educação.

Na fase 2 de implantação foram convidados técnicos especialistas na Rede de Ensino Superior pública e nos serviços de saúde locais para colaborarem como facilitadores nas



linhas de atuação para a elaboração de um protocolo padronizado para as ações. As informações foram repassadas mediante módulos de capacitações destinados ao setor saúde e educação durante 18 encontros.

Foram realizados encontros trabalhando as temáticas: avaliação antropométrica; vigilância alimentar e combate a obesidade; promoção da prática de atividade física no ambiente escolar; saúde sexual e reprodutiva; temáticas álcool e drogas e a cultura da paz e não violência. Sendo que as atividades do SPE antecederam a implantação do PSE no Município formando multiplicadores (monitores/alunos) em 15 instituições de ensino, sendo oferecidas orientações a uma média de 6.410 alunos.

Durante os encontros foram montadas oficinas descentralizadas entre ESF/Escola de acordo com a realidade e necessidade local. Nas oficinas foi possível a discussão de novas metodologias de ensino aprendizagem e agrupar ideias inovadoras.

Na fase 3, ocorrem as ações e o monitoramento das mesmas mediante registros das atividades através de fotografias, relatórios de atividades, preenchimento de planilhas e gincanas em ambiente escolar.

As ações do SPE apresentaram impacto significativo onde ocorreram gincanas municipais com premiação de trabalhos (desenhos, dança, apresentação teatral, músicas) estimulando o protagonismo juvenil, o que despertou a discussão de temas de suma importância tais como: segurança no trânsito, cultura da paz, saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso de álcool e drogas.

Dificuldades identificadas para a implantação do PSE

Para a efetiva aplicação das ações dentro destes componentes as principais dificuldades citadas nas reuniões e observadas em nível municipal foram: o desconhecimento sobre o programa por parte das pessoas envolvidas, falta de planilhas e manuais normativos a nível nacional para nortear as ações, falta de conhecimento e contato entre os sistemas de educação e de saúde locais nas áreas de abrangência de cada ESF; falta de integração e harmonização entre os profissionais que atuam no programa de forma crítica falta de articulação entre NASF e ESF; falta de informações sobre o monitoramento realizado pelo



MEC e Ministério da Saúde; falta de capacitações para os gestores envolvidos no programa; falta de uniformidade das informações entre os níveis central, regional e local.

Facilidades identificadas no processo de implantação do PSE

É importante ressaltar que não foram identificadas apenas dificuldades no programa. Houve a princípio rejeição e questionamentos por muitos dos profissionais da saúde sobre os ideais do programa e a real necessidade da ESF estar presente nas escolas, de forma rotineira e permanente. Porém no decorrer de reuniões e treinamentos a visão dos profissionais bem como a adesão ao PSE foram apresentadas mudança, com pequena porcentagem oferecendo obstáculos.

As facilidades encontradas foram: adesão da educação, oferecendo parceria em material de uso nas ações e profissionais, participação efetiva da educação nas capacitações, formamos parcerias com Instituições de Ensino Superior que oferecem recursos humanos para colaborar na construção dos protocolos de atividades e realização das mesmas no ambiente escolar.

O repasse para a logísticas do PSE aconteceu em tempo hábil o que permitiu a compra de equipamentos e alocações de materiais para as ESFs e Escolas para o início das atividades.

A abertura da gestão municipal da Saúde e Educação para os interesses do programa bem como total comprometimento com o mesmo disponibilizando tempo e dedicação ao alcance das metas pactuadas.

Por fim, houve a aceitação da comunidade escolar e seus familiares em receber a ESF no ambiente de estudo para a realização das atividades.

CONCLUSÃO

Desde a origem da Estratégia Saúde da Família há aproximados 18 anos, fundamentou-se um ideal de promover a prevenção de agravos a partir de ações de educação em saúde buscando-se hábitos de vida saudáveis para toda a comunidade.



Muito tem sido proposto com relação a estratégias de ensino aprendizagem nas ações de educação em saúde. Sabe-se que a aplicação destas ações não depende apenas de domínio técnico sobre as temáticas, mas sim da aplicação de metodologias inovadoras que promovam uma educação transformadora, longe dos moldes ultrapassados de simples transmissão de conhecimento. Busca-se, portanto, o empoderamento da comunidade, com a abertura nas ações de momentos para discussão de realidades locais com a participação de todos os sujeitos no processo de construção de um novo saber.

Concretizar novas práticas pedagógicas no ambiente escolar não é tarefa fácil para os profissionais de saúde, é um desafio ir além dos muros da UBS, adentrar a comunidade, praticar ações educativas em escolas, redes sociais e religiosas. Não é fácil modificar um hábito de assistência meramente ambulatorial, mas se houver a busca pela sensibilização dos profissionais e capacitá-los para utilizarem novas técnicas educativas, será possível garantir uma Educação em Saúde de qualidade em nossa nação.

O Programa Saúde na Escola não deve ser uma obrigação da ESF mas uma ação inovadora na construção do SUS do povo para o povo.

Os profissionais das 32 Estratégias de Saúde da Família (ESF) do Município em sua maioria apresentaram resistência na adesão ao programa, o que dificultou o fechamento da pactuação municipal. Após reuniões e levantamentos das dificuldades locais foi possível estimularmos as ESFs a atuarem no PSE.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Eysler Gonçalves Maia et al. *Promoção da saúde de adolescentes e Programa Saúde na Escola: complexidade na articulação saúde e educação*. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v.51, e03276, 2017.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto-lei n.º 6.286, de 05 de dezembro de 2007. *Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências*. Diário Oficial [da] União Brasília, DF, 06 dez. 2007.



_____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade*. Programas e Ações. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Programa Saúde na Escola*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Cartilha da PNH: *Acolhimento nas Práticas de Produção de Saúde*. Brasília, Ministério da Saúde, 2008.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Passo a Passo Programa Saúde na Escola (PSE) Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011*. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/passos_a_passo_pse.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Departamento de Atenção Básica. Saúde na Escola*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. (Série B - Textos Básicos de Saúde), (Caderno de Atenção Básica de Saúde na Escola. n. 24). Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos_ab/abcad24.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BENEVIDES, R.; PASSOS, E. *Humanização na saúde: um novo modismo?* Interface – Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 389-394, 2005.

CHIARI, Antônio Paulo Gomes et al. *Rede intersetorial do Programa Saúde na Escola: sujeitos, percepções e práticas*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.34, n.5, e00104217, 2018.

CONILL, Eleonor Minho. *Ensaio histórico-conceitual sobre a Atenção Primária à Saúde: desafios para a organização de serviços básicos e da Estratégia Saúde da Família em centros urbanos no Brasil*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.24, supl. 1, p. s7-s16, 2008.

FONTENELE, Raquel Malta, et al. *Construção e validação participativa do modelo lógico do Programa Saúde na Escola*. Saúde em debate. Rio de Janeiro, v.41, p.167-179, Mar. 2017.

GAZZENELLI, M. F. *Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença*. Cadernos de Saúde Pública v.21, n.1, p. 200- 206, fev. 2006.

HELMAN, C. G. *Cultura, saúde e doença*. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, p.432, 2009.

JUAZEIRO DO NORTE. Decreto Nº 460, de 21 de janeiro de 2011. *Institui, no âmbito do Município de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará, o Programa Saúde na Escola, cria o Grupo de Trabalho Intersetorial e adota outras providências*. Diário Oficial da União.



Ministério da Saúde. 2010. *Acolhimento nas Práticas de Produção de Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde.

PREUSS, Lislei Teresinha. *A gestão do Sistema Único de Saúde no Brasil e as regiões de fronteira em pauta*. Rev. katálysis, Florianópolis, v.21, n. 2, p. 324-335, maio 2018.

SANTOS, Debora de Souza; MISHIMA, Silvana Martins; MERHY, Emerson Elias. *Processo de trabalho na Estratégia de Saúde da Família: potencialidades da subjetividade do cuidado para reconfiguração do modelo de atenção*. Ciênc. Saúde Colet, v.23, n. 3, p.861-870, Mar. 2018.

TRAD, Leny Alves Bomfim; ROCHA, Ana Angélica Ribeiro de Meneses e. *Condições e processo de trabalho no cotidiano do Programa Saúde da Família: coerência com princípios da humanização em saúde*. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v.16, n. 3, p. 1969-1980, mar. 2011.

VELLOSO, Marta Pimenta et al. *Interdisciplinaridade e formação na área de saúde coletiva*. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v.14, n. 1, p. 257-271, mar. 2016.



DISCUSSÃO DA VIOLÊNCIA NO CAMPO DA SAÚDE PÚBLICA

Francisca Simone Lopes da Silva Leite - UFCG

Maria Iasmin Lopes Ramalho - UFCG

Anúbes Pereira de Castro - UFCG

RESUMO

A violência é um fenômeno presente em grande escala social e vem trazendo sérias conseqüências. Para combatê-lo é preciso esforço coletivo em diversos campos de saberes e de atuação. Este artigo se revela pela investigação da discussão da violência por diversos autores associando esse universo de discussão ao campo da saúde pública. Foi desenvolvido a partir da análise de publicações científicas que tratassem da temática em questão. Os achados revelaram que embora a violência não seja discutida em saúde em todas as publicações, trazem traços marcantes da associação destes dois universos.

PALAVRAS-CHAVE: Violência; Debate; Saúde Pública;

DISCUSSION OF THE VIOLENCE IN THE FIELD OF THE PUBLIC HEALTH

ABSTRACT

The violence is a present phenomenon in great social scale and it is bringing serious consequences. To combat it requires collective effort in several fields of knowledge and action. This article investigates the discussion of violence by several authors associating this universe of discussion to the field of the public health. It was developed from the analysis of scientific publications that dealt with the subject in question. The discoveries revealed that although the violence is not a health issue in all publications, it brings striking features of the association of these two universes.

KEYWORDS: Violence; Discusses; Public Health;

DISCUSIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL CAMPO DE LA SALUD PÚBLICA

RESUMEN

La violencia es un fenómeno actual en la gran escala social y está causando las consecuencias serias. Combatirlo / él es el esfuerzo colectivo necesario en varios que los campos de usted saben y del rendimiento. Este artículo es revelado por la investigación de la discusión de la



violencia por algunos escritores que asocian ese universo de discusión al campo de la salud pública. Fue desarrollado empezando del análisis de publicaciones científicas que usted / ellos trataron del tema en el tema. Los descubrimientos revelaron que aunque la violencia no es la discusión en la salud en todas las publicaciones, traen líneas sobresalientes de la asociación de estos dos universos.

PALABRAS CLAVES: La Violencia; Debate; Salud Pública;

INTRODUÇÃO

Vive-se hoje em uma realidade percebida através de fenômenos, a exemplo entre outros, da violência e também afirmação de identidades e pertença social (MARTINS, 2012; MARZIALE, 2004; PINO, 2002).

Nesse desenho social de acontecimentos enfáticos, a violência embora sempre presente tem progredido drasticamente e se tornado premente alvo de definição, discussão e busca incessante por solução minimizadora do fenômeno.

Procurando clarificar a noção, concepção e debate do conceito de violência e suas categorias, ambiciona-se aqui, debruçar-se sobre uma criteriosa discussão referente à definição e interpretação dessa temática.

Em 1968 ao falar da tão discutida violência Dom Hélder Câmara, então arcebispo de Olinda, explanou que o fenômeno violência compreendia um fato onipresente com muitas formas, pois podia ser visto em todo e qualquer lugar, além do mais, nas palavras do próprio Dom Hélder “... brutal, aberta, insidiosa, escondida, racionalizada, científica, condensada, solidificada, anônima, abstrata, irresponsável” (NUNES, 1999, p. 24).

Ao discutir a temática violência, na obra *Representações da violência*, Ribeiro (2013), enfatiza que este diálogo é acalorado, claudicante e fortemente debatido. Neste caminho Minayo e Souza (1998, p. 514), ao mencionar a pluralidade da violência, trazem que convém que se utilize o termo violências, e também que se considere que o referido termo “consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual”.



Este estudo se norteia pelo seguinte questionamento: Qual o universo de discussão da violência? Para responder tal questionamento, tem-se como objetivo discutir a temática violência por diversos autores associando esse universo de discussão ao campo da saúde pública.

METODOLOGIA

Desde tempos primórdios o homem, mesmo primitivo, busca conhecimento através do pensamento à medida que observava o mundo e a si mesmo, nesse sentido, fazendo com que constituísse várias fases e vários tipos para exploração do conhecimento foi evoluindo. Nessa perspectiva, enveredou pelas concepções astrológicas conforme registros em papiros, no desejo de tornar o conhecimento explícito (FACHIN, 2003; RAMOS; BUSNELLO, 2005).

O desejo por conhecer e esclarecer os princípios e acontecimentos que norteiam a existência humana trouxe novas formas de pesquisar. Assim alicerçados pela ciência diversos métodos de pesquisa foram surgindo ao longo dos anos. No caso específico deste estudo, o conhecimento que se quer explorar tem como embasamento metodológico, múltiplas leituras investigativas da violência no portal científico scielo e em literaturas diversas, sem limitação de tempo, mas respeitando-se o critério de inclusão: Abordar a temática violência, e de exclusão: excluir da discussão apresentada a violência como possibilidade de discussão na saúde. Assim, o universo de discussão se tornou livre para debate do tema.

Assim para esclarecer a indagação feita através do objetivo traçado em primeira ordem, utilizou-se de um caráter exploratório e descritivo na tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento (TRIVINOS, 2009).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

No impacto da violência na saúde dos brasileiros, Morgado (2006), define o termo violências como a melhor denominação para o fenômeno por permitir a visualização da

dificuldade de compreensão do termo e acrescenta que permite facilitar o direcionamento da saúde pública.

Ao buscar a definição em Ferreira (2010), da palavra propriamente dita encontra-se que violência, é um termo originário do latim *violentia* para designar aquele que atua com força, ímpeto, impetuosidade ou grande impulso, a partir de ação violenta, opressão, tirania, intensidade, veemência, irascibilidade, empregada contra a vontade, liberdade ou resistência de pessoa ou coisa, causando constrangimento, físico ou moral, exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a submeter-se à vontade de outrem; coação. E Em Harper, (2001, on-line, *apud* Lira, 2004, p 08), tem-se que “o termo *violentia* origina-se de *vis* que significa energia em ação, que se traduz por potência exercida sobre outro.”.

O fato é que o estatuto teórico que dá sustentabilidade ao termo violência é constituído como já fora dito por Nunes (1999); Santos et al (2002); Minayo (1994),, por conhecimentos técnico-científicos de áreas diversas, característica essa que gera e atravessa estudos em variados campos, setores e modalidades. E que esta dificuldade existe porque a violência se constitui pela multiplicidade de sentidos e por sua discutível e variada causalidade.

Esta discussão de acordo com Hayeck (2009) iniciou-se a partir do século XIX não porque a temática surgiu neste período, mas porque seu conceito pode variar em sociedades distintas e mesmo presente na antiguidade, só na atualidade ela passou a ser banalizada, quer seja, fazer parte do cotidiano do homem.

Na certeza dessa existência, ao mergulhar no significado da violência, tem-se em Souza (1993, p. 49-50), que a violência está, e sempre esteve presente nas diversas organizações sociais ao longo da existência humana e que por isso envolve características individuais, coletivas, mensuráveis e não mensuráveis da sociedade. Nesta compreensão, surge o entendimento de que o fenômeno violência deve compreender em sua definição, explicações que envolvem a realidade sócio-cultural e política de uma dada sociedade (GUARESCHI et al, 2006).

Trazendo como foco para discussão as relações pessoais, políticas, sociais e culturais que envolvem as pessoas e a complexidade das relações e das construções vividas nas sociedades em que estão inseridas, Minayo e Souza (1999); Minayo e Souza (2005), ratificam ser difícil a conceituação do fenômeno violência, pondo ainda quão complexo, controverso e ambíguo é tal fenômeno. Estas mesmas autoras (op cit), demonstram tais características a

partir do que diz Engels (1981) ao mencionar que a violência é um acelerador do desenvolvimento econômico; Sartre (1961) um universo escasso e necessário; Fanon (1961) como vingança dos deserdados, e, Freud (1980) quando afirma que haveria um instinto do ser humano para a agressividade. E Minayo (1994), traz ainda que dada a complexidade da violência convém associá-la a uma condição biopsicosocial com espaço de criação e desenvolvimento na sociedade. Então considerando estas relações, imperativo se faz destacar o que diz Santos (2010), parafraseando Doise (2001), há um elo de ligação entre as pessoas que é formado no campo das idéias. E são estas, que Santos (2002), define como ponto de partida para os “pactos sociais” estabelecidos implicitamente.

A questão é que a violência se constrói pelo conflito nessas idéias, que estabelece um pacto social transgressor e desigual (FALEIROS, 2007; ARAÚJO e LOBO FILHO, 2009; ARAÚJO, SÁ e AMARAL, 2011).

Nessa linha de pensamento, Waiselfisz (2011), *Arendt (1994)*, traz que à medida que há desigualdade na construção do pacto social, há também a utilização de coersão ou força, quer seja, *a violência pode surgir a partir do exercício de coação daquele que detém autoridade sobre o que não detém.*

O fato é que a violência existe, de acordo com Michaud, 1989 *apud* Waiselfisz (2011), quando se denigre, em qualquer aspecto a existência do outro, o que pode acontecer individualmente ou em uma coletividade. Além do mais, a violência pode se traduzir em duas modalidades, quais sejam, por ação, mas também pode acontecer por omissão (BARRERA, ESPITIA e GAITÁN, tradução nossa, 2012).

Nesta abordagem Minayo e Souza (1998), cruzam a violência com a relação humana pautando-se na pluralidade do fato, e explicam-na a partir de ações geradoras de desigualdades que constroem sacrifícios, e que de acordo com elas, precisam ter suas especificidades esclarecidas.

Considerando tais elementos para a definição da violência, a OMS - Organização Mundial da Saúde define violência como “o uso intencional da força física ou do poder contra si mesmo, contra outra pessoa, grupo ou comunidades, que resulta ou aumenta as chances de resultar em ferimentos, morte, danos psicológicos e privação” (DAHLBERG e KRUG, 2007; OMS, 2002).



CONCLUSÃO

Discutiu-se aqui a construção da violência mostrando a associação ao universo da saúde pública, e nesse sentido a discussão revela que a violência está presente em todo o contexto social, cultural e econômico e que vem acontecendo de maneira crescente. Revela-se ainda que algumas literaturas não direcionam a discussão para a saúde propriamente, mas trazem a possibilidade dessa discussão já que está claro que o fenômeno da violência acontece pelo adoecimento de toda sociedade e também faz surgir o adoecimento a partir dela. Este fenômeno é urgente de combate e pode ser efetivado no campo da coletividade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. F. de; LOBO FILHO, J. G. *Análise Psicossocial da Violência contra Idosos*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 22(1), 153-160. 2009.

ARAÚJO, L.; SÁ, E. C. do N.; AMARAL, E. de B. *Universidade Federal do Piauí. Corpo e Velhice: Um Estudo das Representações Sociais entre Homens Idosos*. Psicologia: ciência e profissão, 31 (3), 468-481. 2011.

BARRERA, M. D. M.; ESPITIA, M. V. G.; GAITAN, R. C. *Las instituciones educativas y la comunidad frente al maltrato infantil: una experiencia de investigación acción participativa*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 1, Mar. 2012.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. *Violência: um problema global de saúde pública*. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro. (Suplemento). v. 11, p. 1163-1178, 2007.

DOISE, W. *Cognições e representações sociais: a abordagem genética*. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 301-320). Rio de Janeiro: UERJ. 2001.

FACHIN, Odilia. *Fundamentos de metodologia*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FALEIROS, V. de P. “*Cidadania – Os idosos e a garantia de seus direitos*”. In: LIBERALESKO, A. (ORG.). *Cidadania de idosos e a garantia de seus direitos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade*. São Paulo: Fundação Perseu ;Abram. Ed. Sesc, 2007. p. 285.

FERREIRA, F. R. *Algumas considerações acerca da medicina estética*. Ciência & Saúde Coletiva, 15(1):67-76, 2010.



FREUD, S. *"Psicologia de grupo e a análise do ego"*, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, vol. XVIII, 1976.

GUARESCHI, N. M. de F.; WEBER, A.; COMUNELLO, L. N.; NARDINI, M. *Discussões sobre Violência: Trabalhando a Produção de Sentidos*. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(1), 122-130, 2006.

HAYECK, C. M. *Refletindo sobre a violência*. *Rev. Bras. de História & Ciências Sociais*. Ano I - n. I - julho, 2009.

KRUG, E.; DAHLBERG, J. A. MERCY, A. B. Z. LOZANO, R. *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Brasília: OMS/OPAS/UNPD, 2002.

LIRA, P Índice de violência criminalizada (IVC). In: *II Congresso Consad de Gestão Pública – Painel 62: Gestão em segurança pública*. Espírito Santo, SESP, 2004.

MAANEN, J. V. *qualitative methods for organizational research: a preface*. *Administrative Science Quartely*, v.24, n.4, p.520-37, Dez. 1979.

MARTINS, M. *Psicólogo-professor: o processo de constituição da identidade docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012. 136 f.

MARZIALE, M. H. P. *A violência no setor saúde*. *Rev Latino América de Enfermagem*, março-abril; 12(2):147-8, 2004.

MINAYO M. C. de S. et al. *Bibliografia Comentada da Produção Científica Brasileira sobre Violência e Saúde (Panorama ENSP 2)*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Secretaria de Desenvolvimento Educacional, 168 p , 1990.

MINAYO, M. C. de ; SOUZA, E. R. de. *É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(1):7-32, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). et al. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. de S. A inclusão da violência na agenda da saúde: trajetória histórica. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro. v. 11, n. 2, p. 375-383. Jun. 2006.

MINAYO, M. C. de S. *A violência social sob a perspectiva da saúde pública*. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 10 (suplemento 1), 07-18, 1994.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.



- MINAYO, M. C. de S.; SOUZA, E. R. de. *Violência contra idosos: É possível prevenir*. in: *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde, p. 141-170. 340 f., 2005.
- MINAYO, M. C. S., SOUZA E. R. *Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva*. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. 4(3):513-531. 1998.
- MORGADO, R. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. vol.11, n.2. 2006.
- NUNES, E. D. Debatedores. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 1999, vol.4, n.1 pp. 24-32
- OMS. *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra, Organização Mundial da Saúde, 1999.
- OMS. *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra, Organização Mundial da Saúde, 2002.
- RIBEIRO, S. A. (Org.). *Representações da violência*. Ed. Almedina, S. A. Coimbra, Portugal, 2013.
- SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, A. M. de O.; MOTA, V.L.; SCOTT, R. P. *Envelhecimento e juventude no Japão e no Brasil: idosos, jovens e a problematização da saúde reprodutiva*. In: MINAYO, M. C. S., COIMBRA JÚNIOR, C. E. A., (Org.). *Antropologia, Saúde e Envelhecimento*. Rio de Janeiro: Fiocruz, p.103-27. 2002.
- SANTOS, S. S. C. *Concepções teórico-filosóficas sobre envelhecimento, velhice, idoso e enfermagem gerontogerátrica*. *Rev Bras Enferm*, Brasília. nov-dez; 63(6): 1035-9. 2010.
- SOUZA, E. R. de. *Violência Velada e Revelada: Estudo Epidemiológico da Mortalidade por Causas Externas em Duque de Caxias, Rio de Janeiro*. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (1): 48-64, jan/mar, 1993.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª Ed. 18ª Reimpressão – São Paulo: Atlas, 2009.
- WASELFISZ, J. J. (Org.). *Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil*. Brasília, DF : Ministério da Justiça, 2011.



NAS MACRORREGIÕES BRASILEIRAS ENTRE OS ANOS DE 2010 E 2014

Raquel Carlos De Brito - UFCG
Leandro Januário De Lima - UFCG
José Ferreira Lima Júnior -UFCG

RESUMO

A insuficiência cardíaca (IC) é uma síndrome clínica caracterizada pela incapacidade de o coração manter o débito cardíaco (DC) adequado ao suprimento das necessidades metabólicas basais, ou consegui-lo à custa de elevadas pressões de enchimento. Objetivou-se descrever o perfil de internamentos por IC nas macrorregiões brasileiras. A pesquisa é descritiva com uma abordagem quantitativa, epidemiológica do tipo ecológica. O objeto deste estudo foram os dados sobre hospitalizações por IC entre os anos de 2010 e 2014 disponibilizados no Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde – DATASUS. O levantamento realizado mostrou pequena redução no número total de internações, que passou de 264.802 no ano 2010 para 224.377 em 2014. Em relação ao caráter de atendimento as urgências despontaram, responsáveis por 95% das internações. O mais alto índice de hospitalizações ocorreu nos pacientes acima dos 60 anos de idade. No período dos cinco anos contabilizados o investimento total foi de R\$ 1.536.423.169. Os resultados deste estudo podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias que visem melhora do manejo das hospitalizações de pacientes com IC, com vistas à uma redução nas cifras apresentadas, o que resultaria em benefícios para redução dos impactos previdenciários e dos gastos em saúde pública de forma eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Insuficiência Cardíaca. Hospitalização. Perfil de Saúde. Epidemiologia.

PROFILE OF INTERNSHIPS FOR HEART FAILURE IN THE BRAZILIAN MACROREGIONS BETWEEN THE YEARS OF 2010 AND 2014

ABSTRACT

Heart failure (HF) is a clinical syndrome characterized by the inability of the heart to maintain adequate cardiac output (CO or DC in Portuguese) to meet basal metabolic needs, or to achieve it at the expense of high filling pressures. The objective of this study was to describe the profile of hospitalizations due to HF in Brazilian macro regions. The research is descriptive with a quantitative, epidemiological approach of the ecological type. The objective of this study was the data on hospitalizations for HF between the years 2010 and 2014 available in the Department of Informatics of the Unified Health System - DATASUS. The survey carried out showed a small reduction in the total number of hospitalizations, from 264,802 in 2010 to 224,377 in 2014. Regarding the character of care, emergencies occurred, accounting for 95% of hospitalizations. The highest rate of hospitalization occurred in patients over 60 years of age. In the five-year period, the total investment was R\$ 1,536,423,169. The results of this study can aid in the development of strategies aimed at improving



the management of hospitalizations of patients with HF, with a view to reducing the figures presented, which would result in benefits to reduce social security impacts and public health spending efficiently.

KEYWORDS: Heart Failure. Hospitalization. Health Profile. Epidemiology.

PERFIL DE INTERNAMENTOS POR INSUFICIENCIA CARDÍACA EN LAS MACRORREGIONES BRASILEÑAS ENTRE LOS AÑOS DE 2010 Y 2014

RESUMEN

La insuficiencia cardíaca (IC) es un síndrome clínico caracterizado por la incapacidad del corazón para mantener el débito cardíaco (DC) adecuado para el abastecimiento de las necesidades metabólicas basales, o conseguirlo a costa de altas presiones de llenado. Se objetivó describir el perfil de internamientos por IC en las macrorregiones brasileñas. La investigación es descriptiva con un enfoque cuantitativo, epidemiológico del tipo ecológico. El objetivo de este estudio fueron los datos sobre hospitalizaciones por IC entre los años 2010 y 2014 disponibles en el Departamento de Informática del Sistema Único de Salud - DATASUS. El levantamiento realizado mostró pequeña reducción en el número total de internaciones, que pasó de 264.802 en el año 2010 a 224.377 en 2014. En relación al carácter de atención las urgencias despuntar, responsables por el 95% de las internaciones. El más alto índice de hospitalizaciones ocurrió en los pacientes por encima de los 60 años. En el período de los cinco años contabilizados la inversión total fue de R \$ 1.536.423.169. Los resultados de este estudio pueden ayudar en el desarrollo de estrategias encaminadas a mejorar el manejo de las hospitalizaciones de pacientes con IC con vistas a una reducción en las cifras presentadas, lo que resultaría en beneficios para reducción de los impactos previsionales y de los gastos en salud pública de forma eficiente.

PALABRAS CLAVES: Insuficiencia Cardíaca. Hospitalización. Perfil de Salud. Epidemiología.

INTRODUÇÃO

A insuficiência cardíaca (IC) pode ser considerada como uma complexa síndrome clínica de natureza progressiva e comumente irreversível, que cursa com alterações estruturais e/ou funcionais do músculo cardíaco, e que se caracteriza pela incapacidade da manutenção de uma adequada perfusão tecidual suficiente para suprir as necessidades metabólicas do organismo, ou que alcance tal propósito em razão do aumento das pressões de enchimento das câmaras cardíacas. Etiologicamente a IC traduz-se como um desfecho comum às diversas

patologias sistêmicas, entre as quais pode-se citar: hipertensão arterial sistêmica, aterosclerose, diabetes, além de coronariopatia (NOBRE, 2016).

A IC é responsável pela ativação reflexa e compensatória de mecanismos neuro-hormonais que se encontram envolvidos tanto na gênese de suas manifestações clínicas, resultantes do aumento da volemia, quanto pela redução na perfusão tissular ocasionada pela vasoconstricção, além de danos mais severos, como a hipertrofia e fibrose miocárdicas que condicionam o remodelamento cardíaco (CARLOS; TIMERMAN; STEFANINI, 2009).

Essa síndrome acompanha o envelhecimento, e tem se tornado um caos epidêmico em progressão, que consegue aumentar paulatinamente tanto sua incidência quanto, principalmente, sua prevalência. Em decorrência de sua alta prevalência, constatada por diversos estudos nos últimos anos, a IC já é considerada um grave problema de saúde pública, sendo uma realidade preocupante o grande número de internações hospitalares registradas, estas, responsáveis por elevados custos ao sistema de saúde, principalmente em países onde a população idosa é crescente (SOUZA et al., 2017).

Nos Estados Unidos, são diagnosticados anualmente em torno de 550 mil novos casos, o que confere à IC a quinta colocação no *ranking* das causas mais frequentes de hospitalização (POFFO, et al., 2017). No Brasil existem cerca de dois milhões de pacientes com IC (segundo dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde - DATASUS), e as projeções apontam que, em 2025, o Brasil será o detentor da sexta maior população de idosos no mundo, aproximadamente, 30 milhões de pessoas, ocasionando tanto uma possível multiplicação do número de casos de IC no país quanto um estrondoso aumento nos gastos com essa síndrome (NOGUEIRA; RASSI; CORRÊA, 2010,).

Mesmo a melhora na resposta dos pacientes com IC às novas modalidades terapêuticas ofertadas não tem contribuído para uma redução nas taxas de internamentos hospitalares relacionados à síndrome. Ao contrário disso, há publicações que sugerem inclusive uma tendência divergente entre os índices de mortalidade e hospitalizações, enquanto aqueles diminuem estes se mostram cada vez mais aumentados. A explicação aceita seria, ao menos em parte, o uso de diversos dispositivos (ventrículos artificiais, ressinchronizadores e desfibriladores cardíacos), bem como o avanço na farmacoterapia aplicada à IC, o que tem possibilitado um aumento significativo à sobrevida destes pacientes (MESQUITA et al., 2016).

De fato, apesar do avanço recente no tratamento e manejo da IC, a mortalidade dos pacientes e a quantidade de internações por ocasião desta síndrome ainda são elevadas (POFFO et al., 2017). Apesar da crescente conscientização sobre a relevância da IC nos indicadores de saúde brasileiros e internacionais, há ainda carência de dados epidemiológicos sobre esta patologia, o que tem dificultado a elaboração de estratégias que se mostrem eficazes na prevenção da mesma.

Como objetivo geral buscamos caracterizar o perfil de internamentos por insuficiência cardíaca no Brasil a partir de dados epidemiológicos fornecidos pelo Sistema de Informações Hospitalares (SIH) do DATASUS. E quanto aos objetivos específicos: classificar o regime de atendimento mais prevalente; conhecer as faixas etárias mais prevalentes. ; correlacionar o impacto da IC aos investimentos em saúde e sugerir estratégias que possam ser eficazes na redução dos internamentos.

MÉTODO

Trata-se de um estudo retrospectivo, do tipo descritivo e de abordagem quantitativa (SMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Os dados elencados na pesquisa foram obtidos a partir dos sistemas de dados secundários do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), levando-se em consideração a pesquisa realizada entre os anos de 2010 e 2014, estes já consolidados, e disponíveis nos bancos de dados do Ministério da Saúde.

A coleta foi estabelecida a partir da agregação em macrorregiões, tendo em vista o fato de que a análise de dados em grandes aglomerados, como de fato são as regiões brasileiras, viabiliza uma análise mais segura, diferentemente do que acontece quando se leva em conta pequenas populações, onde se torna constante a ocorrência de variações e oscilações nos índices e indicadores epidemiológicos (BOING; BOING, 2008).

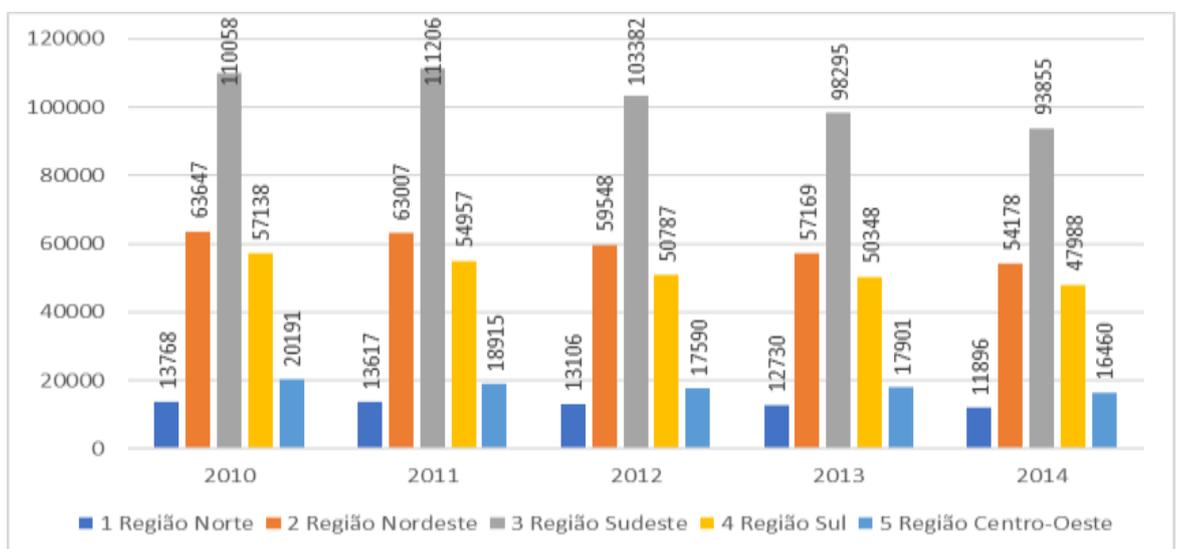
Foram incluídos nos resultados os residentes destas macrorregiões entre os anos de 2010 e 2014, utilizando-se os dados censitários e as projeções demográficas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tendo em vista o fato de que o estudo se utiliza

de dados secundários, a pesquisa dispensou a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016).

RESULTADOS

Diversos estudos epidemiológicos apontam que as taxas, tanto de incidência quanto de prevalência, relacionadas à IC vem aumentando exponencialmente nos últimos anos em todo o globo (POFFO et al., 2017; NOGUEIRA; RASSI; CORRÊA, 2010; MESQUITA et al., 2016), entretanto, em se tratando das macrorregiões brasileiras, o levantamento realizado por este estudo aponta haver uma tendência constante a um equilíbrio no número de internações. Nos dados apresentados pelo Gráfico 1, constata-se pequena redução no número total de internações, de 264.802 registradas em 2010 para 224.377 no ano de 2014.

Gráfico 1 – Distribuição das internações por Insuficiência Cardíaca segundo macrorregião brasileira entre 2010-2014. Cajazeiras, PB – 2018.



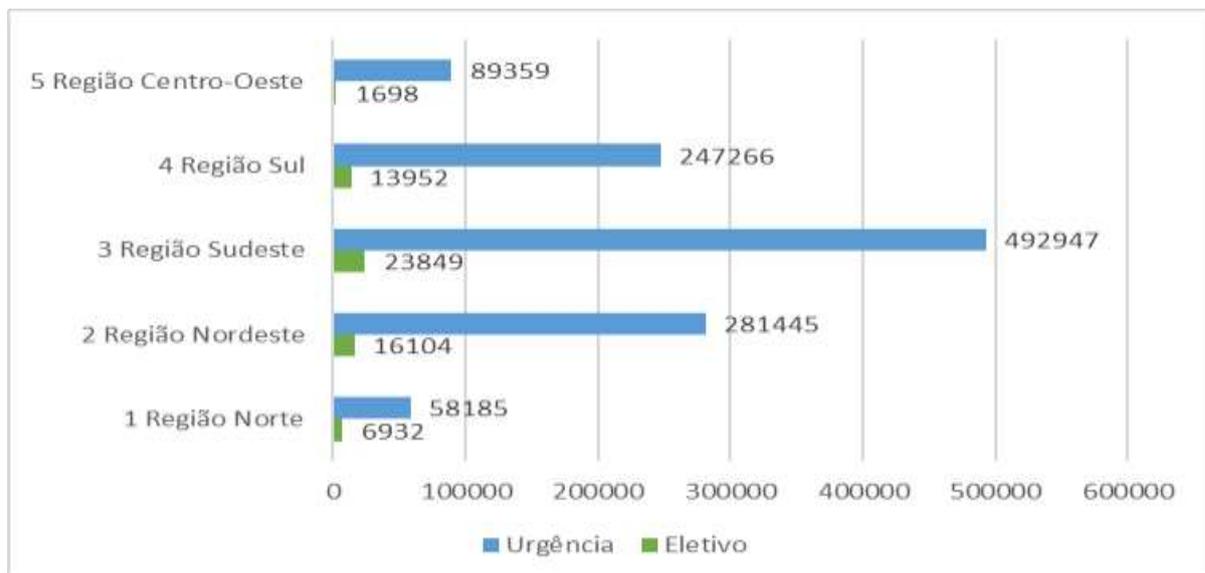
Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS).

De acordo com Carlos et al. (2009) deve-se considerar o fato de que o registro de internações do SUS sofre com algumas limitações, entre as quais: avaliação apenas dos pacientes internados atendidos pelo sistema público de saúde; desconsideração dos pacientes do setor privado em regime de tratamento ambulatorial; dificuldades de diagnóstico e

codificação; problemas culturais regionais. Além disso, para estes autores, a tendência à estabilidade no número de hospitalizações por IC reflete também a quantidade reduzida do número total de leitos disponibilizados pelo SUS nos últimos 11 anos.

Em se tratando do caráter de atendimento, no intervalo de tempo considerado por esta pesquisa, no qual foram constatados mais de um milhão de internamentos ocasionados pela síndrome em questão, as urgências são predominantes entre os casos auferidos, num total de 1.169.202 casos, cabendo ao caráter de emergência a cifra de 62.535 casos (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Distribuição dos internamentos segundo tipo de atendimento e macrorregião no Brasil entre 2010-2014. Cajazeiras, PB – 2018.

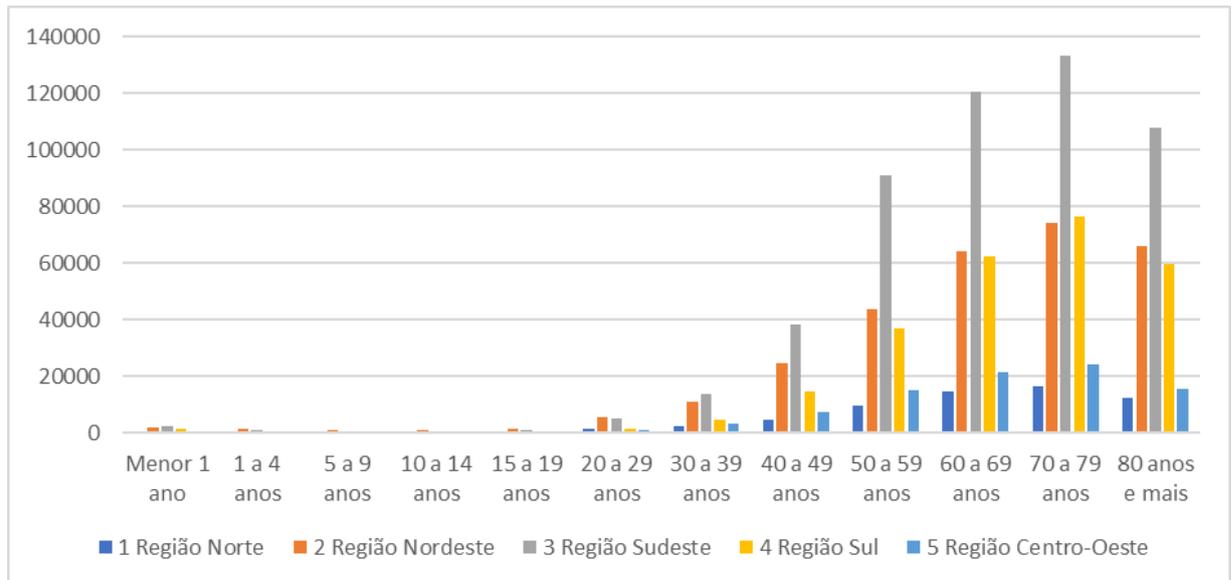


Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS).

A IC é apontada como causa principal de internações hospitalares por doença cardiovascular e a terceira quando se leva em consideração todas as doenças que culminam com hospitalização em pacientes acima da sexta década de vida (CARVALHO; KAWAKAMI; PEREIRA, 2018). A realidade brasileira, em consonância com o que aponta a literatura, se mantém no nível de incidência quando o quesito avaliado é a idade do paciente

em estudo, o Gráfico 3 evidencia este fato ao mostrar que aproximadamente 70% dos casos registrados situam-se na faixa etária acima dos 60 anos de idade.

Gráfico 3 – Distribuição dos internamentos por faixa etária e macrorregião no Brasil 2010-2014. Cajazeiras, PB – 2018.



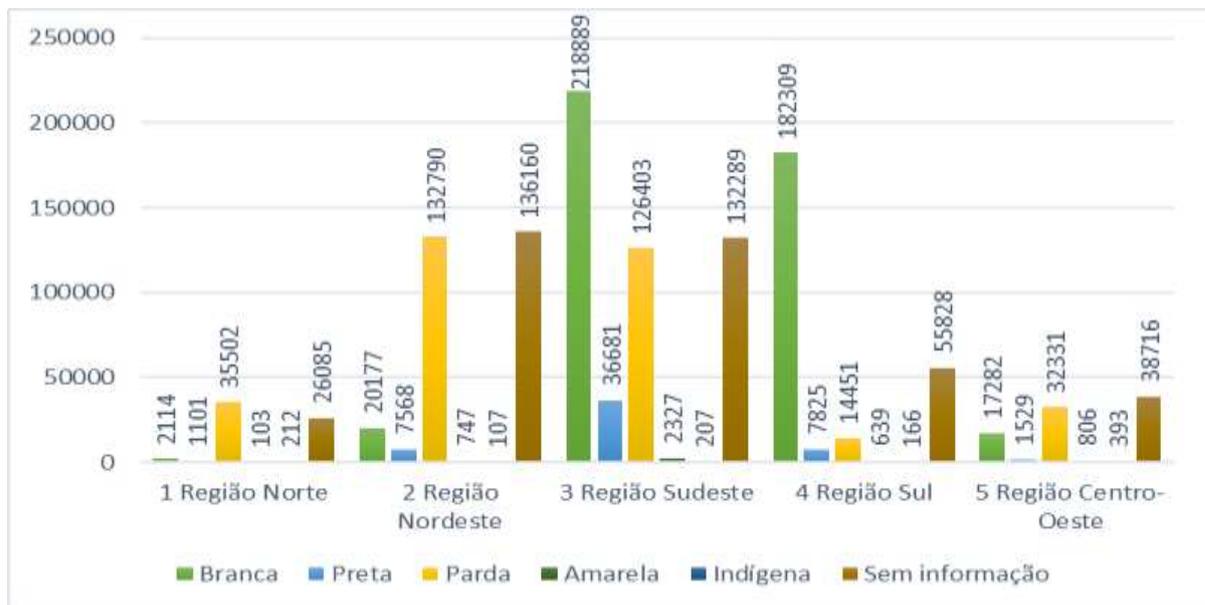
Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS).

O estudo MESA (*Multi-ethnic study of atherosclerosis*), que avaliou a relação entre a raça/etnia e a incidência de IC, utilizando o método de coorte para analisar 6.814 participantes de 4 etnias (branco (38,5%), afro-americano (27,8%), hispânico (21,9%) e chinês-americano (11,8%)), afirma haver maior incidência entre os afro-americanos e relaciona este achado tanto às diferenças nas prevalências de hipertensão e diabetes mellitus nessa população, quanto ao *status* socioeconômico da própria (BAHRAMI et al., 2008).

Ao se tratar das macrorregiões brasileiras os dados não permitem traçar um perfil fidedigno entre a IC e um determinado padrão de cor/etnia/raça. O que pode ser atribuído, ao menos em parte, à fragilidade no registro de dados secundários que ainda se materializa como empecilho ao bom andamento e aplicabilidade dos estudos epidemiológicos no país.

O que se pode afirmar é que a população branca residente no Sudeste do Brasil concentra o maior número de hospitalizações, ultrapassando o total de duzentas mil internações no período em evidência (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Distribuição dos internamentos segundo cor e macrorregião no Brasil entre 2010-2014. Cajazeiras, PB – 2018.

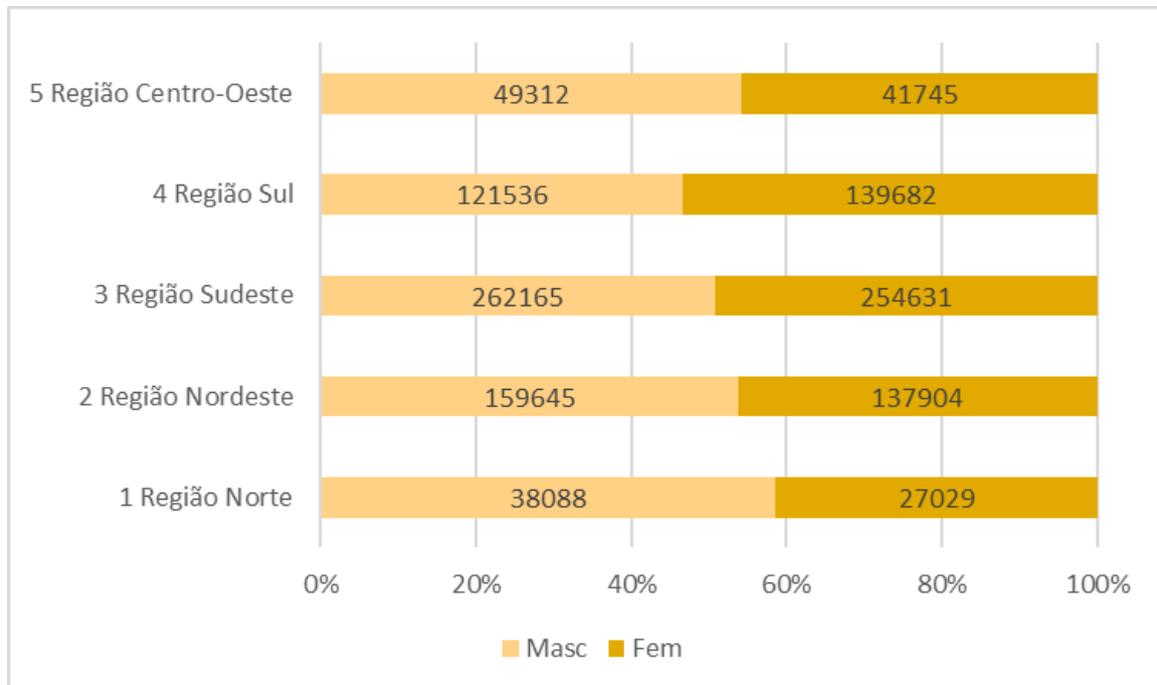


Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS).

Os índices de hospitalização por IC nas cinco macrorregiões apontam prevalência um pouco aumentada no sexo masculino, correspondendo à 630.746 dos casos (51% do total), à exceção da região Sul onde o sexo feminino perfaz 53,5% do total de internações registradas no período (Gráfico 5).

No período do estudo, aproximadamente 60% da demanda por regime de atendimento deu-se sob cuidados do setor privado, ficando a região Sul com a maior parte deste percentual (84%), em detrimento das demais regiões, onde, em sua maioria, predominou o regime de assistência pública.

Gráfico 5 – Distribuição dos internamentos por sexo e por macrorregião no Brasil entre 2010-2014. Cajazeiras, PB – 2018.



Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS).

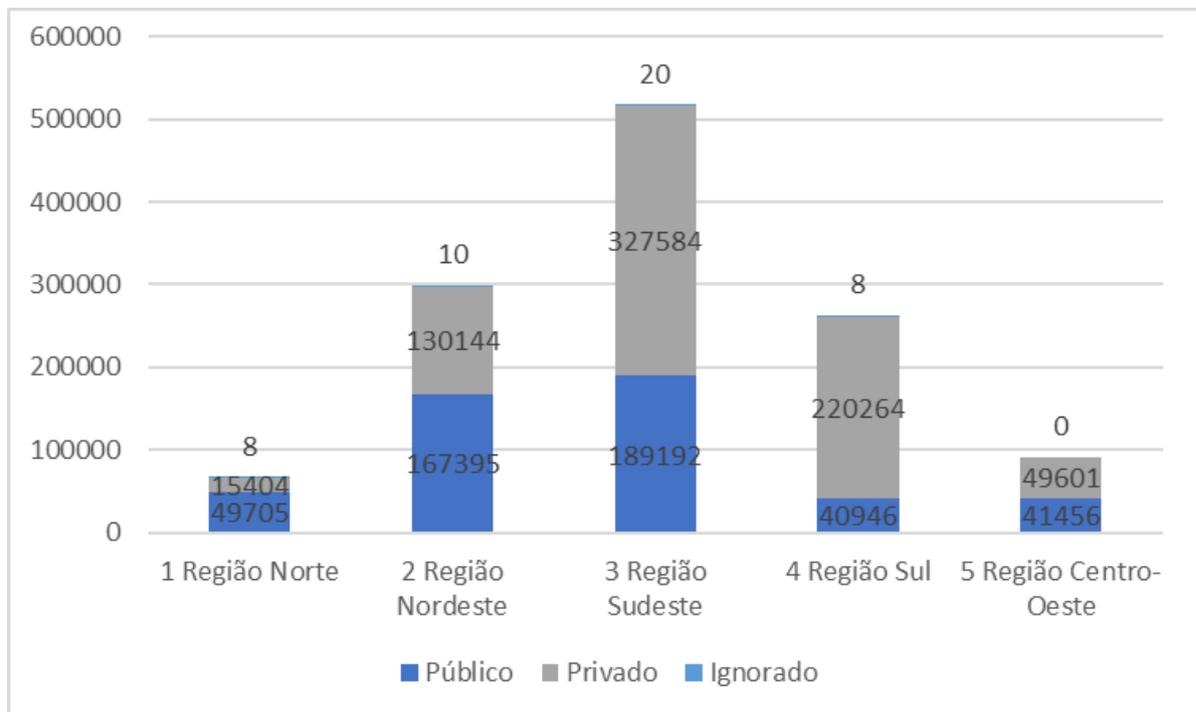
Esses dados retratam bem a ausência de medidas eficientes na identificação de fatores preditores da recorrência de hospitalizações, além de possuir importante repercussão nos gastos dos serviços de saúde.

A piora do quadro clínico da IC resulta em hospitalização e está associada a uma elevada taxa de mortalidade e rehospitalização pós-alta, sendo o parâmetro mais importante relacionado ao custo do cuidado nos pacientes com IC (MESQUITA et al., 2016).

A Distribuição dos internamentos por regime de atendimento e macrorregião no Brasil entre 2010-2014 pode ser observada no gráfico 6 e tabela 1.

De acordo com Carlos et al. (2009) cerca de 1% a 2% de todo o orçamento destinado ao sistema de saúde, nos países industrializados, é aplicado na atenção prestada aos portadores de IC, o que faz desta um impasse tanto para o sistema de financiamento público quanto para o sistema privado.

Gráfico 6 – Distribuição dos internamentos por regime de atendimento e macrorregião no Brasil entre 2010-2014. Cajazeiras, PB – 2018.



Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS).

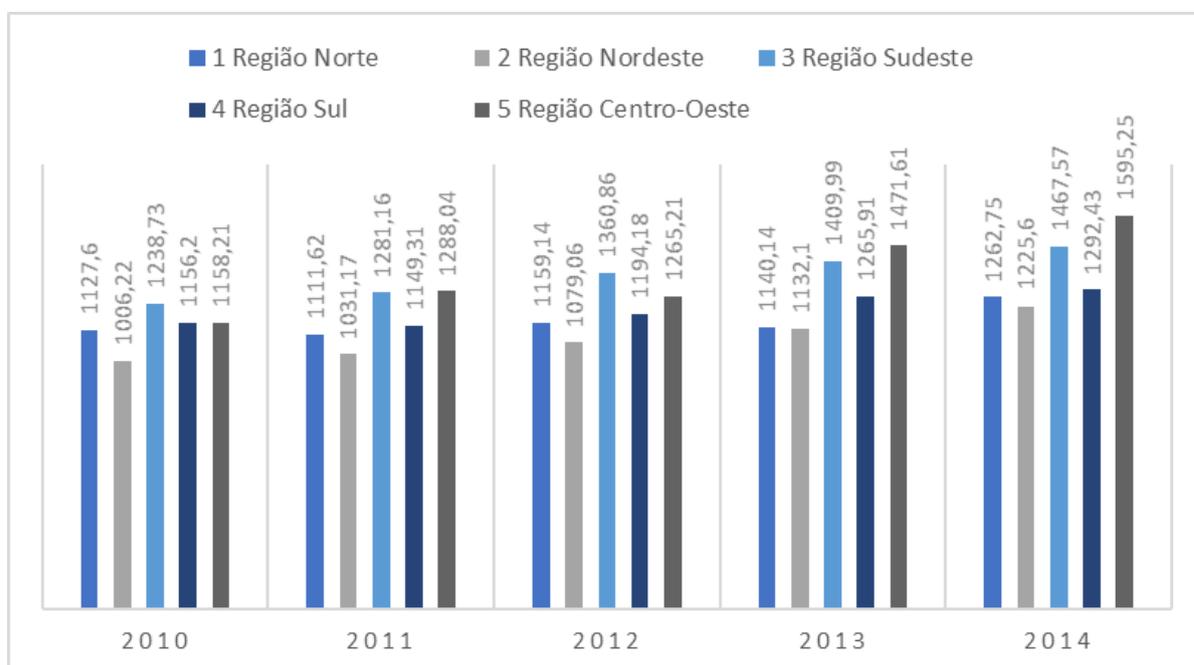
O estudo publicado por Stevens et al. (2018) mostrou que as condições cardíacas no Brasil, entre elas a IC, são responsáveis por um impacto financeiro significativo, com um custo de R\$ 56,2 bilhões apenas em 2015. Durante o período considerado por este levantamento, o investimento total foi de R\$ 1.536.423.169 somente com hospitalizações (Tabela 1). Nordeste, Sudeste e Sul aparecem na tabela com os maiores valores por hospitalização, sendo possível observar queda nos valores de investimento médio entre 2010 – 2012, o que pode ser considerado como reflexo do período de alta inflação que afligiu o país nesse dado instantâneo (Gráfico 7).

Tabela 1 – Valor total das hospitalizações por Insuficiência cardíaca no Brasil entre 2010-2014. Cajazeiras, PB – 2018.

Região / Ano	2010	2011	2012	2013	2014
Norte	15039626,54	15306590,44	15147245,2	14387010,71	15407831,41
Nordeste	6397 2680,12	64492653,29	63975344,75	64187960,19	68122182,5
Sudeste	136491388,5	141813273,9	139123387,3	138970168,5	141456930,8
Sul	6581 7991,9	63434607,09	60080760,11	62884552,24	64091868,24
Centro-Oeste	2357 6276,16	23911980,7	21960340,65	26317346,31	26453171,7

Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS).

Gráfico 7 – Distribuição do investimento médio nas hospitalizações por Insuficiência Cardíaca segundo as macrorregiões brasileiras entre 2010-2014. Cajazeiras, PB – 2018.



Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS).



CONCLUSÕES

Os dados apresentados por este estudo podem ser úteis à elaboração de políticas de prevenção e estratégias de cuidado direcionadas à IC, tendo em vista a redução de sua incidência, possibilitando melhor atenção aos grupos em maior risco, como os homens acima de 60 anos, bem como uma assistência centrada em ações locais, nas macrorregiões de maior prevalência, no intuito de diminuir o número de internações e, de maneira geral, os gastos com essa síndrome.

O estudo deixa claro que, no Brasil, as hospitalizações por insuficiência cardíaca exercem significativo impacto financeiro não apenas no SUS, mas também na previdência social. Estratégias de prevenção ou melhor manejo da IC poderia resultar em benefícios para preservação do bom andamento dos gastos em saúde pública.

REFERÊNCIAS

- BAHRAMI, H. et al. *Differences in the Incidence of Congestive Heart Failure by Ethnicity*. Archives of Internal Medicine, [s.l.], v. 168, n. 19, p.2138-2145, 27 out. 2008. Disponível em: <[https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3038918/pdf/nihms268893](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3038918/pdf/nihms268893.pdf)>.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2018.
- BOING, A. F.; BOING, A. C. *Mortalidade infantil por causas evitáveis no Brasil: um estudo ecológico no período 2000-2002*. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 447-455, fev. 2008.
- BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2016.
- CARLOS V. S. J.; TIMERMAN, A.; STEFANINI, E. *Tratado de Cardiologia SOCESP*. 2. ed. São Paulo: Manole, 2009. 2800 p.



CARVALHO, A. C.; KAWAKAMI, S. E.; PEREIRA, J. B. S. *Manual de cardiologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018. 418 p.

MESQUITA, E. T. et al. *Understanding Hospitalization in Patients with Heart Failure*. International Journal Of Cardiovascular Sciences, [s.l.], p.81-90, 2016. Disponível em: <<http://www.onlineijcs.org/sumario/30/pdf/v30n1a10.pdf>>. Acesso em 10 de agosto de 2018.

NOBRE, Fernando. *Cardiologia de Consultório: soluções práticas na rotina do cardiologista*. 2. ed. São Paulo: Manole, 2016. 722 p.

NOGUEIRA, P. R.; RASSI, S.; CORRÊA, K. S. *Perfil epidemiológico, clínico e terapêutico da insuficiência cardíaca em hospital terciário*. Arquivos Brasileiros de Cardiologia, v. 95, n. 3, p. 392-8, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abc/v95n3/aop09910>>. Acesso em 15 de agosto de 2018.

POFFO, M. R. et al. *Profile of Patients Hospitalized for Heart Failure in Tertiary Care Hospital*. International Journal Of Cardiovascular Sciences, [s.l.], p.189-198, 2017. Disponível em:< <http://www.onlineijcs.org/sumario/30/pdf/v30n3a02.pdf>>. Acesso em 17 de agosto de 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. 624p.

SOUZA, M. P. et al. *Perfil Epidemiológico de Idosos com Insuficiência Cardíaca na Unidade de Terapia Intensiva*. Revista Enfermagem Contemporânea, [s.l.], v. 6, n. 1, p.42-49, abr. 2017. Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/1164>>. Acesso em 20 de agosto de 2018.

STEVENS, Bryce et al. *The Economic Burden of Heart Conditions in Brazil*. Arquivos Brasileiros de Cardiologia, [s.l.], p.29-36, 2018. Disponível em: <<http://publicacoes.cardiol.br/portal/abc/portugues/2018/v11101/pdf/11101006.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2018.



AVALIAÇÃO DO EFEITO ANTINOCICEPTIVO DO EXTRATO ALCOOLICO DA *SIDA GALHEIRENSIS* ULBR EM MODELOS ANIMAIS

Rosyelle Valerio da Silva -UFCG

RESUMO

As plantas medicinais vêm sendo utilizadas desde o início da civilização, e são bastante importantes para o tratamento de diversas doenças, sendo variadas as substâncias de origem vegetal que possuem atividade anti-inflamatória e analgésica comprovada cientificamente e que são utilizadas na prática popular. *Sida galheirensis* Ulbr, conhecida popularmente como “malva-branca” é utilizada na medicina popular para tosse, febre, dores e inflamação. O objetivo desse estudo foi avaliar a atividade antinociceptiva do extrato alcóolico (50, 100 e 200 mg/kg, v.o) da *Sida galheirensis* ULBR em modelos de nocicepção em animais. No teste de formalina, o extrato conseguiu reduzir o tempo de lambadura de pata na segunda fase apenas com a dose de 200 mg/kg e com significância. O extrato na dose de 200 mg/kg apresentou uma melhor atividade antinociceptiva representada pelos testes estatísticos. Estes resultados sugerem que o extrato alcóolico da *Sida galheirensis* ULBR, na dose de 200 mg/kg, apresenta atividade antinociceptiva na qual não esta ligada a mecanismos centrais e deve estar relacionada ao processo inflamatório que pode ser atribuída à síntese/degradação de mediadores inflamatórios, como PGs, caracterizando uma atividade antinociceptiva a nível periférico.

PALAVRAS-CHAVE: *Sida galheirensis*. Anti-inflamatório. Antinociceptivo. Plantas Mediciniais

EVALUATION OF THE ANTINOCICEPTIVE EFFECT OF ALCOHOLIC EXTRACT OF *SIDA GALHEIRENSIS* ULBR IN ANIMAL MODELS

ABSTRACT

Medicinal plants have been used since the beginning of civilization and are quite important for the treatment of several diseases, being varied the substances of vegetal origin that have anti-inflammatory activity and analgesic proven scientifically and are used in popular practice. *Sida galheirensis* Ulbr, popularly known as "white mallow", is used in folk medicine for cough, fever, pain and inflammation. The objective of this study was to evaluate the antinociceptive activity of the alcohol extract (50, 100 and 200 mg / kg, v.o) of *Sida galheirensis* ULBR in nociception models in animals. In the formalin test, the extract was able to reduce paw licking time in the second phase only at a dose of 200 mg / kg. The extract at the dose of 200 mg / kg presented better antinociceptive activity represented by the statistical tests. These results suggest that the alcoholic extract of *Sida galheirensis* ULBR at a dose of 200 mg / kg presents antinociceptive activity in which it is not linked to central mechanisms and



should be related to the inflammatory process that can be attributed to the synthesis / degradation of inflammatory mediators, as PGs, characterizing an antinociceptive activity at the peripheral level.

KEY-WORDS: Sida galheirensis. Anti-inflammatory. Antinociceptive. Medicinal plants.

EVALUACIÓN DEL EFECTO ANTINOCICEPTIVO DEL EXTRACTO ALCOHOLICO DEL SIDA GALHEIRENSIS ULBR EN MODELOS ANIMALES

RESUMEN

Las plantas medicinales vienen siendo utilizadas desde el inicio de la civilización y son bastante importantes para el tratamiento de diversas enfermedades, siendo variadas las sustancias de origen vegetal que poseen actividad antiinflamatoria y analgésica comprobada científicamente y que se utilizan en la práctica popular. Sida galheirensis Ulbr, conocida popularmente como "malva-blanca" se utiliza en la medicina popular para tos, fiebre, dolores e inflamación. El objetivo de este estudio fue evaluar la actividad antinociceptiva del extracto alcohólico (50, 100 y 200 mg / kg, v) del Sida galheirensis ULBR en modelos de nocicepción en animales. En la prueba de formalina, el extracto logró reducir el tiempo de lamedura de pata en la segunda fase sólo con la dosis de 200 mg / kg y con significancia. El extracto en la dosis de 200 mg / kg presentó una mejor actividad antinociceptiva representada por las pruebas estadísticas. Estos resultados sugieren que el extracto alcohólico de la Sida galheirensis ULBR a la dosis de 200 mg / kg presenta actividad antinociceptiva en la que no está ligada a mecanismos centrales y debe estar relacionada al proceso inflamatorio que puede atribuirse a la síntesis / degradación de mediadores inflamatorios, como PGs, caracterizando una actividad antinociceptiva a nivel periférico.

PALABRAS CLAVE: Sida galheirensis. Anti-inflamatorio. Antinociceptivo. Plantas medicinales

INTRODUÇÃO

As plantas medicinais vêm sendo utilizadas desde o início da civilização, desde que o homem começou a modificar os produtos naturais para o próprio benefício. A busca pelo alívio e cura de doenças pela ingestão de ervas e folha talvez tenha sido uma das primeiras formas de utilização dos produtos naturais (FIRMO, 2014). O conhecimento convencional de uso de produtos naturais tem contribuído de forma importante na produção de drogas

terapêuticas utilizadas atualmente pela medicina; entretanto, este potencial é ainda bastante inexplorado (PAIVA, 2013), o que desperta o interesse de pesquisadores em estudos multidisciplinares para o enriquecimento dos conhecimentos sobre a inesgotável fonte medicinal natural (CHAVES, 2010; ROSSATO et al., 2012).

Diversas substâncias de origem vegetal possuem atividade anti-inflamatória e analgésica comprovada cientificamente e são bastante utilizadas na prática popular. Dentre elas, podemos citar como exemplo, o Acheflan®, um medicamento fitoterápico, que é um anti-inflamatório de uso local (PAIVA, 2013). Os produtos de origem natural com atividade anti-inflamatória e analgésica parecem ser melhores do que os anti-inflamatórios tradicionais, já que essas naturais geralmente não exibem toxicidade gástrica, ao invés disso possuem atividade gastroprotetora (SILVA et al., 2009; ROCHA, 2009).

Deste modo, a presente pesquisa teve como objetivo avaliar a atividade antinociceptiva do extrato alcóolico da *Sida galheirensis* Ulbr em modelos animais utilizando o teste de formalina.

MATERIAIS E MÉTODOS (OU METODOLOGIA)

Tipo de estudo

Trata-se de um estudo com abordagem descritiva de natureza aplicada, com a finalidade de solucionar problemas, através de procedimentos experimentais. As informações serão observadas e coletadas, com a finalidade de interpretar resultados, sem interferência do pesquisador.

Coleta do material vegetal

As folhas e entrecascas de *Sida galheirensis* Ulbr, foram coletadas num enclave de cerrado, localizado em uma área de caatinga, município de Lavras da Mangabeira, mesorregião do Centro-Sul do Ceará. Sua identificação botânica foi realizada pelo botânico Dr. João Tavares Calixto Júnior, sendo confeccionada exsicata que foi depositada no Herbário Prisco Bezerra da Universidade Federal do Ceará sob o código 54742.

Preparação do extrato

O material obtido foi previamente selecionado, seco em estufa a 60 °C, pesado e submetido à maceração com etanol PA por 7 dias. Após este período foi feita a filtração e a concentração do extrato, destilando todo o solvente da solução em evaporador rotativo sob pressão reduzida (40 rpm a 60 °C) e depois em banho-maria a 60 °C, obtendo-se o extrato bruto.

Animais

Foram utilizados camundongos albinos (*Mus musculus*) variedade Swiss, adultos, do sexo masculino, pesando entre 25-30g, provenientes do Biotério da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras-PB. Os animais foram mantidos em caixas de propileno 26 °C, com ciclos claro/escuro de 12 em 12 horas, recebendo ração padrão (Purina Chow®) e água “*ad libitum*”. Os animais foram colocados em jejum de sólidos de 5 horas, antes da realização de cada experimento em que a via oral for utilizada para a absorção das substâncias.

DROGAS E REAGENTES

Tabela 6 – Drogas e reagentes utilizados durante os procedimentos

Drogas/ reagentes

Extrato alcoólico da *Sida galheirensis* Ulbr

Formalina

Água destilada

Morfina

Fonte: *Elaborado pela autora.*



Equipamentos

Tabela 7 – Equipamentos utilizados durante os procedimentos experimentais

Drogas/ reagentes

Seringas descartáveis

Cânula intragástrica

Cronômetro

Fonte: Elaborado pela autora.

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE ANTINOCICEPTIVA

Teste da formalina

Camundongos, divididos em 4 grupos de 6 animais cada, foram tratados com veículo (2% Tween 80 em água destilada, 10mL/kg,v.o.), extrato da *Sida galheirensis* Ulbr ou morfina (7,5mg/kg, s.c.). O extrato da *Sida galheirensis* Ulbr foi administrado nas doses de 50, 100mg/kg e 200mg/kg por via oral. A morfina foi utilizada como padrão positivo. Após 30 min (s.c) ou 60 min (v.o) em relação a estes tratamentos, a nocicepção química foi induzida com uma injeção subplantar de formalina 1% (20µL/animal) na pata traseira direita e o tempo gasto, em segundos, pelo animal lambendo a pata, foi registrado durante os períodos de 0-5 min (1ª. fase) e 20-25 min (2ª. fase) após administração da formalina (HUNSKAAR; HOLE, 1987).

Análise Estatística

Para comparação múltipla dos dados paramétricos foi utilizada análise de variância (ANOVA) uma via, seguida do teste de *Student-Newman-Keul*. Em todas as análises estatísticas, foi considerado o nível crítico para rejeição da hipótese de nulidade menor que 0,05 ($p < 0,05$). Os asteriscos (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ e *** $p < 0,001$) servirão para caracterizar o grau de significância.



Aspectos Éticos

Os procedimentos envolvendo o uso de animais no trabalho realizado, seguirá as normas da Lei 11.794 de 8 de Outubro de 2008. Os protocolos experimentais foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa Animal (CEUA) da CFP/UFCG número 003/2018

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para uma melhor caracterização e estudo das ações analgésicas do extrato da *Sida galheirensis* (SD) foi realizado o teste da formalina em camundongos como descrito por Hunskaar et al. (1985). Esse modelo é considerado um modelo de dor persistente, produzida pela injeção intraplantar da solução de formalina. Esse método pode ser dividido em duas fases onde. Na primeira fase, durante os cinco primeiros minutos após a aplicação do estímulo nódico, formalina 1%, os animais exibem comportamento nociceptivo evidenciado pela lambadura da pata onde foi aplicada a injeção. A nocicepção nessa fase é resultado do estímulo químico direto de fibras aferentes nociceptivas mielinizadas e não mielinizadas, principalmente as fibras do tipo C, a qual pode ser suprimida por drogas analgésicas opioides como a morfina (HUNSKAAR et al, 1985; AMARAL et al. 2007).

Após essa primeira fase, segue-se um período de relativa ausência de comportamento indicativo de nocicepção que dura cerca de 10 minutos. A segunda fase inicia-se após cerca de 15 minutos da injeção de formalina e possui características distintas da primeira fase, tendo componente de dor inflamatória envolvido. Assim, a primeira fase do teste é caracterizada pela ação direta sobre os nociceptores e ativação das fibras-C, sendo chamada de fase neurogênica, enquanto que a segunda fase é chamada de fase inflamatória, envolvendo liberação de mediadores locais; sendo sensível a drogas de ação periférica como AINEs. (ROCHA, 2009)

Os resultados evidenciaram que os animais tratados com o extrato da *Sida galheirensis* (SG) nas doses testadas (50, 100 e 200 mg/kg) por via oral não apresentaram redução significativa em relação ao grupo controle negativo (tratado apenas com água destilada) na primeira fase do teste da formalina. Já o grupo controle positivo tratado com morfina 7,5

mg/kg por via intraperitoneal reduziu significativamente ($p < 0,001$) o tempo de lambedura da pata em relação ao controle negativo (Figura 1). Já na segunda fase do teste da formalina, apenas o grupo tratado com extrato de SD na dose de 200 mg/kg conseguiu diminuir significativamente ($p < 0,05$) o tempo de lambedura da pata.

Figura 1. Efeito do extrato da *Sida gualerensis* (SG) na primeira fase do teste da formalina.

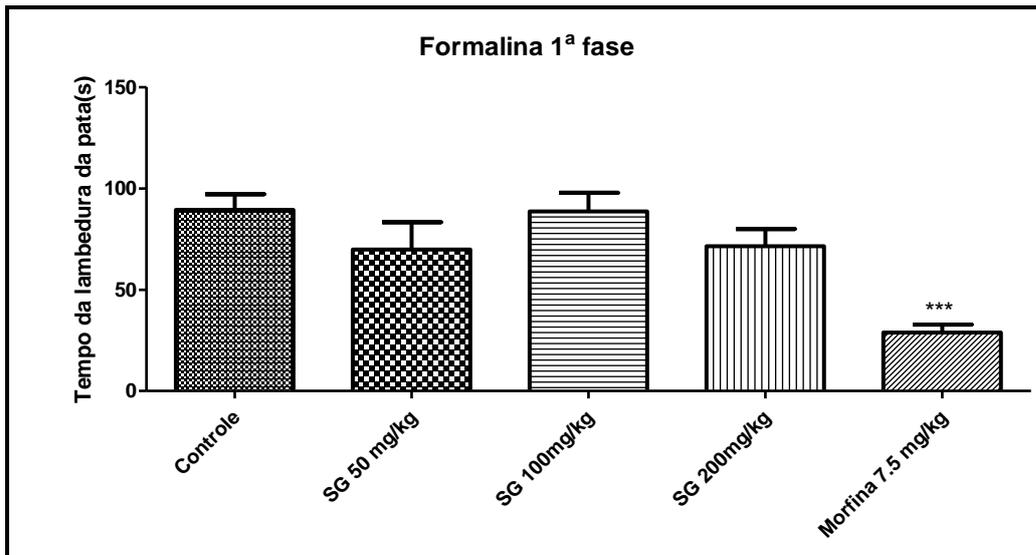
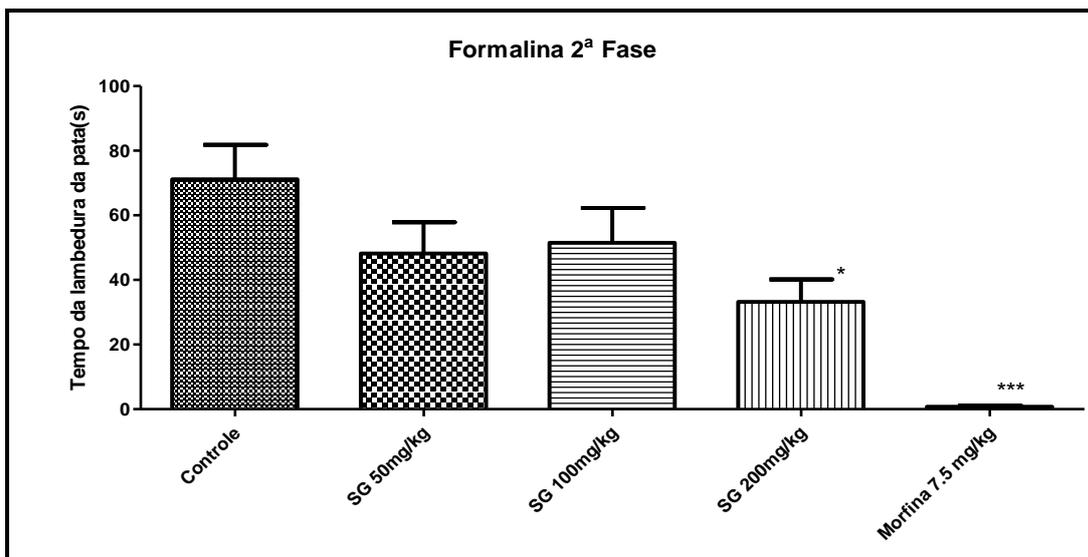


Figura 2. Efeito do extrato da *Sida gualerensis* (SG) na segunda fase do teste da formalina





CONCLUSÃO

O fato do extrato de SG ter reduzido apenas na segunda fase (fase inflamatória) do teste aponta-nos para um possível efeito antinociceptivo relacionado a diminuição do processo inflamatório, sendo possível confirmar o efeito antinociceptivo evidenciado no teste de formalina. Apesar disso, não foi possível esclarecer os possíveis mecanismos de ação envolvidos. Sendo necessários mais estudos para confirmar o efeito antinociceptivo e anti-inflamatório da planta.

REFERÊNCIAS

- CHAVES, T. R. C.. *Requisitos para implantar na província do huambo o projeto de fitoterapia racional: aspectos etnobotânicos, taxonômicos, agroecológicos e terapêuticos*. 2010. 20 f. TCC (Graduação) - Curso de Farmácia, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.
- FIRMO, W. C. A. et al. *Atividade antibacteriana de plantas medicinais: uma prospecção tecnológica*. Revista Geintec, [s.l.], v. 4, n. 5, p.1564-1573, 22 dez. 2014. Universidade Federal de Sergipe. <http://dx.doi.org/10.7198/s2237-0722201400050021>.
- HUNSKAAR, S.; HOLE, K. *The formalin test in mice: dissociation between inflammatory and non-inflammatory pain*. Pain, v. 30, n. 1, p. 103 – 114, 1987.
- PAIVA, D. C. C. *Atividade anti-inflamatória e antinociceptiva do extrato hidroalcoólico da entrecasca de Pseudobombax marginatum (St. Hill) Rob. proveniente da caatinga potiguar*. 2013. 65 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências Naturais, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.
- ROCHA, N. F. M. *Estudo dos efeitos farmacológicos do (-)- α -bisabolol em modelos animais de nocicepção, inflamação e úlcera gástrica em camundongos*. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Farmacologia do Departamento de Fisiologia e Farmacologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- ROSSATO, A. E. et al. *Fitoterapia Racional: Aspectos Taxonômicos, Agroecológicos, Etnobotânicos e Terapêuticos*. Florianópolis: Diretoria da Imprensa Oficial e Editora de Santa Catarina, 2012. 211 p.



SILVA, M. I. et al. *Gastroprotective activity of isopulegol on experimentally induced gastric lesions in mice: investigation of possible mechanisms of action.* Naunyn Schmiedebergs Arch Pharmacol. v. 380, p. 233-245. 2009. B.



REFLEXÃO FILOSÓFICA DAS TEORIAS DE ENFERMAGEM NA ABORDAGEM DO CUIDADO HOLISMO/HOLÍSTICO

Lana Lívya Peixoto Linard

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)-lana_livia_pl@hotmail.com

Antunes Ferreira da Silva

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)-antunnes_ferreira@hotmail.com

RESUMO

Objetivo: Refletir sobre Filosofia e as Teorias de Enfermagem na abordagem do holismo/holístico como instrumento teórico reflexivo na execução das práticas do cuidado de enfermagem. Método: Estudo de reflexão teórica elaborado a partir da imersão filosófica nas teorias de enfermagem na abordagem do holismo/holístico. Após análise foram elaboradas duas categorias analíticas: Paradigma holístico e concepções filosóficas e Holismo/Holístico e saúde: teorias de enfermagem. Resultados: A transdisciplinariedade reata a ligação entre o viés da ciência com os caminhos da espiritualidade, sendo um encontro entre ciência e tradição, e ciência e sabedoria, fazendo surgir um novo profissional que deverá ser cientista e filósofo, contrapondo-se ao modelo clássico. Conclusão: As teorias de enfermagem apresentaram-se como mecanismo útil na aplicabilidade do cuidado no contexto holístico, sendo categóricas ao demonstrarem as nuances dos modos de cuidado e a filosofia do holismo/holístico.

PALAVRAS-CHAVES: Cuidado; Filosofia; Teoria de Enfermagem.

PHILOSOPHICAL REFLECTION OF NURSING THEORIES IN THE HOLISM / HOLISTIC CARE APPROACH

ABSTRACT

Objective: Reflect on Philosophy and Nursing Theories in the approach of holism / holistic as a reflexive theoretical instrument in the execution of nursing care practices. Method: Theoretical reflection study elaborated from philosophical immersion in nursing theories in holism / holistic approach. After analyzing were elaborated two analytical categories: Holistic paradigm and philosophical conceptions and Holism / Holistic and health: nursing theories. Results: Transdisciplinarity links the connection between the bias of science and the paths of spirituality, being a meeting between science and tradition, and science and wisdom, giving rise to a new professional



who should be a scientist and philosopher, opposing the classic model. Conclusion: Nursing theories presented as a useful mechanism in the applicability of care in the holistic context, being categorical in showing the nuances of care modes and the philosophy of holism / holistic.

KEYWORDS: Care; Philosophy; Nursing Theory.

REFLEXIÓN FILOSÓFICA DE LAS TEORÍAS DE ENFERMERÍA EN EL ENFOQUE DEL CUIDADO HOLISMO / HOLÍSTICO

RESUMEN

Objetivo: Refleja en la filosofía y las prácticas de la tolerancia en el enfoque del holism / holistic a la reflexiva instrumentación instrumental en la ejecución de las necesidades de cuidado médico. Método: El estudio de la teoría de la reflexión elaborada de la filosofía inmersión en las prácticas de la salud en holism / holistic approach. Después de dos análisis de las variables fueron elaboradas: Holistic paradigma y filosofía concepciones y Holism / Holistic and health: las autoridades de la salud. Los resultados: Transdisciplinarietà enlazan la conexión entre las bias de la ciencia y las rutas de la espiritualidad, siendo una reunión entre la ciencia y la tradición, y la ciencia y la sabiduría, dando como resultado a un nuevo profesional que debe ser el científico y el filósofo, oponiendo el modelo clásico. En el caso de las mujeres, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, Teoría de Enfermería; Cuidar.

PALABRAS CLAVES: Cuidar; La filosofía; Teoría de Enfermería.

INTRODUÇÃO

Este artigo sucedeu de reflexões originadas de discussões ocorridas na disciplina “Correntes Filosóficas da Educação”, oferecida no Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que tem como foco, segundo consta em sua ementa, a caracterização da reflexão e da prática filosófica, introduzindo o estudo crítico de que trata a Filosofia da Educação, e assim realizei uma intercomunicação reflexiva e crítica com as teorias da enfermagem na abordagem do cuidado Holismo/Holístico.

O termo holismo tem sido descrito na literatura de enfermagem como um método de definição do conceito saúde e das individualidades que compõe o meio ambiente. Eis que surgiu o despertar para um novo paradigma, a visão holística, o qual irá considerar o todo e as partes em que o todo se reflete (NETO; NOBREGA, 1999).



A enfermagem, como ciência que envolve o ambiente cósmico, busca em sua essência entender o sentido da existência humana através de teorias, que apesar de divergirem em seus pensamentos, unem-se em um único propósito de exercer a abordagem humanística, na tentativa de integralização do cuidado.

Este estudo almeja subsidiar aos profissionais de saúde e docentes um aprofundamento a respeito das teorias de enfermagem na contextualização filosófica da saúde alicerçadas nos conceitos do holismo/holístico do cuidado, procurando despertar e enaltecer o pensamento crítico-reflexivo de enfermeiros dispostos a executarem sua prática profissional voltado ao desenvolvimento de um cuidado humanizado, holístico e de valorização das singularidades dos sujeitos e da construção do conhecimento científico-filosófico libertador.

Assim, com base nessas premissas, buscou-se refletir criticamente acerca da Filosofia e das Teorias de Enfermagem numa abordagem conceitual do cuidado Holismo/Holístico, partindo de suas dimensões teórica, histórica, social, espiritual e filosófica.

Como objetivo buscamos refletir sobre a Filosofia e as Teorias de Enfermagem na abordagem do holismo/holístico como instrumento teórico reflexivo na execução das práticas do cuidado de enfermagem.

MÉTODO

Estudo teórico-reflexivo elaborado a partir da imersão filosófica nas teorias de enfermagem na abordagem do holismo/holístico. Após análise foram elaboradas duas categorias analíticas: Paradigma holístico e concepções filosóficas e Holismo/Holístico e saúde: teorias da enfermagem.

RESULTADOS

Paradigma holístico e concepções filosóficas

Ao longo dos séculos a reflexão filosófica tem contribuído para o progresso do pensamento humano cujo processo é indivisível e finito. A reflexão filosófica nasceu na Grécia no século VI a. C., com os filósofos pré-socráticos. A mudança da consciência mítica e religiosa para a racional e filosófica não ocorreu de forma rápida. Esses tipos de consciência

conviveram na sociedade grega, bem como, convivem em nossa sociedade pós-moderna (COLLET; SCHNEIDER, 1995).

O Holismo é definido como um novo paradigma o qual leva em consideração o todo (halas) e as partes em que o programa do todo se reflete, evitando e/ou eliminando a fragmentação e o reducionismo por meio da inter e transdisciplinariedade das ciências, artes, tradições espirituais e filosofia. Para Pierre Weil (1991), “(...) Holístico não é uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova ciência, nem uma nova política e nem uma nova forma de pensamento (...). Holístico é o calor das mãos, do coração unido por cima das diferenças (...)”.

O novo paradigma holístico relaciona-se a ruptura filosófica emergente da crise da ciência, de uma crise de paradigma cartesiano-newtoniano, que caracteriza a objetividade, racionalidade e quantificação como meios únicos de se chegar ao conhecimento. Esse paradigma busca novos caminhos numa ótica de dissolver toda a espécie de reducionismo. E a visão holística irá constituir-se numa força de promoção de novas atitudes no âmbito das ciências, e terá as ciências da saúde como principais percussoras dessa nova atitude filosófica (TEIXEIRA, 1996).

Estudiosos estabeleceram princípios para o novo paradigma holístico, e o físico Brian Swimme exemplificou alguns:

- “Todos os elementos não possuem real identidade e a existência fora do seu entorno total, existe uma interação com o universo, envolvem-se e se superpõem num dinamismo de energia”;
- “Nossos conhecimentos são provenientes de uma participação e interação no processo através de uma dimensão qualitativa da consciência”;
- “Análise e síntese são fundamentais na compreensão do mundo. Conhecer algo há que se saber sua origem e finalidade”;
- “O universo é uma realidade auto-organizante, total e inteligente”.

Para Pierre Weil (1991) a conceituação holística parte de uma hologia, tratando da dimensão do saber, e uma holopraxis, se destina a dar conta da dimensão do saber. O autor Stanley Krippner afirma existir quatro princípios básicos no contexto do paradigma holístico, são eles (CREMA, 1989):



- “A mente humana estende-se no tempo e espaço, co-existindo em unidade com o mundo que ela observa”;
- “O potencial de criatividade e intuição são mais abrangentes do que costumeiramente se apresentam”;
- “A transcendência é valiosa e importante na experiência humana e precisa ser oferecida a comunidade e orientada pelo conhecimento”.

O paradigma cartesiano de pensamento reducionista reflete diretamente nos modos de cultura atualmente existente em nossa sociedade, sendo incorporado aos seres humanos em suas ações ate mesmo inconscientes, adotando posições diferentes ao seu modo de pensar e agir devido, sobretudo, a tentativa de incorporação dos seres ao mundo moderno advindo da revolução científica e tecnológica, que tem tornado as pessoas mais voltadas para “eu” como centro do universo.

Esse novo paradigma holístico versa sobre uma visão sistêmica e da transdisciplinariedade, este modelo sistêmico postula que os fenômenos apenas podem ser compreendidos mediante a observação do contexto o qual ocorre, atendendo a premissa de interdependência das partes. A transdisciplinariedade reata a ligação entre o viés da ciência com os caminhos da espiritualidade, sendo um encontro entre ciência e tradição, e ciência e sabedoria, fazendo surgir um novo profissional que deverá ser cientista e filósofo, contrapondo-se ao modelo clássico (TEIXEIRA, 1996).

Holismo/Holístico e saúde: teorias da enfermagem

A imersão holística no contexto e ambiente da saúde versa sobre a aproximação entre saberes, o saber dos livros, e o saber popular, a transculturalidade desse processo possibilita a construção de novas formas de pensar a integralidade do cuidado realizado pela enfermagem.

Culturalmente, ao longo do tempo os sistemas de saúde transitaram entre modelos reducionistas, fragmentados, voltados para o método biológico da doença, e modelos holísticos. Porém, dois grandes modelos destacaram-se durante esse processo o modelo xamanístico e o modelo seculares, os quais tinham como meta influenciar o pensar, fazer e viver do processo saúde-doença.

No modelo xamanístico, de origem nas culturas sem escrita, diz que toda doença é consequência de alguma desarmonia alinhada à ordem cósmica, sua principal preocupação

relaciona-se ao contexto sociocultural no qual a enfermidade ocorre. Os modelos seculares, no entanto, possuem sua origem nos sistemas médicos organizados a partir de um conjunto de técnicas transmitidas através de textos escritos. No ocidente, na Grécia antiga, predominava a doença como fenômeno natural, enquanto, que no oriente, os chineses estavam mais interessados nas relações casuais, modelos sincrônicos de coisas e eventos (TEIXEIRA, 1996), estando este modelo mais próximo da atual abordagem holística.

Essa introdução aos sistemas é necessária para podermos compreender que a saúde para tornar-se holística precisa ser estudada como um grande sistema multidimensional, articulando aspectos psicológicos, físicos, culturais e sociais, todos interdependentes, buscando atender as mais variadas dimensões. O holismo e a saúde despertam para uma aproximação entre os saberes, reconhecendo a interdependência fundamental das manifestações físicas, biológicas e emocionais do corpo, valorizando este como um sistema.

Trazendo essa reflexão para o contexto da enfermagem, a incorporação das teorias de enfermagem na abordagem da filosofia do holismo/holístico é de suma importância na compreensão dos métodos de cuidado executados pelos profissionais de enfermagem e de como a enfermagem está preocupada em avaliar os sujeitos considerando todos os aspectos, fazendo da junção teoria e prática uma perfeita harmonia assistencial. E para melhor desempenho e atuação dos profissionais de enfermagem eis que criou-se as teorias de enfermagem, embasamentos teóricos que subsidiam o cotidiano além das práticas.

A organização dos serviços de enfermagem principiou em meados do século XIX, sob o comando da enfermeira Florence Nightingale (1989), que atuou durante a Guerra da Criméia, tendo por base o humanismo como foco principal. Seu cuidado era baseado na inter-relação com o meio ambiente, envolvendo fatores como desnutrição, fome e condições precárias de higiene (NIGHTINGALE, 1989).

Nightingale (1989) defendia que a enfermagem deveria agir com o encargo de por a pessoa na melhor condição para que a natureza agisse sobre ela, e que a prática do cuidado não poderia ser feita de forma arbitrária ou espontânea, mas através da implementação de ações de cujo objetivo fosse alcançar resultados já antevistos, dando origem ao Processo de Enfermagem, mundialmente conhecido.

Embora em nenhum momento Nightingale (1989) tivesse falado em seus trabalhos sobre a abordagem holística, a mesma deixava claro em sua teoria a abordagem técnico-prática. Holisticamente, Florence Nightingale (1989) destinava sua atenção ao cuidado numa

dimensão generalizada, onde o indivíduo estava em constante harmonia e interação com o ambiente político, social e ecológico.

A evidência da abordagem holística dar-se quando contemplados os componentes ambientais, pois a mesma considerava que tais componentes levariam ao surgimento das nosologias e, desta forma, poderia-se inferir o conhecimento técnico para aplicabilidades das ações da enfermagem.

Hildegard Peplau (1988), por sua vez, considera a enfermagem como um processo interpessoal de ação terapêutica, onde cada indivíduo é visto como um ser biopsicossocioespiritual, dotado de costumes, crenças e modo de vida singular voltado para determinado ambiente e cultura, estabelecendo uma relação humana entre um indivíduo que se encontra doente e um enfermeiro preparado para o reconhecimento das necessidades de saúde deste.

A teorização de Peplau perfaz sobre a visão holística a partir do momento em que se passa a considerar tanto o profissional como o paciente. O processo interativo é por si só um processo holístico, onde as verdades são respeitadas, compreendidas e aceitas, facilitando a relação e assistência ao indivíduo doente.

Lydia E. Hall trabalhou na teoria do desenvolvimento de aspectos filosóficos básicos de enfermagem, procurando garantir a qualidade dos cuidados prestados pelos profissionais nesta área (GEORGE, 1993). Hall para exemplificar sua teoria utilizou simbolicamente da interlição de três círculos, cada qual, individualmente, referenciam aspectos da enfermagem.

A teoria do círculo de Cuidados que representa claramente o envolvimento do enfermeiro no cuidado as necessidades humanas básicas. No círculo da essência, o enfermeiro desenvolve uma relação interpessoal e terapêutica com o paciente, visando desenvolver no paciente a capacidade de tomada de decisão. O círculo da cura baseia-se na nosologia, no modo de tratamento e na integração do enfermeiro junto à família do paciente e aos demais membros da equipe multiprofissional de saúde (GEORGE, 1993). A visão holística da teoria de Hall apresenta-se nas ações a serem desenvolvidas pelo enfermeiro com o objetivo de recuperar o indivíduo enfermo, enxergando o indivíduo como um todo e encorajando ações para a manutenção da vida.

A teoria de Virginia Henderson (1969) insere-se na linha das necessidades humanas básicas, tendo o cuidado baseado em quatorze componentes de cuidados básicos de

enfermagem, garantindo a teoria uma visão totalitária sobre o indivíduo. Henderson faz uso da abordagem holística para estabelecer um plano assistencial globalizado.

Henderson (1969) utilizando-se da abordagem holística estabelece que o cuidado de enfermagem deriva das necessidades humanas, assim como, de todos os serviços de saúde prestados ao sujeito. Holisticamente, nesta teoria, cria-se um ambiente harmonioso e interativo entre os profissionais, pacientes e sociedade, estando em constante inter-relacionamento.

A teoria do autocuidado criada por Orem (1991) direciona-se a essência da filosofia do ser humano num plano individualizado. A abordagem holística insere-se na teoria de Orem a partir do momento em que a autora amplia o papel da enfermagem enquanto ciência voltada para a saúde dos seres humanos, no sentido individual e multipessoal. Partindo da definição que o autocuidado é uma prática iniciada e executada em prol do benefício para manutenção da saúde, vida e bem-estar. Orem afirma que todo ser humano possui habilidades e percepções biopsicossocial, e que a mínima interferência nessa estrutura causa o desvio da saúde.

A utilização do autocuidado no desvio da saúde, incluindo as necessidades de autocuidado universais e desenvolvimentista assume a partir desse ponto a vertente holística, possibilitando ao enfermeiro guiar o cliente de acordo com suas necessidades, proporcionando um ambiente acolhedor e seguro.

A teoria de Emestine Wiedenbach (1958) conceitua enfermagem como uma atividade profissional destinada a prestar ajuda a outrem, realizando ações de acolhimento, compaixão, transmitindo sabedoria e confiança. Sua teoria estabelece três componentes para a filosofia holística: respeito pela dignidade, autonomia e individualidade, reverência pelo dom da vida e resolutividade para ação dinâmica mediante as crenças de cada indivíduo. Wiedenbach (1958) enfatiza o ser humano como possuidor de sabedoria e consciência de suas necessidades, considerando isto um processo fundamental para o senso de integralidade e autoestima do indivíduo (BENNETT; FOSTER; WIEDENBACH, 1993).

A Teoria das Necessidades Humanas Básicas de Wanda Horta surgiu no início da década de 60, seu suporte teórico serviu de base para a Sistematização da Assistência de Enfermagem. Horta (1979) afirma que a aplicação da assistência ao paciente, família e comunidade é no intuito de torná-lo mais independente dessa assistência pelas atribuições do ensino do autocuidado, da recuperação, da manutenção e da promoção da saúde. O emprego

do processo de enfermagem ocorre nas seguintes fases: histórico de enfermagem, diagnóstico de enfermagem, plano assistencial de enfermagem, prescrição de enfermagem, evolução e prognóstico de enfermagem como forma de direcionamento das ações a serem desenvolvidas.

A abordagem holística é estabelecida nessa teoria de Horta, no momento em que se considera o universo como um todo, o ser humano como um todo, à célula como um todo, esse todo não é mera soma das partes constituintes de cada ser (HORTA, 1979).

O modelo teórico de Adaptação de Roy (1984) é constituído por cinco elementos: a pessoa que recebe o cuidado de enfermagem, a meta de enfermagem, a definição de saúde e a definição de ambiente e atividades de enfermagem. A caracterização da abordagem holística nesse processo está em considerar o indivíduo como apto a adaptar-se aos estímulos que o circunda ou de enfrenta-los positivamente.

A teoria de Myra E. Levine possui princípios que buscam a conservação da energia, a integralidade estrutural, pessoal e social dos indivíduos envolvidos no processo de intervenção de enfermagem. Defende que o indivíduo deve ser visto na sua totalidade num processo interativo e integralizador, onde o enfermeiro possa avaliar toda a complexidade envolvida nesse processo (NETO; NOBREGA, 1999).

Nesse caso, a enfermagem é vista como uma ciência humanística de natureza holística, e o enfermeiro é o responsável por desenvolver o seu o pensar e seu fazer em prol da manutenção da saúde dos indivíduos. Resumidamente, a teoria Holística de Levine, aponta para um novo paradigma considerando os aspectos transculturais, reflexos das crenças atuais a respeito da natureza holística da própria humanidade.

Desse modo, o holismo é na enfermagem abordado no contexto do cuidado holístico desenvolvendo uma assistência centrada no indivíduo e/ou na coletividade, focalizando o sujeito como uma unidade indivisível considerando aspectos como harmonia, interação, equilíbrio favorecendo as potencialidades de cada ser.

CONCLUSÃO

Ao considerarmos a abordagem holística dentro dos modelos teóricos da enfermagem, constatamos que a enfermagem desde o princípio, com Florence, vem construindo o paradigma holístico no contexto da abordagem humanística do ser humano, como ser indivisível e de sua relação com o meio ambiente. As teorias da enfermagem apresentam-se



como mecanismos úteis na aplicabilidade do cuidado no contexto holístico, sendo categóricas ao demonstrarem as nuances dos modos de cuidado e a filosofia do holismo/holístico.

Com base em uma atitude transdisciplinar e uma visão sistêmica, o novo paradigma tem provocado novas reflexões nas diversas áreas do saber. E a enfermagem com suas bases histórica, teóricas, filosóficas, espirituais e sócias ao longo de sua consolidação pode envolver de maneira prática, reflexiva, crítica e autônoma as diferentes complexidades humanas com o único objetivo de promover saúde e bem-estar.

Nesse sentido o novo rumo para a saúde deve partir do paradigma holístico, ressaltando a premissa de rever os atuais modelos de serviços ofertados pelas instituições de ensino, pesquisa e cuidado em saúde, uma vez que em decorrência do enorme poder simbólico do modelo biomédico em nossa cultura ocidental, torna-se necessário que a todo o momento seja enfatizado os pilares do sistema de saúde, reforçando a ideia de que a saúde é para todos e a assistência a ser prestada deve priorizar a saúde e o bem-estar dos indivíduos.

Ressalta-se, porém, que são necessários maiores estudos a respeito dessa temática, maiores discussões, e, de modo especial, reflexões no campo da enfermagem da utilização da abordagem holística no processo do cuidado para que dessa forma novos métodos possam ser criados, aprimorados e aprofundados buscando sempre a interlição do saber científico e filosófico dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BENNETT, A. M.; FOSTER, P. C.; WIEDENBACH, E. In : GEORGE, J. B. et al. *Teorias de enfermagem: os fundamentos para a prática profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 151-163, 1993.

COLLET, N.; SCHNEIDER, J. F. *A filosofia na formação do enfermeiro algumas considerações*. R. bras. Enferm., Brasília, v. 48, n. 2, p. 150-154, abr./jun. 1995.

CREMA, R. *Introdução à visão holística*. "2 ed." São Paulo, Summus, 1989.

FOSTER, P.C.; JANSSENS, W. P.; DOROTHEA, E.; OREM. In : GEORGE, J. B. et al. *Teorias de enfermagem: os fundamentos para a prática profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 90-107, 1993.



GEORGE, J. B. et al. *Teorias de enfermagem: os fundamentos para a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HORTA, W. A. *Processo de enfermagem*. São Paulo: EPU, 1979.

NETO, D. L.; NOBREGA, M. M. L. *Holismo nos Modelos Teóricos de Enfermagem*. R. Bras. Enferm., Brasília, v. 52, n. 2, p. 233-242, abr.ljun, 1999.

NIGHTINGALE, F. *Notas sobre enfermagem: o que é e o que não é*. São Paulo: Cortez; 1989.

OREM, D. E. *Nursing, concepts of practice*. 4 ed. SI. Louis: Mosby, 1991 . 385p.

PEPLAU, H. E. *Interpersonal Relations in Nursing: a conceptual frame of references for psychodynamic nursing*, Kingdom. Mac. Millan. Education., p. 3,16, 1988.

ROY, C. S.; ROBERTS, S. L. *Theory construction in nursing an adaptation model*. 2- ed. Englewood: Cliffs, Prentice-Hall, p. 43-48, 1984.

TEIXEIRA, E. *Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde*. Rev.Esc.Enf.USP., São Paulo, v.30, n.2, p. 286-90, ago. 1996.

WEIL, P. *Holístico é e não é*. In : Anais do II Congresso Holístico Internacional. Belo Horizonte, 1991.

WIEDENBACH, E. *Family-Centred Maternity Nursing*. New York: Pulsnam's Sons, p. 1-3, 1958.



O AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE NA PERSPECTIVA DO TRABALHO MULTIDISCIPLINAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Zilda Melo Regis - UFCG

Nithalma Chelly Maia Macedo Nobre de Castro - UFCG

Alana Kelly Maia Macedo Nobre de Lima - UFCG

RESUMO

As intervenções do cuidado à saúde devem se sustentar no conhecimento bio-psico-social; assim, a assistência à saúde passa a ter as características interdisciplinares e multiprofissionais. Nesse contexto, o Agente Comunitário de Saúde (ACS) desempenha papel relevante dentro da Equipe de Saúde da Família (ESF), interferindo na qualidade do trabalho prestado por ser o elo entre a população e a equipe. Objetivou-se desenvolver educação em saúde a um grupo de ACSs; fortalecer o contato da equipe; elevar a qualidade de trabalho dos ACSs. Trata-se de relato de experiência desenvolvido em uma Unidade Básica de Saúde com oito ACSs do município de Barbalha-CE. Para tal, foram preparadas palestras expositivas, e apostilas, durante quatro meses sobre: aleitamento materno; asma; tuberculose; dengue; hipertensão arterial sistêmica; diabetes mellitus; saúde do idoso; detecção precoce de doenças e saúde bucal. Na oportunidade, os ACSs relataram experiências e tiraram dúvidas sobre como orientar a comunidade. Conclui-se que a capacitação foi de extrema importância para melhor execução de trabalhos futuros dos ACSs, contribuindo para a extensão da atenção à saúde. Assim, continuar investindo nesse tipo de educação se faz necessário, pois são fundamentais no processo de consolidação do Sistema Único de Saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Agentes Comunitários de Saúde; Saúde da Família; Atenção Primária à Saúde.

THE COMMUNITY HEALTH AGENT IN THE MULTIDISCIPLINARY WORK PERSPECTIVE: EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT

Health care interventions should be based on bio-psycho-social knowledge; thus, health care will have interdisciplinary and MULTIPROFESSIONAL characteristics. In this context, the Community Health Agent (ACS) plays a relevant role within the Family Health Team (ESF), interfering in the quality of work provided by being the link between the population and the team. The objective was to develop health education for a group of ACSs; strengthen team contact; increase the quality of work of the ACSs. It is an experience report developed in a Basic Health Unit with eight ACSs of the municipality of Barbalha-CE. To this end, expository lectures and handouts were prepared for four months on: breastfeeding; asthma; tuberculosis; dengue; systemic arterial hypertension; diabetes mellitus; health of the elderly; early detection of diseases and oral health. At the time, the ACSs reported experiences and questioned how to guide the community. It is concluded that the training was extremely important for the better execution of future work of the ACSs, contributing to the extension of health care. Thus,



to continue investing in this type of education becomes necessary, since they are fundamental in the process of consolidation of the Unified Health System.

KEYWORDS: Community Health Agents; Family Health; Primary Health Care.

EL AGENTE COMUNITARIO DE SALUD EN LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO MULTIDISCIPLINAR: RELATO DE EXPERIENCIA

RESUMEN

Las intervenciones del cuidado de la salud deben sostenerse en el conocimiento bio-psico-social; así, la asistencia a la salud pasa a tener características interdisciplinarias. En este contexto, el Agente Comunitario de Salud (ACS) desempeña un papel relevante dentro del Equipo de Salud de la Familia (ESF), interfiriendo en la calidad del trabajo prestado por ser el eslabón entre la población y el equipo. Se pretendió desarrollar educación en salud a un grupo de ACSs; fortalecer el contacto del equipo; elevar la calidad de trabajo de los ACSs. Se trata de relato de experiencia desarrollado en una Unidad Básica de Salud con ocho ACSs del municipio de Barbalha-CE. Para ello, se prepararon conferencias expositivas, y apostillas, durante cuatro meses sobre: lactancia materna; asma; la tuberculosis; el dengue; hipertensión arterial sistémica; diabetes mellitus; salud del anciano; detección precoz de enfermedades y salud bucodental. En la oportunidad, los ACSs relataron experiencias y tomaron dudas. Se concluye que la capacitación fue de extrema importancia para la mejor ejecución de trabajos futuros de los ACSs. Así, continuar invirtiendo en ese tipo de educación se hace necesario, pues son fundamentales en el proceso de consolidación del Sistema Único de Salud.

PALABRAS CLAVE: Agentes Comunitarios de Salud; Salud de la Familia; Atención Primaria a la Salud.

INTRODUÇÃO

A Saúde da Família pode se abrir para além de um trabalho técnico hierarquizado, para um trabalho com interação social entre os trabalhadores, com maior horizontalidade e flexibilidade dos diferentes poderes, possibilitando maior autonomia e criatividade dos sujeitos e maior integração da equipe. Assim, o trabalho em equipe na saúde da família requer

a compreensão das várias disciplinas para lidar com a complexidade que é a atenção primária, a qual toma a saúde no seu contexto pessoal, familiar e social, bem como visa promoção da saúde, prevenção de agravos e reabilitação, trazendo a intersetorialidade como parceira na resolutividade dos problemas de saúde (ALMEIDA, 2001).

As atribuições técnicas de cada um dos profissionais previstos no Programa Saúde da Família - médico, enfermeiro, auxiliar de enfermagem, agente comunitário de saúde (ACS) encontram-se no documento do Ministério da Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1998), sendo inclusive enfatizado que os trabalhos destes devem exigir criatividade e iniciativa para trabalhos comunitários e em grupo. O texto descreve as atribuições dos ACSs no trabalho em equipe; visita domiciliar; planejamento das ações de saúde; promoção da saúde; prevenção e monitoramento de situações de risco e do meio ambiente; prevenção e monitoramento de grupos específicos; prevenção e monitoramento das doenças prevalentes e acompanhamento e avaliação das ações de saúde (SILVA, 2002).

Ultimamente, vê-se que o ACS vem ganhando espaço no trabalho comunitário e é verdade que seu papel é essencial para o bom funcionamento de uma Equipe de Saúde da Família (ESF). Isso se deve a expansão territorial do nosso país, principalmente das regiões metropolitanas que não conseguem ser abordadas com o trabalho somente dos médicos ou enfermeiros. Assim, segundo Silva e Dalmaso (2002a, p. 1433), “levar a equipe de serviços de saúde para ações diretas na comunidade, envolvendo os diversos profissionais com uma atenção de qualidade aos usuários do programa” passou a ser necessário e sua efetivação é conseguida por conta, em grande parte, do trabalho dos ACSs.

A educação continuada, definida como o conjunto de experiências que se seguem à formação inicial e que permitem ao trabalhador manter, aumentar ou melhorar sua competência para que ela seja compatível com o desenvolvimento de suas responsabilidades (RIBEIRO, 1996), é importante para que todas as atribuições das ACSs sejam realizadas com qualidade. Os treinamentos isolados pelos quais esses profissionais passaram muitas vezes não supre sua responsabilidade de identificar, orientar, encaminhar e acompanhar os pacientes. Observa-se que nem sempre possuem suporte necessário para as dificuldades que encontram no seu dia a dia, já que são cobrados tanto do público a quem atende, quanto da Unidade de Saúde da Família. As intervenções necessárias para proporcionar o cuidado à saúde devem se sustentar no conhecimento que contemple as determinações bio-psico-sociais

da saúde-doença e cuidado e na autonomia e responsabilização dos profissionais com os usuários, famílias e comunidade; a assistência à saúde passa a ter a característica central de um trabalho coletivo e complexo, em que a interdisciplinaridade, bem como a multiprofissionalidade são necessárias. O núcleo de competência de cada profissional, isoladamente, não dá conta da complexidade do atendimento das necessidades de saúde, portanto é necessária flexibilidade nos limites das competências para proporcionar uma ação integral (ALMEIDA, 2001).

Assim, a atuação dos ACSs influencia diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido, já que constituem o principal elo entre a população e a Unidade, além de que, os mesmos residem na área de abrangência e conhecem mais a fundo as peculiaridades de cada morador e família. Desse modo, a atuação do médico nas mudanças do estilo de vida, e como orientador educacional, é mais abrangente quando reforçada pela participação desses profissionais. É nesta relação de complementaridade e interdependência, e ao mesmo tempo de autonomia relativa, que se baseia a criação do presente projeto de intervenção.

Observa-se que há uma necessidade de desenvolver meios de apoio ao agente comunitário e ao seu respectivo trabalho, de modo que estejam integradas as facetas de sua atuação, sejam elas as já exploradas ou as que se fazem necessárias. Neste contexto, por ser a USF do Moreira uma unidade estabelecida na zona rural de Porteirias, Ceará, que abrange uma grande área, com seis pontos de atendimento, a equipe de saúde fica impossibilitada de estar, por completo, presente diariamente e em contato direto com a população, sendo essa dificuldade minimizada pela presença do ACS.

Partindo-se dessa ideologia, nada mais prático que tornar a equipe de agentes comunitários de saúde “disseminadores de saúde”, capacitados a orientar a população em questões básicas de saúde, dividindo a responsabilidade de um bem-estar completo com todos da equipe, incluindo a própria população, sem perpassar sua área de conhecimento.

Por meio deste trabalho objetiva-se 1) desenvolver ações educacionais em saúde, dirigidas ao grupo de Agentes Comunitários da USF do Moreira. Para assim, 2) lançar mãos em busca de aumentar o contato do médico, enfermeiro e dentista para com os ACS; 3) ampliar o elo de confiança dos ACSs com o médico da equipe; 4) qualificar os ACSs visando uma melhoria na qualidade de vida da população, aspecto este muito importante, uma vez que ao agentes são pessoas próximas em questões de localidade e de afetividade à população que



por ele é assistida, assim eles preenchem colunas que antes não eram vistas por outros profissionais, justamente, pelo conhecimento a cerca das dificuldade e facilidades de determinada população (BRASIL, 1991, *apud* SILVA E DALMASO, 2002b, p.75); 5) elevar a qualidade de trabalho dos ACSs, uma vez que estes são o elo entre o serviço de saúde e a comunidade (TOMAZ, 2002).

METODOLOGIA

Este relato de experiência foi desenvolvido na Unidade Básica de Saúde do Moreira, situada na zona rural de Barbalha/Ceará, mais precisamente no Sítio Porteiras, com início em 26 de agosto de 2016 e término em 23 de novembro do mesmo ano. A população participante do estudo constou de 8 ACSs da referida UBS, sendo este o único critério de inclusão, não havendo critério excludente.

Para o desenvolvimento da atividade, foram preparadas aulas expositivas em Power Point, além de apostila com alguns dos temas discutidos em aula. As apostilas foram entregues em uma pasta contendo ainda um lápis, um marca-texto e uma caneta para cada ACS. Preferencialmente, os materiais consistiam em informações resumidas dos cadernos de atenção básica do Ministério da Saúde. Outro estímulo dado para a assiduidade ao curso foi o sorteio de um brinde ao final do curso para aqueles que estiveram presentes em maior número de aulas.

Foram ministradas aulas teóricas sobre alguns agravos de saúde frequentes em nível de atenção básica à saúde. Durante um período de dois meses foram abordados os seguintes temas: aleitamento materno; asma; tuberculose; dengue; hipertensão arterial sistêmica; diabetes mellitus; saúde do idoso; detecção precoce de doenças e saúde bucal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na oportunidade da primeira aula foi entregue a cada Agente uma apostila com os temas a serem discutidos, uma pasta transparente, uma caneta azul, um marca-texto e um lápis



com borracha. Pois, conforme Duarte, Silva e Cardoso (2007), capacitações para Agentes de Saúde devem estar pautadas no estímulo das habilidades dos mesmos, para o amplo desenvolvimento de suas atribuições. Para isso, portanto, achou-se necessário começar o incentivo lhes resguardando de materiais simples, mas que são fundamentais para o bom aproveitamento do curso. Ainda na primeira sessão, o tema abordado foi o aleitamento materno. Nas subsequentes, falou-se de asma, tuberculose, dengue, hipertensão arterial sistêmica, diabetes mellitus, saúde do idoso e detecção precoce de doenças e saúde bucal; a saber, detalhadamente:

Aleitamento Materno, Em Nove De Agosto De 2016:

Aula sobre Aleitamento Materno foi realizada em dois de agosto de 2016 na sala de reuniões da USB do Moreira. Antes da aula, foi solicitado que as ACSs escrevessem o que elas sabiam sobre o tema e, ao longo da aula, puderam tirar dúvidas e relatar experiências vividas no dia a dia.

Tal momento se configurou como muito importante e necessário, pois foram frequentes relatos de que a população adstrita identificava como fraco, o leite materno. Ou seja, a maioria das pessoas têm pensamentos contrários ao que mostram as evidências científicas, o que pode acarretar maneiras errôneas de alimentação infantil e futuras complicações, pois, segundo Caldeira *et al* (2007, p. 1968) “o discurso de ‘leite fraco’ ou ‘leite ralo’ amplamente difundido na população, acelera a introdução precoce de outros alimentos e culmina com o desmame.

Além, cabe falar da importância do contato dos Agentes com os recém-nascidos da comunidade no tocando à vigilância em saúde. Pois, de acordo com Costa *et al* (2013), estudos internacionais evidenciam que, após um treinamento dos ACS sobre doenças graves na infância, houve uma acentuada diminuição do número de mortes neonatais. Isso se deve, primeiramente, à abertura que estes trabalhadores têm em frequentar as casas das redondezas, mesmo que fora do seu horário de trabalho, o que contribui no processo de referenciar para os pontos de saúde ou hospitais de grande porte.



Dengue / Detecção Precoce De Doenças, Em 23 De Agosto De 2016:

No dia 23 de agosto de 2016 foram discutidos os temas Dengue e Detecção precoce de doenças. Estes elencados, pelos ACSs, como muito importantes para discussão em nível de atenção básica, pela alta prevalência de dengue na comunidade.

Essa abordagem se faz essencial, pois, segundo Braga e Valle (2007, p. 117) o Programa Nacional de Controle da Dengue (PNCD) tem como estratégia a integração dos Agentes Comunitários de Saúde no controle da dengue, através da mobilização dos mesmos e do Programa Saúde da Família (PSF).

Nesse dia, eles puderam aprender muito mais que fazer a limpeza das caixas d'água, papel visto, de forma preconceituosa, como única função do ACS. Firmou-se também meios de analisar os hábitos familiares, a atuação do morador no combate à dengue, os sinais e sintomas da doença. Além disso, frisou-se que mesmo quando estamos trabalhando um tema, outras queixas e problemas relatados pela população não podem ser negligenciados pontos muitos importantes, segundo Baglini (2005).

Hipertensão Arterial Sistêmica/ Diabetes Melitos, Em 6 De Setembro De 2016:

Nesta oportunidade, discutiu-se com a equipe temas de grande importância que também são muito prevalentes no dia a dia de toda UBS: Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) e Diabetes Melitus. Foram passados os dados mais atuais sobre essas patologias, além de explanação sobre a fisiopatologia, meios de tratamento e como atuam as drogas relacionadas. Foi mais um encontro tido como muito proveitoso, no qual todos os ACSs relataram suas experiências e indagaram sobre qual conduta tomar para melhor orientar a comunidade.

Hoje, sabe-se que não faz mais parte do trabalho dos Agentes a aferição da pressão arterial, no entanto, eles podem atuar no combate a HAS por meio da identificação dos novos casos e no acompanhamento dos **Quadros** antigos. Pois, toda a ESF possui atribuição fundamental neste processo, ao fazer levantamento epidemiológico e propor medidas preventivas, de controle e tratamento (BRASIL, 2000).

Falar desses temas se faz muito importante pelo número de casos que são acompanhados nas UBSs. Nada obstante, existe o HIPERDIA, um programa de cadastramento e acompanhamento de pacientes com as duas patologias em questão. Ele permite a disseminação de informação de maneira multidirecional, uma vez que os profissionais orientam, mas também, através dos relatos, conhecem características menos típicas das doenças. Além disso, no dia destinado a este programada pode-se adquirir, dispensação e distribuição medicamentos de forma sistemática a todos os pacientes cadastrados (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

Leishmaniose E Tuberculose Em 4 De Outubro De 2016:

Neste novo encontro, foi discutido o conteúdo Leishmaniose, uma doença febril infecciosa que tem números crescentes no Ceará. Como evidencia o Jornal Diário do Nordeste (2018) ao relatar que no presente anos mais de cem casos foram registrados no estado do Ceará, e a capital Fortaleza é a que lidera esses números.

Assim como nas atividades anteriores, a discussão foi muito produtiva. E aproveitando o encontro do dia, foi discutido sobre Tuberculose (TB), seus aspectos sintomáticos, tratamento e prevenção. Nesse contexto, evidenciou-se o importante papel dos ACSs, pois, assim como para as Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), segundo Ruffino-Netto (2001), as equipes de Saúde da Família representam, hoje, uma forma de acesso ao tratamento gratuito contra a Tuberculose. O mesmo autor, ainda atenta para a epidemiologia desta doença, que se compreende entre 8 a 9 milhões de casos novos ao ano em todo o mundo, destes, 124 mil casos por ano ocorrem no Brasil. Assim, TB é doença considerada problema de saúde pública no Brasil. Assim, a busca ativa de sintomas no diagnóstico e tratamento precoce é uma das tarefas realizada pelo agente comunitário de saúde que trarão muitos benefícios, tanto ao paciente como o sistema de saúde (MACIEL *et al*, 2008).

Observações E Fechamento

Após a exposição das aulas de caráter teórico, os pesquisadores avaliaram o projeto, o que foi feito durante as discussões em equipe e também na oportunidade de visita domiciliar acompanhando os ACSs. Com isso, observou-se uma melhor desenvoltura dos Agentes no orientar da população ao longo dos encontros.

Também recebemos muitos elogios pela iniciativa em buscar meios capacitantes e por valorizar a profissão, uma vez que é demandada, ainda, pouca atenção a estes trabalhadores.

Um exemplo bem prático do benefício trazido por este tipo de atividade foi a orientação dada por uma ACS da equipe à puérpera, no tocante à importância do aleitamento materno exclusivo até os seis meses de vida do lactente. O profissional comunitário foi mais habilidoso ao falar do tema que acabara de estudar, enfatizou os benefícios e desmistificaram algumas situações, além de orientar sobre a relação afetiva mãe-lactente, o custo zero, anticoncepção durante o período de amamentação, a proteção contra doenças, entre outros.

CONCLUSÃO

No atual contexto do setor saúde, o Agente Comunitário de Saúde (ACS) tem uma atribuição importante, tecer e/ou fortalecer os elos entre a comunidade e os serviços. Antigamente, acreditava-se que saúde era somente a ausência de doença, mas posteriormente viu-se que precisa haver uma correlação da saúde com o meio ambiente em que se vive e das condições favoráveis de alimentação e higiene (5). A partir dos ACSs podemos levar conhecimentos que, muitas vezes, a comunidade desconhece, mas que são de extrema importância para a manutenção da saúde.

A ideia da formulação de aulas complementares para as ACSs da USF do Moreira foi bem aceita pela equipe. O conteúdo abrangia temas importantes do cotidiano da USF, mas que continham certas dúvidas por parte das ACSs, tais como: Hipertensão Arterial Sistêmica, Diabetes Mellitus, Dengue, Aleitamento Materno, Detecção precoce de doenças, Tuberculose e Leshmaniose.

A partir dessas aulas conseguimos proporcionar subsídios técnicos para a identificação dos hábitos de vida e alimentação diretamente ligados a essas patologias além de construir um



novo enfoque a partir da atualização dos conceitos e do fornecimento de noções básicas para cada uma das patologias em questão.

A capacitação das ACSs foi de extrema valia para a execução dos seus trabalhos no primeiro nível de atenção à saúde, garantindo os cuidados corretos à população, com grau de resolubilidade compatível com sua função, contribuindo para a extensão da atenção à saúde. Tais intervenções mostraram-se positivas, sendo motivo de continuar investindo nesse tipo de educação dos ACSs, trabalhadores fundamentais no processo de consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS). Pois, o próprio Ministério da Saúde lançou o Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis, no qual constam ações de incentivo ao aleitamento materno e prática de atividades físicas, aspectos estes abordados durante as ações com os Agentes.

Vale salientar que o ACS não é uma alternativa a menores gastos ou aos frágeis sistemas de saúde, como é pensado por muitos; ao contrário, eles são essenciais no trabalho de toda Equipe de Saúde da Família. Para uma maior efetividade de seu papel, direcionamentos, treinamentos, supervisões e participação ativa com as comunidades são elementos chave (HAINES, 2007).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.C.P.; MISHIMA, S.M. *O desafio do trabalho em equipe na atenção à Saúde da Família: construindo “novas autonomias” no trabalho*. Interface-Comunicação, saúde e educação, agosto 2001. p. 150-153.

BAGLINI, V.; FAVARO, E. A.; FERREIRA, A. C.; CHIARAVALLOTI NETO, F.; MONDINI, A.; DIBO, M. R.; CESARINO, M. B. *Atividades de controle do dengue na visão de seus agentes e da população atendida, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil*. Cadernos de Saúde Pública, v. 21, p. 1142-1152, 2005.

BRAGA, I. A.; VALLE, D. *Aedes aegypti: histórico do controle no Brasil*. Epidemiologia e serviços de saúde, v. 16, n. 2, p. 113-118, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. *A implantação da Unidade de Saúde da Família*. Brasília: Ministério da Saúde; 2000.



BRASIL. Ministério da Saúde. *Programa Nacional de Agentes Comunitários de Saúde*. Manual do Agente Comunitário de Saúde. Brasília, 1991, p. 05-40.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Secretaria de Assistência à Saúde*. Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial. Brasília, 1998.

CALDEIRA, A. P.; AGUIAR, G. N. D.; MAGALHÃES, W. A. C.; FAGUNDES, G. C. *Conhecimentos e práticas de promoção do aleitamento materno em Equipes de Saúde da Família em Montes Claros, Minas Gerais, Brasil*. Cad. Saúde Pública, v.23, n.8, p. 1965-1970, Rio de Janeiro, 2007.

COSTA, S. D. M.; ARAÚJO, F. F.; MARTINS, L. V.; NOBRE, L. L. R.; ARAÚJO, F. M.; RODRIGUES, C. A. Q. *Agente Comunitário de Saúde: elemento nuclear das ações em saúde*. Ciência & Saúde Coletiva, v. 18, p. 2147-2156, 2013.

DIÁRIO DO NORDESTE. *Leishmaniose em humanos*. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/leishmaniose-em-humanos-1.1957366>>. Acesso: 16 de agosto de 2018. Fortaleza, Ceará, 2018.

DUARTE, L. R.; SILVA, D. S. J. R.; CARDOSO, S. H. *Construindo um programa de educação com agentes comunitários de saúde*. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 11, p. 439-447, 2007.

HAINES, A.; SANDERS, D.; LEHMANN, U.; ROWE, A. K.; LAWN, J. E.; JAN, S.; BHUTTA, Z. *Achieving child survival goals: potential contribution of community health workers*. The Lancet, v. 369, n. 9579, p. 2121-2131, 2007.

MACIEL, E. L. N.; VIEIRA, R. D. C. A.; MILANI, E. C.; BRASIL, M.; FREGONA, G.; DIETZE, R. *O agente comunitário de saúde no controle da tuberculose: conhecimentos e percepções*. Cadernos de Saúde Pública, v. 24, p. 1377-1386, 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. DATASUS. *Hiperdia - Sistema de Cadastramento e Acompanhamento de Hipertensos e Diabéticos*. Disponível em: <<http://datasus.saude.gov.br/sistemas-e-aplicativos/epidemiologicos/hiperdia>>. Acesso em: 23 de agosto de 2018.

RIBEIRO, E.C.O.; MOTTA, J.I.J. *Educação permanente como estratégia na reorganização dos serviços de saúde*. In: Revista Divulgação, n.12., p. 39-44, 1996.

SILVA, J.A.; DALMASO, A.S.W. *Agente comunitário de saúde: o ser, o saber, o fazer*. In: Agente comunitário de saúde: o ser, o saber, o fazer. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002a, p.1433-1434.



SILVA, J.A.; DALMASO, A.S.W. *O agente comunitário de saúde e suas atribuições: os desafios para os processos de formação de recursos humanos em saúde*. Interface-Comunicação, saúde e educação. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002b, p.75-96.

TOMAZ, J. B. C. *O agente comunitário de saúde não deve ser um "super-herói"*. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 6, p. 84-87, 2002.



INTOXICAÇÃO POR PIRETROIDES E ORGANOCORADOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Maria Zilda Melo Regis

Ticiane Costa Farias

Natália Bitú Pinto²⁷¹

RESUMO

O presente trabalho aborda, através de uma revisão de literatura, as esferas socioeconômicas e ambientais que atuam sobre o acometimento acidental ou proposital de pacientes atingidos por intoxicações por organoclorados e piretroides. Para a elaboração desta revisão de literatura, realizou-se uma busca por artigos científicos e revisões bibliográficas entre fevereiro e março de 2018 nas bases de dados PubMed e Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), sendo utilizados os descritores: "Inseticideintoxication", "Pyrethroidintoxication" e "Organochlorinesintoxication". Ao final, foram selecionados 15 artigos para serem lidos completamente. Diante dos estudos analisados foi possível observar como os trabalhadores rurais são uma população vulnerável para sofrer com a toxicidade dos inseticidas, mesmo aqueles com baixa toxicidade como os piretroides. Além disso, os estudos utilizados apontam os prejuízos ao meio ambiente pela utilização dessas substâncias. Foram relatados também os graves efeitos sistêmicos gerados pela ingestão oral ou inalação acidental desses inseticidas, demonstrando, através do **Quadro** clínico e da ausência de antídotos para o tratamento, como essas substâncias podem ser fatais para os seres humanos. Conclui-se que as dificuldades do acesso a educação e informação refletem no adocimento de agricultores. Além disso, os estudos abordados neste trabalho apontam os prejuízos ao meio ambiente pela utilização dessas substâncias.

PALAVRAS-CHAVE: Inseticidas; Intoxicação; Piretroides; Organoclorados; Pesticidas.

PYROETROID AND ORGANOCORATED INTOXICATION: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

The present paper approaches, through a literature review, the socioeconomic and environmental spheres that act on the accidental or purposive involvement of patients affected by organochlorine and pyrethroid poisonings. For the preparation of this literature review, a search for scientific articles and bibliographic reviews between February and March of 2018 was carried out in the PubMed and Virtual Health Library (VHL) databases, using the descriptors: "Inseticideintoxication", "Pyrethroidintoxication" and "Organochlorinesintoxication". At the end, 15 articles were selected to be read completely. In view of the studies analyzed, it was possible to observe how rural workers are a vulnerable population to suffer from the toxicity of insecticides. In addition, the studies used indicate the environmental damage caused by the use of these substances. Serious systemic effects generated by oral ingestion or accidental inhalation of these insecticides have also been reported, demonstrating,

²⁷¹ Universidade Federal de Campina Grande



through the clinical picture and the absence of antidotes for treatment, how these substances can be fatal to humans. It is concluded that the difficulties of access to education and information reflect in the sickness of farmers. In addition, the studies addressed in this study point out the environmental damage caused by the use of these substances.

KEYWORDS: Insecticides; Intoxication; Pyrethroids; Organochlorines; Pesticides.

INTOXICACIÓN POR PIRETROIDES Y ORGANOCORADOS: UNA REVISIÓN DE LITERATURA

RESUMEN

El presente trabajo aborda, a través de una revisión de literatura, las esferas socioeconómicas y ambientales que actúan sobre el acometimiento accidental o intencional de pacientes afectados por intoxicaciones por organoclorados y piretroides. Para la elaboración de esta revisión de literatura, se realizó una búsqueda por artículos científicos y revisiones bibliográficas entre febrero y marzo de 2018 en las bases de datos PubMed y Biblioteca Virtual de Salud (BVS), siendo utilizados los descriptores: "Insecticideintoxication", "Pyrethroidintoxication" y "Organochlorinesintoxication". Al final, se seleccionaron 15 artículos para ser leídos completamente. Ante los estudios analizados fue posible observar cómo los trabajadores rurales son una población vulnerable para sufrir con la toxicidad de los insecticidas. Además, los estudios utilizados apuntan a los daños al medio ambiente por la utilización de estas sustancias. Se han reportado también los graves efectos sistémicos generados por la ingestión oral o la inhalación accidental de estos insecticidas. Se concluye que las dificultades del acceso a la educación e información reflejan en la enfermedad de los agricultores. Además, los estudios abordados en este trabajo apuntan los perjuicios al medio ambiente por la utilización de esas sustancias.

PALABRAS CLAVES: Insecticidas; Intoxicación; Piretroides; Organoclorados; Pesticidas.

INTRODUÇÃO

Desde segunda metade do século XIX, a demanda por alimentos tem aumentado o consumo de agrotóxicos no controle de diversas pragas. Por isso, discussões sobre os efeitos desses químicos no corpo humano têm aumentado. O Brasil ganhou localização em destaque entre os países consumidores de produtos xenobióticos, colocando-se atrás somente do Japão

e dos Estados Unidos (DAMS, 2006). Um dado que dimensiona, a gravidade dessa problemática é o fato de que um terço dos alimentos consumidos diariamente pelos brasileiros está contaminado pelos agrotóxicos, esse foi um alerta realizado pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) no ano de 2012.

Estudos mais recentes mostram que a exposição crônica moderada a agrotóxicos ocasiona maior prevalência de sintomas neurológicos e alterações no desempenho neurocomportamental, como as prejuízos cognitivos e psicomotores, bem como, uma elevação do risco para a doença de Parkinson (KAMEL; HOPPIN, 2004); aumento de mortalidade decorrente doenças neoplásicas, ao comparar-se municípios com alta exposição aos agrotóxicos e municípios com baixa exposição (RIGOTTO , 2013); outros prejuízos são encontrados no sistema nervoso periférico, glóbulos brancos, fígado e nos eletrólitos indivíduos expostos a piretróides e organofosforados (HU 2015).

Diante desse contexto, indivíduos como agricultores, bem como, seus familiares se encontram vulneráveis durante a prática laboral ao desconhecer os perigos quanto ao uso dos agrotóxicos. E reconhecer a inerente complexidade da questão dos agrotóxicos e analisar suas diversas esferas, enfocando interações entre as variáveis ambientais e socioeconômicas e culturais é urgente. (PREZA; AUGUSTO, 2012). Portanto, o presente trabalho aborda, através de uma revisão de literatura, as esferas socioeconômicas e ambientais que influenciam no acometimento acidental ou proposital de pacientes atingidos por intoxicações pelo uso de duas importantes classes desses químicos, os organoclorados e os piretroides.

METODOLOGIA

Para a elaboração desta revisão de literatura, realizou-se uma busca por artigos científicos e revisões bibliográficas entre fevereiro e março de 2018 nas bases de dados PubMed e Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), sendo utilizados os descritores: “Inseticideintoxication”, “Pyrethroidintoxication” e “Organochlorinesintoxication”. Foram encontrados 98 artigos científicos quando utilizado apenas o descritor “pyrethroidintoxication”, este número reduziu para 25 artigos quando selecionou-se apenas estudos voltados para seres humanos, e enquanto isso, utilizando o descritor “Organochlorinesintoxication”, foram encontrados 787 artigos científicos, destes, este número

reduziu para 301 artigos quando limitado para humanos. Quando foi limitado o período de 2012 à 2017, o número de artigos foi reduzido para 26, o qual foi reduzido para 10 após a seleção dos artigos completos que apresentavam acesso livre ou gratuito.

Em seguida, todos os artigos selecionados tiveram o seu resumo lido e, destes, foram selecionados 15 artigos para serem lidos completamente. Os critérios de inclusão foram artigos publicados nos últimos cinco anos que abordassem sobre aspectos clínicos da intoxicação por organoclorados e piretroides.

Os critérios de exclusão foram os artigos científicos datados antes de 2012, aqueles que abordassem temas de medicina veterinária, e também foram excluídos os que não estivessem disponíveis gratuitamente, artigos sobre outros inseticidas que não fossem piretroides ou organoclorados, além da exclusão de artigos escritos em idiomas que não fossem o inglês, francês ou português.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro agrotóxico produzido corresponde ao diclorodife-nitricloroetano (DDT) por Zeidler em 1874 na Alemanha, o segundo a ser sintetizado foi o hexaclorobenzeno, o (BHC) (MARICONI, 1983). Nos idos de 1960, constatou-se uma grande contaminação ambiental na qual o principal agente contaminante era o DDT, seguido por outros agroquímicos da família de compostos organoclorados com alto potencial tóxico (ROBERTS; HUTSON, 1999). Foi então que a comunidade científica passou a conhecer os efeitos dos organoclorados no meio ambiente e na saúde humana, a partir disso a sua utilização foi sendo substituída pelos não inibidores da acetilcolinesterase (VEIGA et al., 2006).

Um grave problema dos organoclorados é a sua persistência no meio ambiente, pela acumulação trófica. Logo, houve uma gradativa transição para o uso de organofosforados e carbamatos. Os organofosforados possuem vantagens relevantes, que são uma maior biodegradabilidade e um menor tempo de residência no meio ambiente (VEIGA et al., 2006).

O mecanismo de ação dos organoclorados permanece parcialmente conhecido, sabe-se da sua atuação em estímulos ao sistema nervoso central, causando hiperexcitabilidade. Além da possível atuação nos canais de cálcio, alterando o fluxo de sódio e, conseqüentemente, da

sensibilização do miocárdio. Em altas doses são indutores das enzimas microsômicas hepáticas, causando lesões hepáticas. Tem armazenamento tecidual. Absorção acontece via oral, inalatória e dérmica (OPAS/OMS, 1996).

A sintomatologia corresponde a midríase, fotofobia, nistagmo, dores de cabeça, cefaléia, alucinações, intumescimento da língua, agressividade, convulsões e coma. Caso a absorção aconteça pela inalação, os indivíduos apresentarão tosse e edema pulmonar; caso seja por ingestão, cólicas e diarreia; caso seja por via dérmica, dermatites (LIMA; RACCA FILHO, 1987).

De acordo com o Manual de Toxicologia Clínica (2017), o tratamento para a intoxicação por organoclorados deve conter: assistência respiratória, o uso Diazepam para **Quadros** convulsivos e monitorização cardíaca por 6 a 8 horas. São importantes as medidas de descontaminação, como a lavagem gástrica com carvão ativado em doses repetidas, para diminuir a recirculação do químico pela circulação entero-hepática. O vômito não deve ser induzido pelo risco de convulsão e aspiração. As medidas de suporte devem corrigir os distúrbios hidroeletrólíticos. Em casos de arritmias ventriculares, usa-se propranolol. Por fim, o seguimento deve conter uma avaliação hepática, renal e hematológica, 48 a 72 horas após **Quadro** agudo. A diálise, a diurese forçada e a hemoperfusão não são efetivas na eliminação, devido ao grande volume de distribuição.

Em uma revisão realizada por Hernández et al, 2013, abordou-se uma série de interações toxicológicas de misturas de pesticidas a nível molecular. Exemplos de tais interações incluem os mecanismos que explicam a potencialização da toxicidade de alguns herbicidas. Exemplos dessas interações incluem os mecanismos postulados para a potencialização da toxicidade de herbicidas piretroides, carbaryl e triazina por organofosforados; a toxicidade de alguns organofosforados pode ser potencializada por exposição anterior a organoclorados; o sinergismo entre compostos de piretroides e carbamatos; e a toxicidade cumulativa de organofosforados e organoclorados resultando em efeitos estrogênicos.

A relevância do trabalho de Hernández et al, 2013, está na percepção da dimensão que as intoxicações podem tomar, uma vez que os pesticidas são frequentemente aplicados em misturas para culturas de grãos, seus resíduos podem ser encontrados em alimentos, água potável, além de em vida aquática.

Peshin et al (2014) estudaram a incidência e o padrão de chamadas de intoxicação por pesticidas reportadas ao National Poisons Information Center (NPIC) de Nova Deli na Índia, para destacar as classes comuns de pesticidas envolvidos em intoxicações. Os dados colhidos foram dos anos entre 1999 e 2012. Os dados foram analisados em relação à idade, gênero, modo e tipo de envenenamento. E conteúdo das informações desejadas pelos ligantes eram medidas de primeiros socorros, natureza do produto consumido, sinais e sintomas prováveis, tratamento, antídotos específicos, sua dosagem e disponibilidade. A incidência das intoxicações era muito maior em homens, com 62,19%, O modo comum de envenenamento foi intencional, com cerca de 64,60%. Entre o grupo de pesticidas agrícolas, os organofosfatos (9,79%) foram mais utilizados, seguido de fosforeto de alumínio (9,65%), organoclorados (9,31%) e piretróides (3,87%).

Ainda sobre o estudo de Peshin et al (2014) de acordo com uma pesquisa de mortalidade representativa na Índia, quase metade das mortes por suicídio em adultos se devem principalmente devido à ingestão intencional de pesticidas. A justificativa para esses números tende a ser o fácil acesso, o armazenamento descuidado, os conflitos emocionais, o estresse profissional, a frustração devido a conflitos familiares e o baixo status socioeconômico.

Delgado e Paumgarten (2004) estudaram sobre o impacto do uso de pesticidas na saúde de trabalhadores rurais no estado do Rio de Janeiro, discutindo, inicialmente, como os países emergentes possuem uma quantidade elevada de casos de intoxicação se comparado com países desenvolvidos. Neste estudo, os pesquisadores abordam os principais inseticidas causadores de intoxicação, dentre os mais comuns encontravam-se os organofosforados e os piretroides, e que 92% dos trabalhadores rurais não utilizavam os equipamentos de segurança durante o manuseio destes produtos químicos, fato esse que possibilitou os mais diversos **Quadros** clínicos, tais como cefaleia, enjoos, vômitos, vertigem, irritação da pele e visão embaçada.

Enquanto isso, no estado da Paraíba, Medeiros et al (2009) pesquisaram quais eram os principais produtos químicos responsáveis por acidentes de intoxicação com trabalhadores rurais, e identificaram os agrotóxicos das classes dos organofosforados, piretróides, carbamatos e outros.

Os pesquisadores apontaram como principais fatores preponderantes da intoxicação o baixo grau de escolaridade dos trabalhadores rurais, que tem dificuldade em ler os rótulos dos produtos e as instruções dos fabricantes quanto ao uso dos inseticidas, aumentando a vulnerabilidade para acidentes desta natureza.

Ao final, Medeiros et al (2009) defenderam a necessidade do aumento da fiscalização da fabricação, da distribuição e da comercialização desses agrotóxicos até a sua destinação ao consumidor final. Os piretroides, por exemplo, são inseticidas considerados seguros para o uso pelos humanos, contudo, a sua manipulação inadequada pode trazer riscos, estando a Deltametrina e a Cipermetrina dentre os principais produtos químicos responsáveis por acidentes de intoxicações por agrotóxicos em comunidades agrícolas no litoral e agreste paraibanos.

Os piretroides são pesticidas sintetizados a partir da piretrina, que é um produto de origem natural extraído de plantas, em geral, da espécie *Chrysanthemum cinerariaefolium*, que devido as suas propriedades de baixa toxicidade ao ser humano e ação eficaz, vem sendo utilizados como componentes de loções e shampoos antipediculose, antiparasitários e controle de diversas pragas na agricultura (FIGUEIREDO, 2014).

Os piretroides atuam ao nível do sistema nervoso gerando excitabilidade neuronal, com atividade neurotóxica em insetos e peixes. Após a abertura dos canais de Na^+ voltagem-dependente, com subsequente despolarização, estes canais são inativados, entrando em estado de repouso. Com o atraso na inativação dos canais, se dá a entrada de sódio para dentro da célula mesmo com o fim da despolarização, tornando o processo de repolarização mais lento, ocasionando paralisia nervosa do sistema nervoso central e periférico. Além disso, os piretróides, mais especificamente do tipo II, atuam sobre os canais do GABA, bloqueando os

canais de Cl^- , causando um estado de hiperexcitabilidade do sistema nervoso (SANTOS; AREAS; REYES, 2007).

O diagnóstico é clínico, e os sintomas da intoxicação por piretroides se iniciam, em geral, após 30 minutos da ingestão, podendo causar náuseas, vômitos, diarreia, cefaléia, vertigem, dermatite de contato, urticária, aumento da secreção nasal, irritação de vias aéreas, broncoespasmo, asma, irritação ocular, lesão de córnea, hiperexcitabilidade do SNC, tremores, incoordenação motora, parestesia, fraqueza, paralisia muscular, falência respiratória e óbito. E, apesar da baixa toxicidade, o contato dos piretroides com a pele pode causar



algumas lesões, como eritema, prurido, pápulas e vesículas. (CALDAS, 2000; FIGUEIREDO, 2014) Aissaoui et al (2013) abordaram em seu estudo os riscos cardiovasculares e neurológicos decorrentes da intoxicação por piretroides dissolvidos com etilenoglicol. Eles relataram um caso clínico de um paciente de 27 anos admitido no hospital após a ingestão proposital de Cipermetrina associado a 5% de etilenoglicol, e discutiram sobre a influência nos efeitos sistêmicos que os piretroides são capazes de ocasionar quando misturados com solventes, podendo levar a morte, como no caso relatado.

Não existem antídotos específicos para tratar este tipo de intoxicação, contudo, algumas medidas podem ser realizadas, como o tratamento sintomatológico, lavagem da pele intoxicada, descontaminação gástrica nos casos de ingestão (OLSON, 2014).

CONCLUSÕES

Diante dos estudos analisados foi possível observar como os trabalhadores rurais são uma população vulnerável para sofrer com os efeitos tóxicos do uso de inseticidas, mesmo aqueles que apresentam baixa toxicidade como os piretroides. Esses efeitos tóxicos geralmente ocorrem devido ao uso incorreto desses produtos químicos, pela falta de fiscalização do Estado na produção, distribuição e comercialização dessas substâncias, e como as dificuldades do acesso a educação refletem no adoecimento deste grupo, visto que o baixo grau de escolaridade proporciona o desconhecimento da importância do uso dos equipamentos de segurança individual e coletiva, a leitura dos rótulos dos produtos e o descarte inadequado das embalagens dos inseticidas utilizados pelos trabalhadores.

Além disso, os estudos abordados neste trabalho apontam os prejuízos ao meio ambiente pela utilização dessas substâncias, como os organoclorados. Foram relatados também os graves efeitos sistêmicos gerados pela ingestão oral ou inalação acidental desses inseticidas, demonstrando, através do **Quadro** clínico e da ausência de antídotos para o tratamento, como essas substâncias podem ser fatais para os seres humanos.



REFERÊNCIAS

AISSAOUI, Y. et al. *Une intoxication peut en cacher une autre plus grave. Exemple d'une intoxication fatale à l'éthylène glycol masquée par une intoxication à un insecticide pyrétrinoïde*. Pan African Medical Journal. 2013; 14: 128.
doi:10.11604/pamj.2013.14.128.2205

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância Sanitária. *Manual de Vigilância da Saúde de Populações Expostas a Agrotóxicos*. Organização Pan-Americana de Saúde/Organização Mundial de Saúde. Brasília, 1997.

CALDAS, L. Q. A. *Intoxicações exógenas agudas por carbamatos, organofosforados, compostos bipiridílicos e piretróides*. Centro de Controle de Intoxicações de Niterói - RJ.2000.

CARNEIRO, F.F.; AUGUSTO, L. G de S.; RIGOTTO, R. M.; FRIEDRICH, K.; BÚRIGO, A.C. *Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

DAMS, R.I. *Pesticidas: usos e perigos à saúde e ao meio ambiente*. Rev. Saúde Ambiental. Elsevier: 2006, v. 7, n. 1, p. 37-44.

DELGADO, I. F. PAUMGARTTEN. F. J. R. *Intoxicações e uso de pesticidas por agricultores do Município de Paty do Alferes, Rio de Janeiro, Brasil*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(1):180-186, jan-fev, 2004.

HERNANDEZ A., PARRON T., TSATSAKIS A. M., REQUENA M., ALARCON R.,

HERNANDEZ, E. M. M.; RODRIGUES, R. M. R.; TORRES, T. M.. *Manual de Toxicologia Clínica: Orientações para assistência e vigilância das intoxicações agudas*. São Paulo: Secretaria Municipal da Saúde, 2017. 465 p.

HU, R. et al. *Long - and Short - Term Health Effects of Pesticide Exposure: A Cohort Study from China*. PLoS ONE, v. 10, n. 6, 2015.

KAMEL, F.; HOPPIN, J. A. *Association of Pesticide Exposure with Neurologic Dysfunction and Disease*. Environmental Health Perspectives, Research Triangle Park, 2004. v. 112, n. 9, p. 950-958.

LIMA, A. F; RACCA FILHO, F. *Dicionário de Pragas e Praguicidas; aspectos legais, toxicológicos e recomendações técnicas*. Edição dos Autores. Rio de Janeiro, 1987. 122 p.



LOPEZ-GUARNIDO O. *Toxic effects of pesticide mixtures at a molecular level: their relevance to human health*. *Toxicology*, Elsevier: 2013, v.22, n. 1, p. 136-145.

MANUAL DE VIGILÂNCIA DA SAÚDE DE POPULAÇÕES EXPOSTAS A AGROTOXICOS. OPAS/OMS. Representação do Brasil. Brasília, 1996

MARICONI, F.A.M. *Insenticidas e seu emprego no combate as pragas*. 3. ed. São Paulo: A Gazeta Maconica, 1971. 305p.

MEDEIROS, M. B. et al. *Principais Produtos Químicos Responsáveis por Acidentes de Intoxicações em Municípios da Paraíba*. Rev. Bras. De Agroecologia/nov. 2009 Vol. 4 No. 2

PESHIN; S. S.;SRIVASTAVA; A.; HALDER; N. GUPTAM.D; K. G. *Pesticide poisoning trend analysis of 13 years: A retrospective study based on telephone calls at the National Poisons Information Centre, All India Institute of Medical Sciences, New Delhi*. Journal of Forensic and Legal Medicine: 2013, v. 22, n.1, p. 57-61.

PREZA, Débora de Lucca Chaves; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. *Vulnerabilidades de trabalhadores rurais frente ao uso de agrotóxicos na produção de hortaliças em região do Nordeste do Brasil*. Rev. bras. saúde ocup., São Paulo, v. 37, n. 125, p. 89-98, 2012 .

RIGOTTO, R. M. et al. *Tendências de agravos crônicos à saúde associados a agrotóxicos em região de fruticultura no Ceará, Brasil*. 2013. Rev. bras. epidemiol., São Paulo, v. 16, n. 3, p. 763-773, 2013.

ROBERTS, T.; HUTSON, D. *Metabolic pathways of Agrochemicals – Part two – Inceticides and Fungicides*. The Royal Society of Chemistry, Cambridge, p.3-1460, 1999.

SANTOS, M. A. T.AREAS, M. A. REYES, F. G. *PIRETRÓIDES – UMA VISÃO GERAL*. Alim. Nutr., Araraquara ISSN 0103-4235 v.18, n.3, p. 339-349, jul./set. 2007

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE – PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Manual de toxicologia clínica*. Orientação para assistência e vigilância das intoxicações agudas. São Paulo: 2017.

VEIGA, M. M.; SILVA, D. M.; VEIGA, L. B. E.; FARIA, M. V. de C. *Análise da contaminação dos sistemas hídricos por agrotóxicos numa pequena comunidade rural do sudeste do Brasil*. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 2391-2399, 2006.



OS EFEITOS DO ESTIGMA SOFRIDO PELO INDIVÍDUO COM DIAGNÓSTICO DE HANSENÍASE: REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

Núbia Maria Figueiredo Dantas

Raquel de Jesus Rocha da Silva

Rafaela Rolim de Oliveira²⁷²

RESUMO

A hanseníase trata-se de uma doença milenar, infectocontagiosa, carregada de um elevado estigma, o qual representa grande dificuldade para o indivíduo diagnosticado com hanseníase. O estudo tem como objetivo identificar, a partir da literatura, os efeitos do estigma social da hanseníase para a vida do doente, apresentando as principais dificuldades para o enfrentamento da doença. Este trabalho consiste em uma revisão integrativa da literatura, onde os artigos foram selecionados a partir das seguintes bases de dados: BVS, LILACS e MEDLINE, com data de publicação entre 2013 e 2018. Foram elencados 6 artigos para serem incluídos na amostra utilizando a seguinte questão norteadora: Quais as evidências científicas que retratam as implicações da estigmatização da hanseníase para a vida do indivíduo diagnosticado com a doença? A partir da leitura dos artigos observou-se que estes evidenciaram os sentimentos, vivências e percepções apresentadas pelo indivíduo com hanseníase, bem como o impacto do estigma e preconceito para a vida deste sujeito. Com o estudo desenvolvido percebeu-se o forte estigma ainda existente frente à hanseníase e a necessidade de realização de mais trabalhos científicos que abordem o tema em questão, sendo importante também o desenvolvimento de atividades de educação em saúde como forma de aumentar o conhecimento da população acerca da doença.

PALAVRAS-CHAVE: Hanseníase; Estigma social; Enfermagem.

THE EFFECTS OF THE STIGMA SUFFERED BY THE INDIVIDUAL WITH LEPROSY DIAGNOSIS: INTEGRATIVE REVIEW OF THE LITERATURE

ABSTRACT

Leprosy is a millennial disease, infectious and contagious, with a high stigma, which presents a great difficulty for the individual diagnosed with leprosy. The study aims to identify, from the literature, the effects of the social stigma of leprosy on the patient's life, presenting the main difficulties for coping with the disease. This work consists of an integrative review of the literature, where the articles were

²⁷² Universidade Federal de Campina Grande



selected from the following databases: VHL, LILACS and MEDLINE, with publication date between 2013 and 2018. Six articles were chosen to be included in the sample using the following guiding question: What scientific evidence portrays the implications of the stigmatization of leprosy on the life of the individual diagnosed with the disease? From the reading of the articles it was observed that they evidenced the feelings, experiences and perceptions presented by the individual with leprosy, as well as the impact of stigma and prejudice on the life of this person. With the study developed, the strong stigma still exists in view of leprosy and the need to carry out more scientific studies that address the issue in question, and it is also important to develop health education activities as a way to increase the population's knowledge about the disease.

KEYWORDS: Leprosy; Social Stigma; Nursing

LOS EFECTOS DEL ESTIGMA SUFRIDO POR EL INDIVIDUO CON DIAGNÓSTICO DE LEPROSA: REVISIÓN INTEGRADORA DE LA LITERATURA

RESUMEN

La lepra se trata de una enfermedad milenaria, infectocontagiosa, cargada de un elevado estigma, el cual representa una gran dificultad para el individuo diagnosticado con lepra. El estudio tiene como objetivo identificar, a partir de la literatura, los efectos del estigma social de la lepra para la vida del enfermo, presentando las principales dificultades para el enfrentamiento de la enfermedad. Este trabajo consiste en una revisión integrativa de la literatura, donde los artículos fueron seleccionados a partir de las siguientes bases de datos: BVS, LILACS y MEDLINE, con fecha de publicación entre 2013 y 2018. Fueran elegidos 6 artículos para ser incluidos en la muestra utilizando la siguiente: ¿Cuáles son las evidencias científicas que retratan las implicaciones de la estigmatización de la lepra para la vida del individuo diagnosticado con la enfermedad? A partir de la lectura de los artículos se observó que éstos evidenciaron los sentimientos, vivencias y percepciones presentadas por el individuo con lepra, así como el impacto del estigma y prejuicio para la vida de este sujeto. Con el estudio desarrollado se percibió el fuerte estigma aún existente frente a la lepra y la necesidad de realizar más trabajos científicos que aborden el tema en cuestión, siendo importante también el desarrollo de actividades de educación en salud como forma de aumentar el conocimiento de la población sobre la enfermedad.

PALABRAS CLAVE: Lepra; Estigma Social; Enfermería

INTRODUÇÃO

A hanseníase trata-se de uma doença milenar, infectocontagiosa, de evolução progressiva e lenta, e que apresenta como agente etiológico o bacilo *Mycobacterium leprae*.



Este bacilo apresenta afinidade por nervos periféricos e pele, causando os principais sintomas da doença que são o aparecimento de manchas esbranquiçadas ou avermelhadas na pele concomitante à diminuição ou perda de sensibilidade no local (BRASIL, 2017).

A transmissão do bacilo causador da doença se dá a partir de um contato íntimo e duradouro com indivíduos que apresentam a forma multibacilar, caracterizada pela presença de mais de 5 lesões de pele e/ou comprometimento de nervos, a qual é responsável pela manutenção da cadeia de transmissão devido à alta carga bacilar no organismo, quando não estão em tratamento. As vias respiratórias superiores constituem portas de saída e entrada do bacilo (BRASIL, 2002).

No intervalo entre 2012 e 2016 foram diagnosticados 151.764 novos casos da doença no Brasil, o que mostra que esta ainda é um grave problema de saúde pública. No mundo, o Brasil encontra-se como o segundo país com maior quantidade de casos novos registrados (BRASIL, 2018).

Mesmo apresentando baixa letalidade, a hanseníase é altamente incapacitante, principalmente quando não diagnosticada precocemente e tratada corretamente. Além disso, a doença carrega consigo um elevado estigma, preconceito e segregação social desde a antiguidade, o que produz sérias repercussões negativas para a vida do indivíduo que convive com a doença e sua família (BAIALARDI, 2007).

No ano de 1995, como forma de reduzir o estigma associado à doença, foi sancionada a lei nº 9.010/1995 que oficializou a alteração do termo lepra para hanseníase (FEMINA, 2007).

Os valores negativos atribuídos e enraizados à esta patologia contribuem negativamente na forma como o indivíduo enfrenta a doença, no relacionamento social deste, contribuindo também para desacreditação destes frente ao processo de tratamento e cura da doença, produzindo um alto índice de abandono de tratamento (BAIALARDI, 2007).

Diante do exposto, este trabalho objetivou, a partir da literatura, identificar os efeitos do estigma social da hanseníase para a vida do doente, apresentando as principais dificuldades para o enfrentamento da doença.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura que tem por finalidade analisar e sintetizar os conhecimentos científicos encontrados em relação a determinado assunto, direcionando a prática clínica a partir de suporte dado para a tomada de decisões. Este método compreende a realização de uma pesquisa seguida de análise dos diversos estudos publicados e relacionados a um tema previamente definido (GIL, 2002; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; MATA et al., 2012).

Para que fosse possível o desenvolvimento da revisão integrativa foram percorridas etapas sequenciais básicas: identificação do tema; definição da questão norteadora; delimitação dos critérios de inclusão e exclusão de artigos; busca e seleção de trabalhos científicos para compor a amostra; avaliação dos estudos incluídos; avaliação e interpretação dos resultados; apresentação da revisão. Para nortear o estudo foi elaborada a seguinte questão: Quais as evidências científicas que retratam as implicações da estigmatização da hanseníase para a vida do indivíduo diagnosticado com a doença?

Buscando a identificação dos estudos que comporiam a amostra desta revisão, foram realizadas, no mês de agosto de 2018, buscas online na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica (MEDLINE). Para o levantamento das publicações, foram utilizados os Descritores em Ciências da Saúde (DECS): “hanseníase”, “estigma social”, “preconceito”, “isolamento social”, “adesão ao tratamento”, “desistência ao tratamento”. Estes descritores foram associados através do operador booleano AND.

Foram adotados como critérios de inclusão: artigos completos disponíveis *online* gratuitamente, publicados entre 2013 e 2018 e em língua portuguesa. Foram excluídos do processo investigativo: outros trabalhos, como teses e monografias, artigos que estavam repetidos nas bases de dados, artigos do tipo revisão integrativa e os que não respondessem à questão norteadora, ou seja não abordando a temática em questão. A figura 1 mostra o fluxograma utilizado no processo de seleção dos estudos.

Foram encontradas 972 publicações após a realização da pesquisa nas bases de dados. Em seguida, foram observados quais artigos estavam disponíveis gratuitamente, em idioma



português e publicados entre 2013-2018, sendo pré-selecionados 118 artigos. Com a leitura dos títulos e resumos destes para observar quais se adequavam à questão norteadora e aplicados os critérios de exclusão, foram selecionados 11 artigos. Após ser feita a leitura na íntegra destes artigos apenas 6 artigos se adequavam ao estudo e foram incluídos na amostra.

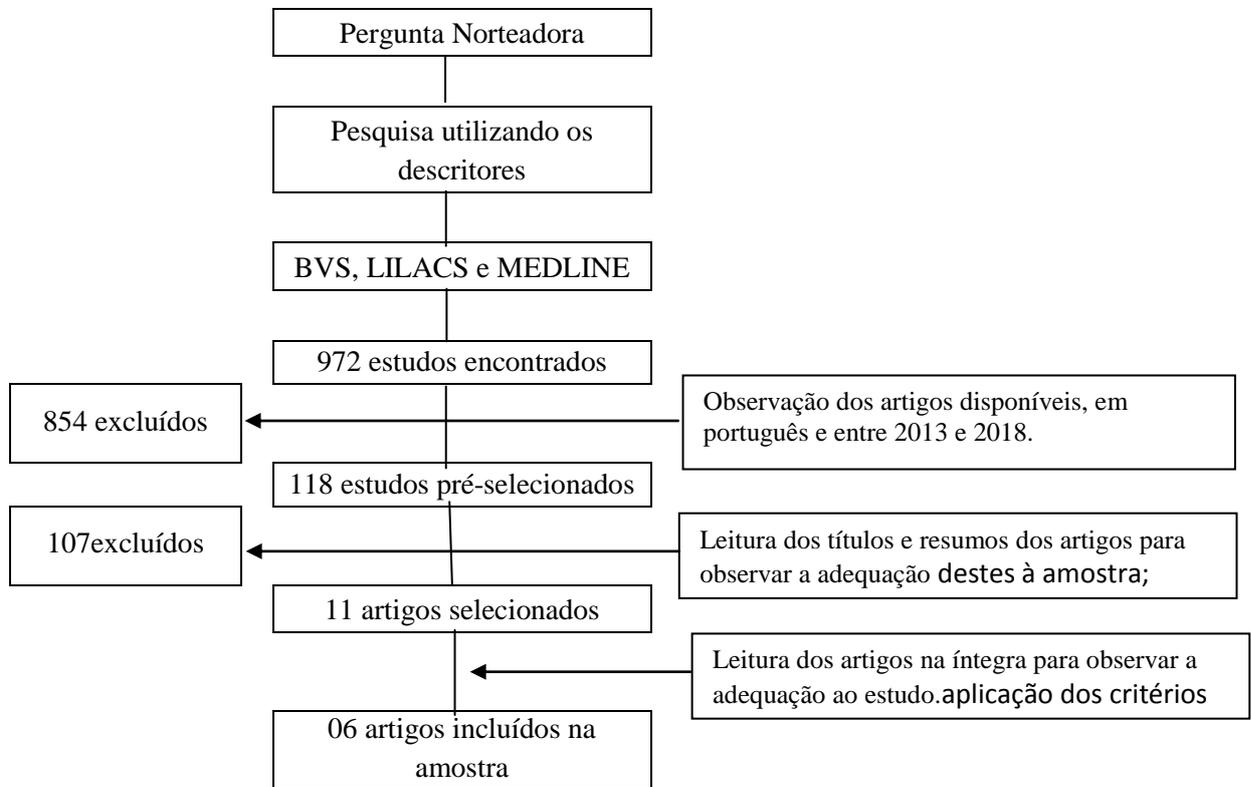
Quanto ao motivo de exclusão das publicações: 854 foram em decorrência da não disponibilidade gratuitamente online, por não estarem em idioma português ou não estiverem sido publicados entre 2013 e 2018; 107 excluídas após aplicados os critérios de exclusão e lidos os títulos e os resumos das publicações; 5 excluídas após a leitura dos artigos na íntegra.

A análise dos artigos deu-se por meio da construção de uma tabela, a qual apresenta os seguintes dados: título, ano de publicação, autor(es), objetivo(s) e resultados. Os mesmos foram analisados por meio da literatura acerca da temática em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos critérios estabelecidos, foram selecionados um total de 06 artigos para a discussão, após apreciação na íntegra dos mesmos, como ilustra a figura 1.

Figura 1- Fluxograma explicativo do processo de seleção dos estudos. Cajazeiras, Paraíba, Brasil-2018.



Fonte: elaboração própria.

A tabela 2 mostra a caracterização dos artigos selecionados quanto ao título, ano, autores, objetivos e resultados.

Tabela 2- Caracterização dos estudos incluídos na revisão integrativa. Cajazeiras-PB, 2018.

Título	Ano	Autor	Objetivos	Resultados
Percepções da doença e do tratamento pelos pacientes tratados de hanseníase residentes em Palmas-Tocatins.	2013	SOUZA et al.	Compreender as percepções dos indivíduos quanto à vivência com a doença e seu tratamento, na cidade de Palmas-Tocantins.	Constatou-se que os sujeitos diagnosticados com hanseníase apresentavam sentimentos de sofrimento acerca da doença e das mudanças na vida implicadas pela doença. Além disso, foram relatados o preconceito e vergonha, bem como a falta

				de apoio pelos profissionais de saúde e baixo conhecimento populacional.
Estigma e preconceito: realidade de portadores de hanseníase em unidades prisionais	2014	SILVA et al.	Compreender a percepção tida por indivíduos portadores de hanseníase frente ao estigma e preconceito vivenciados em unidades prisionais.	Percebeu-se, a partir do teste de associação livre de palavras e entrevista semiestruturada, que os indivíduos privados de liberdade e diagnosticados com hanseníase experienciaram preconceito e apresentaram sentimentos de medo e vergonha.
O estigma em hanseníase e sua relação com as ações de controle	2014	LANA et al.	Compreender o estigma em hanseníase a partir da visão dos profissionais de saúde e gestores, bem como sua interação com ações de controle desenvolvidas em municípios da microrregião de Araçuaí.	Observaram que a ausência de conhecimento populacional, o reduzido comprometimento da atenção básica nas ações de controle e o distanciamento pelos profissionais de saúde contribuem para a preservação de percepções negativas e errôneas da população acerca da hanseníase.
“Como ferrugem em lata velha”: o discurso do estigma de pacientes institucionalizados em decorrência da hanseníase	2015	LEITE; SAMPAIO; CALDEIRA.	Observar as experiências de estigma e preconceito vividas pelos portadores de hanseníase internados na ex-colônia Santa Fé.	A partir dos depoimentos, percebeu-se que o estigma apresenta grande expressividade e caráter aparentemente permanente entre o imaginário social. Constatou-se que o estigma compreende um grande obstáculo para o enfrentamento da doença, podendo gerar alterações psíquicas e no contexto de vida do sujeito.
Vivência e sentimentos de mulheres portadoras de hanseníase	2017	DIAS et al.	Compreender a vivência e os sentimentos apresentados pelas mulheres portadoras de	A entrevista realizada com as mulheres permitiu observar as dificuldades que estas apresentaram para a convivência com a hanseníase, em especial em

			hanseníase.	relação à aceitação social, a presença de baixa auto-estima, comprometimento das relações afetivas, exercício do trabalho e lazer.
Itinerários terapêuticos em busca do diagnóstico e tratamento da hanseníase	2017	CARNEIRO et al.	Observar o itinerário terapêutico de indivíduos que buscam o diagnóstico e tratamento da hanseníase, bem como as dificuldades e percepções acerca da mesma.	A partir da entrevista realizada com os usuários foi possível identificar que estes apresentam percepções negativas e vivenciaram diversos entraves até obterem o diagnóstico da doença.

Fonte: elaboração própria.

Os estudos selecionados, no geral, evidenciam os sentimentos, vivências e percepções apresentadas pelo indivíduo com hanseníase, bem como o impacto do estigma e preconceito para a vida deste sujeito. Além disso, um dos artigos retrata a importância da realização de ações de controle sob a visão de profissionais e gestores em saúde. Outro estudo incluído na amostra retratou os obstáculos percorridos pelo sujeito durante o diagnóstico e tratamento da hanseníase.

Carneiro et al. (2017) observaram, em sua pesquisa, que a maioria dos participantes desta apresentaram percepções negativas frente à doença e foi relatada por estes a rejeição dos familiares e amigos íntimos para com eles, resultando em sofrimento, autorejeição e (auto) isolamento social. Além disso, os usuários retrataram o longo caminho percorrido entre a suspeita do diagnóstico até o início do tratamento.

No trabalho de Silva et al. (2014) percebeu-se uma grande preocupação entre os participantes com relação ao tratamento e o preconceito. Estes afirmaram sofrerem enorme preconceito dentro de seu próprio ambiente familiar que resultou na modificação das relações familiares.

O processo de tratamento para a hanseníase consiste na utilização de poliquimioterapia e apresenta caráter prolongado (de 6 a 9 meses para pacientes que apresentam a forma paucibacilar e de 12 a 18 meses para aqueles com a forma multibacilar), fato que influencia diretamente na dificuldade para o paciente prosseguir com o tratamento. Além disso, os efeitos adversos apresentados pelos fármacos apresentam-se como fatores que influem na desistência ao tratamento.

O apoio de amigos e familiares é de extrema importância para o processo de aceitação da doença por parte do indivíduo, fazendo com que este não se sinta sozinho e se adeque da melhor maneira ao processo de saúde-doença, contribuindo assim para uma maior e melhor adesão do indivíduo ao tratamento e consequente cura da doença (SILVA et al., 2008).

A hanseníase apresenta inúmeras consequências socioculturais que influem no modo como o indivíduo enfrenta a doença e em sua recuperação. O estigma, preconceito e discriminação estão relacionados, geralmente, à falta de informação por parte dos indivíduos em relação à doença, bem como está associado ao passado remoto da patologia, em que esta apresentava-se com um alto índice de mortalidade e não apresentava tratamento e cura (BAIALARDI, 2007).

Lana et al. (2015) observaram em sua pesquisa, a partir da fala dos gestores e profissionais de saúde, que a conservação de pensamentos errôneos acerca da hanseníase contribui para a propagação do estigma ao qual está atrelado a doença, gerando assim uma manutenção do preconceito em relação ao indivíduo diagnosticado com hanseníase. Os gestores e profissionais da saúde evidenciaram em suas falas ainda que a marca social incorporada à doença contribui para que haja um diagnóstico tardio e uma maior probabilidade de abandono do tratamento.

A realização de ações de educação em saúde compreende importante estratégia para que haja divulgação de informação e propagação de conhecimento, fazendo com que a população não mais apresente e propague informações equivocadas acerca da doença, contribuindo assim para uma redução do preconceito e discriminação. Além disso, estas ações contribuem para sanar dúvidas, aliviar sentimentos de angústia, elevar a autosuspeição de hanseníase, reduzir o tempo de diagnóstico, sensibilizar os indivíduos frente à importância e necessidade do tratamento contínuo, bem como proporcionar elo entre usuário-profissional (LANZA; LANA, 2011).

As mulheres participantes do estudo de Dias et al. (2017) relataram que a doença proporcionou diversas alterações no seu contexto de vida, pelo fato destas se sentirem em uma condição de inferioridade, rejeitadas e inúteis socialmente. No trabalho de Souza et al. (2013), os indivíduos relataram terem convivido com preconceito, vergonha, impotência frente à doença, falta de conhecimento em relação a mesma e suas implicações, modificações no padrão de vida e sofrimento. Todos estes sentimentos proporcionam diminuição da autoestima, dificultando o processo de aceitação, enfrentamento, tratamento e consequente cura da doença (SILVA et al., 2008).

Participantes do estudo de Leite, Sampaio e Caldeira (2015) afirmaram ter vivenciado o processo de exclusão social, sendo eliminados do convívio social e obrigados a viverem em ambientes fechados e isolados. Durante muito tempo, acreditou-se que a manutenção de indivíduos diagnosticados com hanseníase em leprosários controlaria a disseminação da doença, porém este fato serviu apenas para elevar o medo, o estigma, o preconceito e a segregação social.

A sociedade necessita de adequada informação acerca da hanseníase e de suas implicações para que práticas de isolamento social não sejam mais praticadas contra indivíduos que convivem com a doença, proporcionando para estes uma maior qualidade de vida por não ter que conviver com o preconceito e sofrimento psicológico provocado por àquele.

Os profissionais de saúde exercem importante função no que tange à propagação de informações através de ações educativas de forma a contribuir para uma redução do estigma construído historicamente. Além disso, por a hanseníase ser uma doença que afeta a condição psicológica do indivíduo, o profissional de saúde, em especial o enfermeiro, deve estar prestando apoio a este e lhe permitindo expressar seus sentimentos e sensações, bem como realizando visitas domiciliares para observar o contexto de vida e acompanhar o indivíduo diagnosticado com hanseníase (LANZA; LANA, 2011).

CONCLUSÃO



A partir do estudo, percebeu-se a ainda forte presença do estigma acerca da hanseníase que perdura há séculos e que influenciam de forma negativa para o enfrentamento da doença, acreditação no tratamento e cura da doença.

Além disso, percebe-se a necessidade e importância da prática de educação em saúde como uma maneira estratégica para reduzir o estigma construído historicamente em relação à hanseníase, bem como é fundamental a capacitação de profissionais de saúde para que estes prestem uma assistência de qualidade, visando atender todas as necessidades dos indivíduos.

Com o presente trabalho foi possível perceber o reduzido número de publicações enfatizando a relação da estigmatização da hanseníase e processo de tratamento e cura, o que infere a necessidade de realização de novos estudos que contemplem o tema.

REFERÊNCIAS

- BAIALARDI, Katia Salomão. O estigma da hanseníase: relato de uma experiência em grupo com pessoas portadoras. *Hansenologia internationalis (online)*, Bauru, v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s198251612007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de atenção básica. *Guia para o controle da hanseníase*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_de_hanseniase.pdf. Acesso em: 16 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Caracterização da situação epidemiológica da hanseníase e diferenças por sexo, Brasil, 2012-2016*. Boletim epidemiológico: v. 49, n. 4, 2018. Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/janeiro/31/2018-004-hanseniase-publicacao.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de vigilância em saúde. Departamento de vigilância das doenças transmissíveis. *Guia prático sobre a hanseníase*. Brasília : Ministério da Saúde, 2017, p.68. Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/novembro/22/guia-pratico-de-hanseniase-web.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.



CARNEIRO, Daiane Freitas et al. Itinerários terapêuticos em busca do diagnóstico e tratamento da hanseníase. *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador, v. 31, n. 2, p.1-9, 2017. Disponível em: <<http://www.revenf.bvs.br/pdf/rbaen/v31n2/1984-0446-rbaen-rbev31i217541.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

DIAS, Amália Crystina Nascimento de Sá et al. Vivência e sentimentos de mulheres portadoras de hanseníase. *Revista de enfermagem UFPE online*, Recife, v. 11, n. 9, p.3551-3557, set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewfile/234485/27680>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 4 ed. São paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 17 ago.2018.

LANA, Francisco Carlos Félix et al. O estigma em hanseníase e sua relação com as ações de controle. *Revista de enfermagem da UFSM*, UFSM, v. 4, n. 3, p.556-565, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reufsm/article/view/12550/pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

LANZA, Fernanda Moura; LANA, Francisco Carlos Félix. O processo de trabalho em hanseníase: tecnologias e atuação da equipe de saúde da família. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 20, n. spe , p.238-246, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v20nspe/v20nspea30.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

LEITE, Soraia Cristina Coelho; SAMPAIO, Cristina Andrade; CALDEIRA, Antônio Prates. “Como ferrugem em lata velha”: o discurso do estigma de pacientes institucionalizados em decorrência da hanseníase. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p.121-138, nov. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/physis/v25n1/0103-7331-physis-25-01-00121.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

MATA, Luciana Regina Ferreira da et al. Produção científica da enfermagem em relação ao câncer de próstata: revisão integrativa. *Revista de enfermagem da UFPE online*, São Paulo, v. 6, n. 12, p.3007-3016, dez. 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22144/1/Artigo%20Luciana.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina De Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p.758-764,



out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SILVA, Raquel Caroline Carneiro da et al. Estigma e preconceito: realidade de portadores de hanseníase em unidades prisionais. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p.493-506, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/5057/505750622006.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da et al. História de vida e trabalho de pessoas atingidas pela hanseníase em serviços de saúde do estado de São Paulo. *Hansenologia internationalis (online)*, Bauru, v. 33, n. 1, p.9-18, maio 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ses.sp.bvs.br/pdf/hi/v33n1/v33n1a02.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SOUZA, Emyle Brito de et al. Percepções da doença e do tratamento pelos pacientes tratados de hanseníase residentes em Palmas-Tocantins. *Hansenologia internationalis (online)*, Bauru, v. 38, n. 1-2, p.56-60, 2013. Disponível em: <http://www.ilsl.br/revista/detalhe_artigo.php?id=12219>. Acesso em: 17 ago. 2018.



INTOXICAÇÃO POR LÍLIO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Fernanda Maria Gomes Carvalho

Anna Caroline Domingos Lima

Natália Bitu Pinto²⁷³

RESUMO

Trata-se de uma revisão de literatura acerca dos principais aspectos da intoxicação por lítio, efeito comum em pacientes em uso de fármacos à base dessa substância no tratamento de transtorno de humor bipolar. Objetivo: Reconhecer manifestações clínicas dessa condição e detectar precocemente alterações orgânicas que possam evoluir com comorbidades graves. Método: consiste em uma revisão bibliográfica de natureza descritiva tendo como suporte de pesquisa arquivos científicos disponíveis no Google Acadêmico e nas bases de dados LILACS, SiELO e Pubmed Central, dentre os quais foram escolhidos 21 artigos de conteúdo relevante sobre o contexto da intoxicação por lítio, suas manifestações clínicas e tratamento. Resultados e discussão: O lítio compõe fármacos que contemplam a primeira linha de escolha do tratamento de transtorno bipolar, agindo como estabilizador de humor efetivo. No entanto, devido ao seu estreito índice terapêutico e à sua meia-vida variável, pode ser bastante tóxico, causando distúrbios renais, tireoidianos, além de efeitos nefrotóxicos, que podem ser irreversíveis, prejudicando a qualidade de vida do usuário e podendo levá-lo à óbito. É necessário extremo cuidado e monitoração em pacientes que fazem uso desse tipo de fármaco, de forma que seja possível evitar manifestações clínicas que agravem o estado de saúde do paciente.

PALAVRAS-CHAVE: Intoxicação; Lítio; Carbonato de lítio; Toxicologia clínica

LITHIUM INTOXICATION: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

Literature review about the main aspects of lithium intoxication, whose objective is to recognize clinical manifestations and to detect early organic alterations of this condition. Method: consists of a bibliographic review with descriptive nature supported by scientific files available in databases. Results and discussion: Lithium compounds mood stabilizing drugs used in bipolar disorder. However, it can be quite toxic, requiring high care and monitoring in patients who use this type of drug.

KEYWORDS: Intoxication; lithium; lithium carbonate; clinical toxicology

²⁷³ Universidade Federal de Campina Grande



INTOXICAÇÃO POR LÍTIO: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

RESUMEN

Revisión de literatura sobre la intoxicación por litio, cuyo objetivo es reconocer manifestaciones clínicas y detectar precozmente alteraciones orgánicas de esa condición. Método: Es una revisión bibliográfica descriptiva cuyo soporte archivos científicos disponibles en bases de datos. Resultados y discusión: El litio compone fármacos estabilizadores de humor usados en el trastorno bipolar. Sin embargo, puede ser muy tóxico, necesitando de mucho cuidado en pacientes que hacen uso de ese fármaco.

PALABRAS CLAVES: intoxicación; litio; carbonato de litio; toxicología clínica

INTRODUÇÃO

O uso terapêutico do lítio iniciou-se há quase 150 anos. No século XIX, Garrod e Hammond defendiam a utilização de sais de lítio para o tratamento de gota e litíase renal por ácido úrico. Quase um século depois, Cade, após observar o efeito calmante do lítio em cobaias, relatou resultados extremamente bem-sucedidos em 10 pacientes maníacos que receberam a droga em 1949. No entanto, neste mesmo ano, o Food and Drug Administration (FDA) retirou a droga do mercado americano devido à morte de vários pacientes por intoxicação por lítio. Esses pacientes, portadores de insuficiência cardíaca ou hipertensão, receberam sais de cloreto de lítio como substituto do sal de cozinha. Por conseguinte, as pesquisas dos efeitos do lítio na estabilização do humor progrediram vagarosamente e apenas em 1970 o FDA liberou sua utilização no tratamento da mania. Atualmente, o lítio é o tratamento de primeira escolha para o transtorno bipolar, prevenindo recorrências e tentativas de suicídio (FERRIER; FERRIE; MACRITCHIE, 2006, p. 258).

O lítio é um cátion monovalente, de peso molecular de 7 daltons, da família dos metais alcalinos, a mesma do sódio e do potássio. Normalmente, sua concentração nos fluidos corporais não é significativa (<0.2mEq/L). Administrado por via oral formando um sal com citrato (líquido) ou carbonato (cápsula), o lítio é completamente absorvido no trato gastrointestinal alto em cerca de oito horas. O tempo para atingir um pico plasmático varia de

uma a duas horas para as preparações padrão, cerca de quatro horas em preparações de liberação lenta, podendo continuar aumentando por três a quatro dias em caso de envenenamento agudo.

A ligação do lítio às proteínas plasmáticas é inferior a 10%, distribuindo-se no total de água do organismo em um volume de distribuição de 0.7 a 0.9 L/kg. Há uma distribuição preferencial do lítio para alguns tecidos. Verifica-se, por exemplo, um significativo atraso para atingir as concentrações do estado de equilíbrio no cérebro, em comparação com as concentrações no plasma. A meia-vida plasmática do lítio varia consideravelmente entre pacientes. Em indivíduos com taxa de filtração glomerular (TFG) normal, observa-se variação entre 12 a 27 horas após uma única dose. Em idosos e pacientes em uso crônico de lítio, a meia-vida plasmática prolonga-se consideravelmente, podendo atingir aproximadamente 60 horas (OKUSA; CRYSTAL, 1994, p. 384).

Na fase inicial do tratamento por lítio, temos como efeitos adversos: sede excessiva, dor epigástrica, náuseas, diarreia, fadiga, fraqueza muscular, tremores (25% a 50% dos usuários) e achatamento ou inversão de onda T no eletrocardiograma, sendo os efeitos cardiovasculares mais importantes presentes nos casos de intoxicação (PRICE; HENINGER, 1994, p. 594).

A intoxicação aguda por lítio gera sintomas que se correlacionam com as concentrações plasmáticas dessa substância e em pacientes crônicos graves, o tratamento pode requerer hemodiálise. (PRICE; HENINGER, 1994, p. 595). Alguns fatores geram risco aumentado de progredir para uma intoxicação por lítio, sendo eles: overdose, insuficiência renal, associação do lítio com drogas que afetam a função renal (como os anti-inflamatórios não-esteroidais), idade avançada, inibidores da enzima conversora de angiotensina (iECA), diuréticos tiazídicos, diminuição da ingestão de sódio, condições que diminuam o volume sanguíneo circulante (cirrose, insuficiência cardíaca congestiva, síndrome nefrótica), diabetes mellitus (TIMMER; SANDS, 1999, p. 669).

Num país tropical, com temperaturas elevadas no verão, é comum algum grau de desidratação, mesmo que leve, e num usuário de lítio já podem surgir sinais prodromáticos de intoxicação. É rara uma intoxicação pela ingestão proposital de comprimidos; a náusea e os vômitos “protegem” o paciente de uma absorção muito elevada dos comprimidos ingeridos (GOODWIN et al., 2003).



O presente estudo tem como objetivo realizar um levantamento sobre aspectos da intoxicação por lítio, discutindo sobre os principais motivos de uso, as manifestações clínicas da intoxicação e o seu tratamento. Devido a sua grande eficácia como medicamento de primeira escolha para transtornos de humor se vê importante identificar sinais de intoxicação e a conduta a ser feita nessas situações.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é uma revisão bibliográfica de natureza descritiva que teve como suporte de pesquisa o buscador acadêmico (Google Acadêmico), bases de dados (LILACS, Biblioteca digital de teses e dissertações), diretórios de revistas (SciELO e Pubmed Central). Os resultados de pesquisas variaram quanto à intensidade de materiais ou inexistência de êxito aos meios supracitados. Foram usados os descritores: intoxicação; lítio; carbonato de lítio; toxicologia clínica, em português e inglês.

O trabalho se organizou enfatizando as propriedades farmacológicas do lítio, seu uso em transtornos psiquiátricos, suas manifestações clínicas e, principalmente, nos efeitos adversos provenientes das intoxicações aguda e crônica pelo lítio. Foram escolhidas, dessa forma, 21 artigos do período de 1991 a 2016. Assim, foram reunidas informações acerca desses artigos, as quais foram sintetizadas e explanadas nessa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O lítio é um estabilizador de humor de primeira escolha para o tratamento do transtorno de humor bipolar, atuando de forma a reduzir as ciclagens do paciente em episódios maníacos ou hipomaníacos e depressivos e prevenindo recorrências e tentativas de suicídio (OLIVEIRA; JUNIOR; ABREU, 2010, p. 602). Entretanto, esse fármaco apresenta um estreito índice terapêutico, com níveis séricos terapêuticos entre 0,6 e 1,5 mEq/L, o que pode acarretar em intoxicação por lítio se não for feito o acompanhamento adequado das dosagens séricas (FERRIER; FERRIE; MACRITCHIE, 2006, p. 258; TIMMER; SANDS, 1999, p. 668).

A meia-vida plasmática do lítio também influencia na sua toxicidade e varia consideravelmente entre pacientes, estando entre 12 a 27 horas em indivíduos com taxa de filtração glomerular (TFG) normal, mas podendo se prolongar até 60 horas em idosos que fazem uso crônico da substância (OKUSA; CRYSTAL, 1994, p. 385).

A reabsorção de lítio no túbulo proximal se assemelha à do sódio, sendo observado um aumento da fração reabsorvida de lítio nos estados em que a avidéz por sódio é aumentada (BORKAN, 2002, p. 401). O lítio é eliminado exclusivamente pelos rins, sendo livremente filtrado pelos glomérulos. Dessa forma, essa a intoxicação por essa substância geralmente promove diversas complicações renais com prejuízo à função tubular (destacando-se o desenvolvimento de diabetes insipidus nefrogênica e acidose tubular renal) e doença renal crônica progressiva (secundária à nefrite túbulo intersticial crônica induzida pelo lítio) (GRUNFELD; ROSSIER, 2009, p. 272). Acredita-se que o lítio tem a capacidade de dessensibilizar a expressão das aquaporinas do tipo 2, responsáveis pela reabsorção do filtrado glomerular (OLIVEIRA; JUNIOR; ABREU, 2010, p. 603).

O lítio filtrado entra na célula do ducto coletor, não é exportado para fora da célula pela Na/K-ATPase e se acumula intracelularmente. A célula se torna menos responsiva aos efeitos da aldosterona e da vasopressina (GRUNFELD; ROSSIER, 2009, p. 273), corroborando para o surgimento do diabetes insipidus nefrogênico induzido pelo lítio. O tratamento de escolha do diabetes insipidus nefrogênico induzido pelo lítio é feito com amilorida, que bloqueia a entrada de sódio, mas também inibe a entrada de lítio na célula principal do ducto coletor. A amilorida parcialmente restaura a capacidade de concentração urinária, e isto está associado com o aumento da excreção urinária de aquaporinas (BEDFORD et al, 2008, p. 1327; STONE, 1999, p. 44).

A toxicidade celular direta do lítio pode lesionar o glomérulo, causando doença de lesão mínima (em que pode haver remissão após retirada do lítio) ou glomeruloesclerose focal e segmentar secundária. A duração de administração da droga constitui o principal fator de risco para a progressão da nefropatia induzida pelo lítio, sendo outros fatores de risco importantes o uso concomitante do lítio com outras drogas nefrotóxicas, presença de comorbidades, hiperparatireoidismo e hiperuricemia, idade avançada (GITLIN, 1999, p. 237).

Deve ser realizada a monitoração cuidadosa da função renal de pacientes submetidos a tratamento com lítio para a detecção precoce da nefropatia induzida por essa droga

(ALEXANDER et al, 2008, p. 235), a qual deverá consistir na medida dos níveis séricos de creatinina a cada dois meses nos seis primeiros meses de terapia e, posteriormente, mensurada de forma anual (FREEMAN; FREEMAN, 2006, p.479).

Uma alternativa de conduta para o caso de nefropatia induzida por lítio é a troca do medicamento por outro menos nefrotóxico. A probabilidade de recuperação da função renal após a retirada do lítio aumenta quando o clearance de creatinina estimado é maior que 40 ml/min²⁴ e quando os níveis séricos de creatinina são inferiores a 220 µmol/l¹⁹. Existe provavelmente um ponto no qual a interrupção do uso de lítio não modifica o curso da doença renal, ou seja, o processo de fibrose renal progride, não obstante a supressão do agente agressor (PRESNE et al, 2003, p. 589).

Quando há alteração da função renal, a interrupção do tratamento com o lítio constitui-se um dilema, tendo em vista que seu uso reduz significativamente o risco de suicídios em pacientes com transtorno bipolar e sua suspensão aumenta o risco de recorrência precoce do transtorno bipolar (SUPPES et al, 1991, p. 1086).

A intoxicação crônica por uso do lítio também pode causar hiperparatireoidismo - devido a indução da alteração da sensibilidade do receptor sensível ao cálcio na glândula paratireoide, com conseqüente aumento da secreção hormonal - e hipercalcemia, a qual é mais prevalente em pacientes com insuficiência renal, em que a excreção de cálcio é reduzida (GREGOOR; JONG, 2007, p. 470). Caso não sejam corrigidos, o hiperparatireoidismo persistente e a hipercalcemia resultante podem agravar as manifestações psiquiátricas e levar a ações deletérias no metabolismo mineral ósseo, na função de excreção renal e nos vasos sanguíneos (SLOAND; SHELLY, 2006, p. 835).

Ademais, o uso do lítio inibe a liberação de hormônios da tireóide, levando a um aumento compensatório nos níveis de TSH. Este aumento de TSH, associado a uma inibição da liberação de hormônios da tireóide pelo lítio podem causar hipotireoidismo subclínico ou hipotireoidismo clássico e/ou aumento da glândula com possível mudança na textura da mesma ou ainda necessidade de reposição de hormônios tireóideos.

O hipotireoidismo devido ao uso de lítio está relacionado a presença de autoanticorpos e já foi possível observar que anticorpos antitireoidianos são mais comuns nas mulheres, especialmente nas acima de 45 anos, sendo assim o hipotireoidismo causado pelo uso de lítio é mais comum nas mulheres (KIROV et al., 2005).

Outro efeito adverso conhecido é neurotoxicidade que pode causar efeitos permanentes como prejuízo à memória, atenção e ataxia. Os efeitos neurotóxicos do lítio geralmente ocorrem em concentrações séricas altas (litemia > 2,5 mEq/L) ou em pacientes que apresentam fatores de risco (ANDRADE; MIRANDA; CUNHA, 2013).

Os sinais e sintomas mais observados na intoxicação por lítio no sistema nervoso central são: tremor, disartria, nistagmo, delirium, sonolência, fasciculação, mioclonia e hiperreflexia. A intoxicação aguda pode vir acompanhada de vômitos e diarreia. O lítio tem uma afinidade especial pelo cerebelo e o uso crônico pode levar à ataxia cerebelar permanente mesmo com os níveis de litemia dentro da faixa normal, sendo o mecanismo de lesão cerebelar induzido por lítio mediado pela entrada de cálcio nas células deste órgão. Em biópsias *post mortem*, notou-se lesões das células de Purkinje cerebelares, gliose no núcleo denteado e desmielinização axonal (MICHELI et al, 1999, p. 178).

O tratamento para intoxicação aguda por lítio depende da gravidade clínica. A primeira medida é a reposição volêmica, comumente iniciada com solução salina fisiológica, com uma quantidade de, aproximadamente, 2 a 3L. A dose típica em adultos é um bolus intravenoso de soro fisiológico normal, 20mL/kg, seguido de infusão contínua em 1,5 a 2 vezes a manutenção da taxa, com a reposição volêmica restabelecendo a eliminação do lítio. Uma alternativa de conduta é o uso de poliestireno sulfonato de sódio que é uma resina de troca que se liga ao lítio, com eliminação de uma quantidade moderada da sua carga corporal e reduzindo a meia-vida de eliminação. A hemodiálise pode ajudar a remover o lítio, mas não existe consenso sobre o limiar para iniciar esse tratamento. A hemodiálise geralmente é indicada para os indivíduos com sintomas de toxicidade grave, os que não podem tolerar o tratamento com reposição volêmica ou aqueles cuja função renal é prejudicada e que não têm a capacidade de eliminar o lítio (SCHNEIDER et al, 2016).

CONCLUSÕES

Diante do que foi exposto, é possível concluir a importância do manejo adequado dos fármacos à base de lítio, com o fito de garantir o tratamento dos pacientes com transtorno de humor bipolar, tendo em vista tanto sua utilidade como estabilizador de humor, quanto seu



efeito causador de intoxicação, o qual pode desencadear diversas consequências clínicas maléficas ao usuário, prejudicando sua qualidade de vida.

Dentre as manifestações clínicas decorrentes da intoxicação aguda e crônica do lítio, ressaltam-se as complicações renais, com prejuízo da função tubular, acometendo diretamente os glomérulos e o interstício – ocasionando, entre outras disfunções, diabetes insipidus nefrogênica, acidose tubular renal, nefrite túbulo intersticial crônica e doença renal crônica progressiva-, bem como hiperparatireoidismo, hipotireoidismo clássico ou subclínico, hipercalcemia, alterações no metabolismo ósseo, agravamento das manifestações psiquiátricas, além de manifestações sintomáticas de acometimento do sistema nervoso central – como tremor, disartria, nistagmo, delirium, sonolência, fasciculação, mioclonia e hiperreflexia – e complicações permanentes de prejuízo à memória, atenção e ataxia.

Desse modo, é importante estar atento às condições do paciente que podem estar associadas ao aumento da meia-vida do lítio, de forma que os níveis séricos não ultrapassem o limiar tóxico ao organismo. Nesse contexto, resalta-se o cuidado que deve existir em situações nas quais o paciente faz uso de outras drogas que podem ocasionar interações medicamentosas e efeitos indesejados ao usuário – especialmente as nefrotóxicas -, bem como a presença de comorbidades como idade avançada, doenças tireoidianas e renais.

Assim, resalta-se a importância da monitoração em tempo adequado da função renal, com a medida dos níveis séricos de creatinina em pacientes que fazem uso de fármacos à base de lítio, buscando a prevenção e detecção precoce de acometimento renal e evitando, assim, outras manifestações clínicas e prejuízo ao organismo em geral. Além disso, em casos de intoxicação aguda detectados, recomenda-se reposição volêmica, poliestireno sulfonato de sódio – reduzindo a meia vida do lítio – ou hemodiálise, à depender do caso em questão.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, M. P. et al. Lithium toxicity: a double-edged sword. *Kidney Int.* v.73, p. 233-237, 2008.

ANDRADE FILHO A. S. F.; MIRANDA, M. L.; CUNHA, R. N. Neurotoxicidade por uso de carbonato de lítio: relato de caso. *Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria*. v. 17, n. 2, 2013.

BEDFORD J.J.; et al. Lithium-induced nephrogenic diabetes insipidus: renal effects of amiloride. *Clin J Am Soc Nephrol*. v. 3, p. 1324-1331, 2008.

BORKAN, S.C. Extracorporeal therapies for acute intoxications. *Crit Care Clin*. v 18, p. 393-420, 2002

FERRIER N.; FERRIE L.J.; MACRITCHIE K.A. Lithium therapy. *Adv Psychiatr Treat*. v.12, p. 256-264, 2006.

FREEMAN, M. P., FREEMAN S. A. Lithium: clinical considerations in Internal Medicine. *Am J Med*. v. 119 p. 478-481, 2006.

GITLIN, M. Lithium and kidney. *Drug Saf*. v. 20 p. 231-243, 1999.

GOODWIN F. K.; et al. Suicide risk in bipolar disorder during treatment with lithium and divalproex. *JAMA*. 2003.

GREGOOR, P. S.; JONG G. M. Lithium hypercalcemia, hyperparathyroidism, and cinacalcet. *Kidney Int*. v. 71, p. 470, 2007.

GRUNFELD, J. P.; ROSSIER, B. C. Lithium nephrotoxicity revisited. *Nat Rev Nephrol*. v. 5, p. 270-276, 2009.

KIROV G.; et al. A cross-sectional and a prospective study of thyroid disorders in lithium-treated patients. *J. Affect. Disord*. 2005.

MICHELI F.; et al. Blepharospasm and apraxia of eyelid opening in lithium intoxication. *Clinical Neuropharmacol*. v. 22, n. 3, p. 176- 179, 1999.

OKUSA M.D.; CRYSTAL L.J.T. Clinical manifestations and management of acute lithium intoxication. *Am J Med*. v. 97, p. 383-389, 1994.

OLIVEIRA J.L.; JUNIOR G.B.S.; ABREU K.L.S.; Nefrotoxicidade por lítio. *Revista Associação Médica Brasileira*. v. 56, n. 5 p. 600- 606, 2010.

PRESNE C.; et al. Lithium-induced nephropathy: rate of progression and prognostic factors. *Kidney Int*. v.64, p. 585-592, 2003.

PRICE, L.H.; HENINGER, G.R. Lithium in the treatment of mood disorders. *N Engl J Med*. v. 331, p. 591-598, 1994.



SCHNEIDER S.M. et al. *Lithium in Tintinalli Emergency Medicine*. 2016.

SLOAND, J. A.; SHELLY, M. A. Normalization of lithium-induced hypercalcemia and hyperparathyroidism with cinacalcet hydrochloride. *Am J Kidney Dis*. v. 48, p. 832-837, 2006.

STONE, K. A. Lithium-induced nephrogenic diabetes insipidus. *J Am Board Fam Pract*. v. 12, p. 43-7, 1999.

SUPPES, T. et al. Risk of recurrence following discontinuation of lithium treatment in bipolar disorder. *Arch Gen Psychiatry*. v. 48, p.1082-1088, 1991.

TIMMER R.T.; SANDS J.M. Lithium Intoxication. *J Am Soc Nephrol*. v.10, p. 666-674, 1999.



PREVALÊNCIA DE SÍFILIS EM GESTANTES NO ESTADO DA PARAÍBA

Nadaedja Tatjana Roberto Moesia - UFCG

Ana Cecília Alexandre dos Ramos - UFCG

Cicera Renata Diniz Vieira Silva - UFCG

RESUMO

Entre as diversas Infecções Sexualmente Transmissíveis existentes, encontra-se a sífilis, uma doença infectocontagiosa causada pela bactéria *Treponema pallidum*. Embora de fácil diagnóstico e prevenção, a sífilis gestacional corresponde a um grave problema de saúde pública tendo a sua forma de transmissão congênita, um grande impacto nas redes públicas de saúde devido a sua alta frequência. Com base neste entendimento, o objetivo do estudo está centrado em conhecer o perfil epidemiológico da sífilis em gestantes, a fim de identificar os desafios ainda existentes para a redução da transmissibilidade. Trata-se de uma pesquisa descritiva, retrospectiva com abordagem quantitativa. Foram explorados dados dentro de um universo formado por novos casos notificados de sífilis na gravidez registrados no DATASUS no período de 2013 a 2017 no estado da Paraíba. A gestante quando não tratada adequadamente tem um alto percentual de transmissão por via placentária em qualquer estágio da doença, principalmente o estágio primário e secundário. Destaca-se a importância da capacitação de profissionais para o reconhecimento desse tipo de doença e a orientação sobre o assunto para a sociedade, pois muitas vezes a sífilis congênita passa despercebida. Nisto, considera-se relevante a inserção da discussão da temática proporcionando a promoção da saúde para a população.

PALAVRAS-CHAVE: Sífilis Congênita; Pré-Natal; Fatores de Risco.

PREVALENCE OF SYPHILIS IN PREGNANT WOMEN IN THE STATE OF PARAÍBA

ABSTRACT

Among the various Sexually Transmitted Infections, there is syphilis, an infectious disease caused by the bacterium *Treponema pallidum*. Although easy to diagnose and prevent, gestational syphilis is a serious public health problem and its form of congenital transmission has a major impact on public health networks due to its high frequency. Based on this understanding, the objective of the study is centered on knowing the epidemiological profile of syphilis in pregnant women, in order to identify the remaining challenges for the reduction of transmissibility. This is a descriptive, retrospective research with a quantitative approach. Data were explored within a universe formed by new reported cases of syphilis during pregnancy registered in DATASUS from 2013 to 2017 in the state of Paraíba. The pregnant woman, when not adequately treated, has a high percentage of placental transmission at



any stage of the disease, especially the primary and secondary stages. The importance of the training of professionals for the recognition of this type of disease and the orientation on the subject for society is emphasized, since congenital syphilis often goes unnoticed. In this, it is considered relevant the insertion of the discussion of the theme providing the promotion of health for the population.

KEYWORDS: Congenital syphilis; Prenatal; Risk factors.

PREVALENCIA DE SÍFILIS EN GESTANTES EN EL ESTADO DE LA PARAÍBA

RESUMEN

Entre las muchas Infecciones Sexualmente Transmisibles existentes, se encuentra la sífilis, una enfermedad infectocontagiosa causada por la bacteria *Treponema pallidum*. Aunque de fácil diagnóstico y prevención, empero la sífilis gestacional corresponde a un grave problema de salud pública que tiene su forma de transmisión congénita, un gran impacto en las redes públicas de salud debido a su alta frecuencia. Con base en este entendimiento, el objetivo del estudio está centrado en conocer el perfil epidemiológico de la sífilis en gestantes, a fin de identificar los desafíos aún existentes para la reducción de la transmisibilidad. Se trata de una investigación descriptiva, retrospectiva con abordaje cuantitativo. Se exploraron datos dentro de un universo formado por nuevos casos notificados de sífilis en el embarazo registrados en el DATASUS en el período de 2013 a 2017 en el estado de Paraíba. La embarazada cuando no tratada adecuadamente tiene un alto porcentaje de transmisión por vía placentaria en cualquier etapa de la enfermedad, principalmente el estadio primario y secundario. Se destaca la importancia de la capacitación de profesionales para el reconocimiento de ese tipo de enfermedad y la orientación sobre el asunto para la sociedad, a menudo la sífilis congénita pasa desapercibida. En esto, se considera relevante la inserción de la discusión de la temática proporcionando la promoción de la salud para la población.

PALABRAS CLAVES: Sífilis Congénita; prenatal; Factores de riesgo.

INTRODUÇÃO

A sífilis é uma doença infectocontagiosa causada pela bactéria *Treponema pallidum*. Essa bactéria, quando em contato com o organismo humano, pode permanecer latente durante anos e só depois vir a manifestar-se, o que a torna uma doença silenciosa. Geralmente sua transmissão ocorre por ato sexual desprotegido, mas se há o contato da bactéria com partes do corpo, e se o mesmo possui alguma lesão aberta, pode haver o contágio da doença (LIMA, 2013).

Um grande detalhe a ser observado são os seus estágios, pois sua transmissão, muitas das vezes, ocorre nos estágios primários, com presença de úlceras ou cancro, estágio secundário, com manifestações de lesões cutâneas e linfadenopatia. Há também a fase latente da doença, período correspondente ao estágio inativo da sífilis, em que não há sintomas, porém ela tende a se desenvolver para o estágio terciário, considerado o mais grave de todos. Entre elas, também há a sífilis congênita, quando ocorre a transmissão de mãe para filho durante a gestação ou parto, chamado de transmissão vertical (SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE, 2016).

De acordo com o Serviço de Vigilância Epidemiológica a sífilis é uma doença de notificação compulsória no território nacional e embora seja de fácil diagnóstico e prevenção, a sífilis gestacional corresponde a um grave problema de saúde pública. Sua transmissão para o conceito pode ocorrer através do canal do parto, caso a criança entre em contato com as lesões sifilíticas da mãe no momento do nascimento, ou durante a amamentação, caso haja lesões mamárias em virtude da infecção. Pode ser transmitida em qualquer fase gestacional, com aumento percentual de 70 a 100% na fase primária e secundária, devido à proliferação de espiroquetas no sangue (BRASIL, 2017)

Entre as diversas Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) existentes, estima-se que cerca de 357 milhões de casos envolvem a tricomoníase, gonorréia, clamídia e, entre elas, a sífilis com um considerável aumento no número de casos em gestantes. A sífilis congênita é a transmissão de maior impacto nas redes públicas de saúde devido a sua alta frequência, pois chega a levar por ano mais de 300 mil mortes fetais e neonatais ou causando má formações na gestação, a exemplo os partos prematuros (BRASIL, 2017).

Torna-se, portanto, indispensável o controle da vigilância epidemiológica no que tange aos agravos a saúde pública. As notificações são necessárias para um maior controle, promoção e intervenção nos focos dos casos da doença, uma vez que, a sífilis congênita é um grande risco tanto para a mãe quanto para o bebê. Quando há a confirmação da doença, toda gestante deve iniciar o tratamento mais precocemente possível, sendo tratada e orientada da maneira correta, principalmente, na realização de testes laboratoriais (BRASIL, 2006).

Logo, a indagação do estudo em tela está centrada em conhecer o perfil epidemiológico da sífilis em gestantes, a fim de identificar os desafios ainda existentes para a redução da transmissibilidade. Portanto, a realização deste trabalho teve por intuito analisar a

prevalência dos casos de sífilis em gestante no estado da Paraíba, avaliando o cenário desafiador abordado, principalmente para enfrentamento da doença.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, retrospectiva com abordagem quantitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de consulta a base de dados do departamento de informática do SUS (DATASUS), sendo utilizado o sistema SINAN. Foram analisados dados dentro de um universo composto por novos casos notificados de sífilis na gravidez registrados no DATASUS no período de 2013 a 2017, no estado da Paraíba. Foram exploradas as variáveis: mulher, gestante, faixa etária, escolaridade e raça. O presente estudo foi realizado em julho de 2018.

Após a coleta dos dados, estes foram processados e analisados utilizando o programa Microsoft Excel 2013, onde foram feitas análises descritivas. Posteriormente, os resultados obtidos foram plotados em tabela, para uma melhor visualização da apresentação dos casos de sífilis na gravidez no estado da Paraíba, e analisados com base na literatura publicada sobre o tema.

Uma vez que esta pesquisa utilizou dados secundários, expostos na base de dados públicos, DATASUS, não houve a necessidade de envio do projeto para o Comitê de Ética. No que tange à pesquisa em bases de dados, os preceitos éticos foram respeitados.

RESULTADOS

Tabela 1. Casos confirmados de sífilis na gestação no estado da Paraíba, nos anos de 2013 a 2017.

Ano de Diagnóstico	Casos confirmados	%
2013	24	1,51%
2014	351	22,15%

2015	431	27,20%
2016	295	18,62%
2017	480	30,30%
Branco	3	0,18%
TOTAL	1584	100%

Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net.

No período de 2013 a 2017, foram confirmados 1.584 casos de sífilis na gravidez no estado da Paraíba, com maior incidência no ano de 2017, sendo notificados 480 novos casos (Tabela 1). Nesse mesmo período, é possível analisar quais os públicos com maior número de casos confirmados e notificados (Tabelas 2, 3 e 4).

Tabela 2. Casos confirmados de sífilis na gestação por faixa etária no estado da Paraíba, nos anos de 2013 a 2017.

Ano de Diagnóstico / Faixa etária	Igual ou menor que 14 anos	15-19 anos	20-39 anos	40-59 anos	TOTAL
2013	1	7	16	-	24
2014	6	88	254	3	351
2015	8	100	310	13	431
2016	6	69	216	4	295
2017	10	128	332	10	480
Branco	-	1	2	-	3
%	1,95%	24,81%	71,33%	1,89%	100%
TOTAL	31	393	1130	30	1584

Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net.

A tabela 2 mostra que a faixa etária mais acometida é entre 20 e 39 anos, com 71,33% dos casos e a menos acometida é entre 40 e 59 anos, com 1,89% dos casos.

Tabela 3. Casos confirmados de sífilis na gestação por escolaridade no estado da Paraíba, nos anos de 2013 a 2017.

Ano de diagnóstico/ Escolaridade	Ignorado/ Branco	Analfabeto	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental completo	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	Educação superior incompleta	Educação superior completa	TOTAL
Branco	2	-	-	1	-	-	-	-	3
2013	4	-	16	1	-	2	-	1	24
2014	108	7	148	22	23	40	1	2	351
2015	125	2	167	70	28	38	1	-	431
2016	99	2	102	43	24	21	2	2	295
2017	169	5	173	42	41	43	5	2	480
%	32,00 %	1,01%	38,25%	9,50%	7,32%	9,09%	0,56%	0,44%	100%
TOTAL	507	16	606	179	116	144	9	7	1584

Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net.

Nota se que os casos de sífilis na gestação acometem mais mulheres com o ensino fundamental incompleto, com cerca de 38,25% dos casos e possui uma menor incidência em mulheres com educação superior completa, com cerca de apenas 0,44% dos casos (tabela 3).

No caso de indígenas percebe-se que a raça mais atingida é a parda, com cerca de 70,70% dos casos e a menos atingida é a raça indígena com cerca de 0,50% dos casos (tabela 4).

Tabela 4. Casos confirmados de sífilis na gestação por raça autodeclarada no estado da Paraíba, nos anos de 2013 a 2017.

Ano de Diagnóstico/ Raça autodeclarada	Ignorado/ Branco	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	TOTAL
Branco	-	-	-	-	3	-	3
2013	2	2	-	-	20	-	24
2014	24	68	31	3	225	-	351
2015	36	56	21	4	311	3	431
2016	14	47	19	2	212	1	295
2017	25	65	33	4	349	4	480
%	6,37%	15,02%	6,56%	0,82%	70,70%	0,50%	100%
TOTAL	101	238	104	13	1120	8	1584

Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net.

De acordo com os dados obtidos, constatou-se que houve uma melhora nos sistemas de diagnóstico, o que fez com que os casos de sífilis na gravidez fossem notificados, também foi percebido de acordo com as variáveis utilizadas que a faixa etária mais acometida foi a de 20-39 anos, que o público com maior número de casos, levando em conta o grau de escolaridade, foi o que possui de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental incompletas e que a raça mais atingida é a parda, logo pode-se perceber que por essas mulheres não terem o fundamental completo, muitas delas não tem o conhecimento necessário para poderem se prevenir, o que consequentemente irá influenciar também no fato que entre as faixas etárias de 20 à 39 anos, fase na qual a maioria estão com suas vidas sexuais mais ativas, tendo assim mais chances de serem mais acometidas, também deve-se ressaltar que a cor parda foi a cor

mais prevalente devido a maioria da população estar classificada na mesma, por fim, houveram mais casos durante o ano de 2017 pois houve menos subnotificações.

DISCUSSÃO

De acordo com os dados obtidos, é nítido o aumento na taxa de detecção de sífilis em gestantes no decorrer dos anos. Segundo a SES, na Paraíba, observa-se que o aumento do número de notificações de casos se deu em virtude do fortalecimento dos serviços de pré-natal, fato este que salienta a importância do cuidado constante, da atenção e da vigilância nos serviços de saúde pública.

Decorrente da disseminação hematogênica da bactéria *Treponema pallidum*, a gestante quando não tratada adequadamente tem um alto percentual de transmissão por via placentária em qualquer estágio da doença, principalmente o estágio primário e secundário, em qualquer fase da gestação. Vale ressaltar que no canal do parto é possível a transmissão congênita, e em alguns casos pode evoluir para um óbito letal, problemas nos ossos ou baixo peso ao nascer, entre outros (DOMINGUES, 2016).

Segundo a SES, por meio da Gerência Operacional das IST/Aids/Hepatites Virais, foram registrados na Paraíba 2.030 casos de sífilis em gestantes no período de 2011 a 2016, correspondente a 39ª semana epidemiológica (SES, 2016).

É evidente que as infecções adquiridas durante a gravidez, muito frequentemente, acarretam sérias infecções e anomalias congênitas graves, contudo, com o tratamento adequado da gestante portadora de sífilis e seu parceiro, é oferecido um prognóstico favorável ao feto, uma vez que contribui para morte deste organismo, impedindo que ele atravesse a membrana placentária e o infecte. Além da garantia do acesso aos serviços de saúde, é necessária a assistência pré-natal de qualidade, uma vez que sua inadequação é o principal fator responsável pela incidência de sífilis congênita em todo mundo (NONATO, 2015).

Nogueira *et.al* (2014) relatam que o número alarmante de grávidas com sífilis está associado a fatores como baixa escolaridade, início tardio do pré-natal, terem realizado menos de seis consultas, a não realização do VDRL (VenerealDiseaseResearchLaboratory) e título do primeiro e último VDRL igual ou superior a 1:8. Gravidez indesejada e na adolescência, além de condições de vida desfavoráveis, contribui para o início tardio do pré-natal.



É de suma importância destacar que o controle de sífilis em gestante requer dos profissionais envolvidos maior engajamento, principalmente daqueles que estão na atenção primária, por entender que é nesse nível de complexidade que existe o acompanhamento pré-natal, e primeiros cuidados para a prevenção da transmissão vertical da patologia (SILVA *et. al.*, 2014).

A penicilina G Benzatina é a única terapia eficaz no tratamento dessas gestantes e na prevenção da vertical da sífilis congênita, e faz-se importante que a mulher e o parceiro sejam tratados simultaneamente. Contudo, é verificado um percentual baixíssimo do tratamento, mesmo sendo preconizado pelo Ministério da Saúde (SES, 2016).

Apesar da ampliação do diagnóstico, a maioria dos casos continua sendo detectada tardiamente. Portanto o pressuposto número de casos notificados no estado da Paraíba nos faz remeter a ideia de que os profissionais também se tornam responsáveis pelo controle de sífilis em gestantes, uma vez que eles são peças fundamentais que acompanham todo o processo de gestação, o que nos faz ressaltar a importância de ações educativas como medidas preventivas da sífilis na gestação.

CONCLUSÃO

O aumento o número nos casos de sífilis congênita é notável o que demonstra a necessidade de desenvolvimento de ações voltadas para o controle dessa doença, principalmente porque atinge um grande percentual de mulheres e gestantes trazendo riscos para o bebê.

Entretanto, para promover uma melhoria dessa realidade que agrava a saúde pública, é necessária uma maior participação multidimensional dos profissionais e comunidade por meio de educação em saúde que busque incentivar os indivíduos maior participação nas medidas preventivas com realização de um melhor fluxo de ações e minimizando o diagnóstico precoce de sífilis em mulheres gestantes.

Assim, para um melhor alcance de resultados adequados de saúde, é preciso capacitação dos profissionais das demais áreas envolvidas, buscando uma melhor



compreensão dos fatores determinantes para esta doença e, trabalhado junto à comunidade não somente em época de campanhas, mas no que tange um atendimento continuado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. *Boletim Epidemiológico – Sífilis*. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretrizes para controle da sífilis congênita: manual de bolso*. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Programa Nacional de DST/Aids. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

CAMPOS, A.L.D.A.; ARAÚJO, M.A.L.; MELO, S.P.D.; GONÇALVES, M.L.C. Epidemiologia da sífilis gestacional em Fortaleza, Ceará, Brasil: um agravo sem controle. *Cadernos de Saúde Pública*, 26, 1747-1755, 2010.

DOMINGUES, R.M.S.M.; LEAL, M.D.C. Incidência de sífilis congênita e fatores associados à transmissão vertical da sífilis: dados do estudo Nascer no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 32(6), 2016.

LIMA, M.G.; SANTOS, R.F.R.D.; BARBOSA, G.J.A.; RIBEIRO, G.D.S. Incidência e fatores de risco para sífilis congênita em Belo Horizonte, Minas Gerais, 2001-2008. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2013.

NOGEIRA, M.G.S.; CARMO, R.A.; NONATO, S.M. *Guia técnico sífilis: sífilis adquirida, sífilis na gestante, sífilis congênita*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Saúde; 2014.

NONATO, S.M.; MELO, A.P.S.; GUIMARAES, M.D.C. Sífilis na gestação e fatores associados à sífilis congênita em Belo Horizonte - MG, 2010-2013. *Epidemiologia Serviços de Saúde*, Brasília, v. 24, n. 4, p. 681-694, dez. 2015.

RODRIGUES, C.S.; GUIMARÃES, M.D.C. Positividade para sífilis em puérperas: ainda um desafio para o Brasil. *Revista Panamericana de Salud Pública*, v. 16, p. 168-175, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE. Centro de Controle de Doenças. *Guia de bolso para o manejo da sífilis e gestantes e sífilis em gestantes e sífilis congênita*. São Paulo, 2016.

SECRETARIA DO ESTADO DA SAÚDE SES-PB. *Secretaria de saúde divulga boletim com dados de sífilis no Estado. Paraíba, 2016*. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/secretaria-da-saude-divulga-boletim-com-dados-de-sifilis-no-estado/>. Acessado e: 28 de julho de 2018.



Serviço de Vigilância Epidemiológica; Coordenação do Programa Estadual DST/Aids-SP; Coordenadoria de Controle de Doenças CCD. Sífilis congênita e sífilis na gestação. *Rev Saúde Pública*, v. 42, n. 4, p. 768-72, 2008.

SILVA, D.M.A. *et al.* Conhecimento dos profissionais de saúde acerca da transmissão vertical da sífilis em Fortaleza/CE. *Texto contexto Enferm.* Florianópolis, 2014 Abr-Jun; 23(2): 278-85.



ECORTE EPIDEMIOLÓGICO DA HANSENÍASE NO ESTADO DA PARAÍBA, 2014 – 2017.

Letícia Pinheiro de Melo
Alex de Novais Batista
Giliara Carol Diniz Gomes de Luna ²⁷⁴

RESUMO

A hanseníase é uma doença crônica, infectocontagiosa, causada pelo *Mycobacterium leprae*, cuja magnitude e o alto poder incapacitante a colocam como um relevante problema de saúde pública no Brasil. Este recorte epidemiológico de cunho descritivo e transversal, das notificações de casos de hanseníase na faixa etária de menores de quinze anos, residentes no estado da Paraíba, entre os anos de 2014 e 2017 tem como objetivo analisar e discutir a incidência desta enfermidade em menores de quinze anos, comparando com os números correspondentes às demais faixas etárias, a partir dos dados obtidos no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), do DATASUS. Foi possível concluir, a partir da análise dos dados obtidos, que a alta taxa de detecção de casos novos de hanseníase na Paraíba entre 2014 e 2017 para todas as faixas etárias, e em particular entre 0 e 15 anos, sugere fragilidade no combate ao agravo, constituindo-se em um indicador de endemicidade local e apontando o incremento na transmissão, bem como as fragilidades na vigilância e no tratamento da doença como vulnerabilidades dos serviços de saúde.

PALAVRAS-CHAVE: hanseníase; SINAN; vigilância em saúde.

EPIDEMIOLOGICAL PROFILE OF HANSENÍASE IN THE STATE OF PARAÍBA, 2014 – 2017

ABSTRACT

Leprosy is a chronic, infectious, contagious disease caused by *Mycobacterium leprae*, whose magnitude and high incapacitating power place it as a relevant public health problem in Brazil. This descriptive and cross-sectional epidemiological study of the reports of cases of leprosy in the under-fifteen age group living in the state of Paraíba between 2014 and 2017 has the objective of analyzing and discussing the incidence of this disease in children under 15 years of age, comparing with the numbers corresponding to the other age groups, from the data obtained in the DATASUS Notification Disease Information System (SINAN). It was possible to conclude from the analysis of the data obtained that the high detection rate of new cases of leprosy in Paraíba between 2014 and 2017 for all age groups, and in particular between 0 and 15 years old, suggests a weakness in the control of disease, constituting an indicator of local endemicity and indicating the increase in transmission, as

²⁷⁴ Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras



well as weaknesses in surveillance and in the treatment of the disease as vulnerabilities of the health services.

KEYWORDS: leprosy; SINAN; health surveillance.

RECORTE EPIDEMIOLÓGICO DE LA HANSENIASIS EN EL ESTADO DE LA PARAÍBA

RESUMEN

La hanseniasis es una enfermedad crónica, infectocontagiosa, causada por el *Mycobacterium leprae*, cuya magnitud y el alto poder incapacitante la colocan como un relevante problema de salud pública en Brasil. Este recorte epidemiológico de tipo descriptivo y transversal, de las notificaciones de casos de hanseniasis en el grupo de edad de menores de quince años, residentes en el estado de Paraíba, entre los años 2014 y 2017 tiene como objetivo analizar y discutir la incidencia de esta enfermedad en menores de quince años, de los datos obtenidos en el Sistema de Información de Agravios de Notificación (SINAN), de DATASUS. Se pudo concluir, a partir del análisis de los datos obtenidos, que la alta tasa de detección de casos nuevos de hanseniasis en Paraíba entre 2014 y 2017 para todas las edades, y en particular entre 0 y 15 años, sugiere fragilidad en el combate al agravio, constituyéndose en un indicador de endemidad local y apuntando el incremento en la transmisión, así como las fragilidades en la vigilancia y en el tratamiento de la enfermedad como vulnerabilidades de los servicios de salud.

PALABRAS CLAVES: hanseniasis; SINAN; vigilancia en salud

INTRODUÇÃO

A hanseníase é uma patologia de caráter infecto-contagioso crônico, de evolução lenta, que se apresenta por meio de sinais e sintomas dermatoneurológicos, com lesões na pele e nos nervos periféricos (RIBEIRO; OLIVEIRA; FILGUEIRAS, p. 10, 2015; PINHEIRO et al., p. 2, 2016). O agente etiológico dessa doença é o *Mycobacterium leprae*, também conhecido como bacilo de Hansen, um patógeno intracelular obrigatório que tende a invadir áreas mais frias do corpo como rosto, orelhas, joelhos e extremidades distais, devido a sua temperatura ótima de crescimento (PEREIRA et al., p.56, 2012; NEVES et al., p. 2018, 2013).

A transmissão ocorre de forma direta, por via respiratória, por meio de um paciente bacilífero sem tratamento, que elimina o bacilo por gotículas de aerossol e infecta as pessoas

susceptíveis, fato este relacionado aos fatores genéticos, ambientais, estado nutricional e a vacinação contra o *Bacillus Calmette Guérin* (BCG) (MELÃO et al., p. 79, 2011; SOUZA et al., p. 64, 2010). Acredita-se que apenas uma parte dos indivíduos em contato com o bacilo manifeste a doença, que além de acometer nervos e pele, pode também ter manifestações sistêmicas, afetando articulações, olhos, testículos, gânglios e outros (NUNES; OLIVEIRA; VIEIRA, p. 1312, 2011).

Quanto à apresentação clínica da doença, a OMS classificou em 1982 de acordo com o índice baciloscópio e em 1988 estabeleceu critérios clínicos, dividindo em paucibacilar (PB), para casos com índice menor que 2+ e até cinco lesões cutâneas e/ou um tronco nervoso acometido e multibacilares (MB), com índice maior ou igual a 2+ e mais de cinco lesões cutâneas e/ou mais de um tronco nervoso acometido (LIMA NETO, p.38, 2017).

Devido as suas diferentes manifestações clínicas, que variam de acordo com a resposta do hospedeiro ao parasita e a capacidade de multiplicação bacilar, essa patologia é considerada polimorfa (DE SOUSA LIMA et al., p. 75, 2009; LASTÓRIA; ABREU, p. 173, 2012). As formas clínicas Paucibacilares são a Tuberculóide (HT) e a Indeterminada (HI), caracterizadas por lesões hipopigmentadas e anestésicas. A Hanseníase MB possui a forma Virchowiana (HV) e Dimorfa (HD) como múltiplas lesões de pele, geralmente associada a grande acometimento neural, com alterações mais graves e incapacitantes (PEREIRA et al., p.57, 2012).

O tratamento com a poliquimioterapia (PQT) levou a um considerável decréscimo dos casos da doença no Brasil, por conta da possibilidade de cura e de erradicação da doença (NEVES et al., p. 2019, 2013). Durante o diagnóstico da doença é realizada a classificação em PB ou MB, para estabelecer o tratamento ambulatorial com o esquema PQT/OMS, que dura seis meses para os paucibacilares e doze meses para os multibacilares, devendo ser supervisionado pelo profissional de saúde (NUNES; OLIVEIRA; VIEIRA, p. 1312, 2011). A PQT é composta pelos fármacos Dapsona, Clofazimina e Rifampicina, que difere também de acordo com a idade do paciente (PEREIRA et al., p. 59, 2012)

As sequelas dessa doença estão associadas aos distúrbios sensitivos e motores, ocasionados pelo acometimento neurológico, se manifestando por meio de parestesias, deformidades e mutilações. As reações hansênicas se associam a uma piora do comprometimento neural, sendo a principal causa de lesão dos nervos (PINHEIRO et al., p. 2,

2016). As limitações e incapacidades físicas são resultantes desse acometimento neurológico periférico com a progressão da doença (RIBEIRO; OLIVEIRA; FILGUEIRAS, p.10, 2015).

Quanto à prevenção, a vacina BCG é apresentada como o principal fator na redução da incidência das formas multibacilares e deve ser indicado para indivíduos que não tomaram nenhuma dose ou apenas uma dose. Alguns estudos apontam a quimioprofilaxia como alternativa para a redução da incidência, principalmente nos casos intradomiciliares (LASTÓRIA; ABREU, p. 177, 2012).

A hanseníase é considerada um problema de saúde pública por possuir grande impacto na morbidade devido à amplitude das consequências físicas e socioeconômicas (NEVES et al., p. 2018, 2013). Alguns estudos apontam que aproximadamente 90% dos casos se concentram nesses seis países em ordem de maior incidência: Índia, Brasil, Nepal, Myanmar, Moçambique e Madagascar, sendo o Brasil o primeiro lugar no mundo em números de novos casos detectados e o segundo lugar em números absolutos (DE SOUSA LIMA et al., p. 76, 2009). Segundo a OMS, o número de casos detectados nas Américas em 2011 foi de 4,18 por 100.000 habitantes, com o Brasil apresentando 33.955 casos novos e desses 2.165, com grau de incapacidade II (PINHEIRO et al., p. 2, 2016).

A resolução WHA44.9 firmada pela 44ª Assembléia Mundial de Saúde, declarou o compromisso de erradicar a Hanseníase até o final de 2000, atingindo a prevalência de 1/100.000 habitantes (WHO, p. 2, 2006). Houve uma redução de aproximadamente 90% dentro das últimas duas décadas, porém, no Brasil, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste continuam sendo áreas endêmicas e apenas a região Sul atingiu a meta (MELÃO et al., p. 79, 2011)

Mesmo com uma importante redução da prevalência, ocorre a chamada endemia oculta, que se deve a insipiente busca ativa dos doentes nas áreas endêmicas, além do diagnóstico tardio, abandono de tratamento e problemas relacionados ao sistema de saúde, como a precariedade dos serviços (PEREIRA et al., p. 58, p. 2012). Segundo estimativas, cerca de 1/3 dos casos são notificados e dentre esses ainda ocorrem muitos abandonos e tratamentos irregulares, que podem levar à seleção de bacilos resistentes e dificuldades na terapêutica e na erradicação da doença (MIRANZI; PEREIRA; NUNES, p. 63, 2010).

Estudos realizados na região Nordeste contribuíram para um melhor delineamento e compreensão do aspecto epidemiológico da patologia. Percebeu-se então que se trata de uma



doença que se expressa em territórios e populações negligenciadas, como por exemplo, nos municípios com maior desigualdade social foram notificados os maiores coeficientes de detecção e de prevalência da hanseníase (ALENCAR et al., p. 695, 2008).

A hanseníase na infância tem sido discutida e estudada a nível internacional, devido aos numerosos relatos, além dos agravos e comprometimentos relacionados aos problemas sociais, físicos e de desenvolvimento nos indivíduos menores de quinze anos. O acometimento está relacionado ao contato com bacilíferos, a uma vigilância e controle deficiente da doença e a dificuldade de diagnósticos na infância (FERREIRA; ALVAREZ, p. 43, 2005)

Visto o impacto dessa patologia na morbidade nacional e regional, esse estudo objetiva analisar e discutir a incidência da Hanseníase dentro do recorte epidemiológico entre os anos 2014 e 2017, em menores de quinze anos comparando com os números correspondente a todas as faixas, no Estado da Paraíba, a partir dos dados obtidos no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN). Essa pesquisa é de grande relevância social, por realizar um levantamento epidemiológico de uma patologia bastante prevalente a nível nacional e de grande impacto na morbidade.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo epidemiológico descritivo de corte transversal com dados obtidos a partir do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), nas informações de saúde (TABNET) epidemiológicas e de morbidade, disponibilizados pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS). Foram analisados os dados referentes às notificações de casos de hanseníase na faixa etária de menores de quinze anos, residentes no estado da Paraíba, entre os anos de 2014 e 2017. Os dados foram obtidos por meio da utilização de variáveis disponíveis na plataforma.

Para o processamento e análise dos dados, foram utilizados os softwares TabWin (DATASUS) e Excel (Microsoft®). Para o estudo, foram utilizadas as quantidades brutas de notificações de Hanseníase na Paraíba, entre 2014 e 2017, a quantidade referente à população menor de 15 anos, além da associação com a forma clínica apresentada pelo indivíduo. Os dados foram coletados e organizados em tabelas, sendo em seguida analisadas e interpretadas.

Por se tratar de um banco de domínio público, não foi necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram notificados 2.452 casos de hanseníase pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação entre os anos de 2014 e 2017, no Estado da Paraíba. Pode-se inferir por meio dos dados apresentados no Quadro 1, que o ano com maior notificações foi 2017. A taxa de detecção de casos novos nesse recorte (2014-2017) foi de 12,31, e essa variável representa o número de casos novos confirmados de hanseníase por 100 mil habitantes em um determinado espaço geográfico, segundo o Ministério da Saúde (MS).

O Ministério da Saúde instituiu valores de referência para essa variável, de acordo com a seguinte classificação das taxas de detecção: baixa (menor que 2,00), média (2,00 a 9,99), alta (10,00 a 19,99), muito alta (20,00 a 39,99) e situação hiperendêmica (maior ou igual a 40,00) (BRASIL, 2012). Segundo essa classificação, a Paraíba possui níveis altos de incidência de hanseníase, o que corrobora com o que foi afirmado por Souza et al. (p.2, 2018) que revela que o Nordeste faz parte das áreas focais de maior risco, e com o estudo de Brito et al. (p. 25, 2015), que revela a Paraíba como parte dos *clusters* com altas taxas de detecção para hanseníase, com maior endemicidade na mesorregião do Sertão Paraibano. Por meio do Quadro 1, é possível analisar a quantidade de indivíduos acometidos de acordo com o ano e a forma clínica apresentada. As formas multibacilares foram mais notificadas considerando os números absolutos, com todas as faixas etárias.

Quadro 1: Casos novos por forma clínica segundo o ano de notificação

Ano Notificação	Indeterminada	Tuberculóide	Dimorfa	Virchowiana	Não Classificada	Ignorado	Total
Total	352	508	675	393	310	214	2.452
2014	90	128	147	94	56	54	569
2015	75	125	143	79	56	51	529



2016	43	80	105	65	52	31	376
2017	144	175	280	155	146	78	978

Fonte: Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN)

A forma clínica mais notificada foi a Dimorfa, com 27,5% dos casos e de acordo com Pereira et al. (p.64, 2012), essa forma é classificada como multibacilar e está entre as formas mais graves, com comprometimento neurológico troncular e possibilidade de desenvolver incapacidades e deformidades físicas.

A segunda mais prevalente foi a Tuberculóide (21%) e segundo Lima et al., (p. 75, 2009), a prevalência dessa forma em uma região é um indicador epidemiológico importante de tendência crescente da doença. As formas que não foram classificadas correspondem a 13%, um número relativamente alto, e que poderia ser reduzido com outros métodos diagnósticos que possibilitem diagnósticos diferenciais.

Quanto aos casos referentes ao acometimento de menores de quinze anos, obteve-se um total de 142 notificações, com prevalência, também, da forma tuberculoide. O ano de 2017 foi, igualmente aos números considerando todas as idades, o de maior notificação. A taxa de detecção de casos novos foi de 2,83, portanto, classificado como incidência média. Os números mantiveram-se em uma mesma faixa até o ano de 2016, aumentando em 100% no ano de 2017. O diagnóstico incorreto pode ser a causa do crescimento do número de casos em menores de quinze anos, devido equívocos na abordagem diferencial com outras doenças dermatológicas e/ou neurológicas (ALENCAR et al., p. 696, 2008).

Ferreira e Alvarez (p.42, 2005) já apontam o crescimento da doença em menores de quinze anos como um indicador do nível de transmissão da hanseníase, devido a uma relação entre os casos em menores de quinze anos e a gravidade da endemia, pois, se a transmissão é intensa, ocorre maior exposição do bacilo aos indivíduos mais jovens. Nota-se que houve um aumento na notificação dessa população mais jovem dentro do período analisado. Nesse caso, a forma clínica mais prevalente foi a Tuberculoide, apontada anteriormente como importante parâmetro epidemiológico em relação ao crescimento da doença. Houve prevalência das formas paucibacilares, com 53% das notificações.

Quadro 2: Casos novos em menores de 15 anos por forma clínica segundo Ano de Notificação

Ano Notificação	Indeterminada	Tuberculóide	Dimorfa	Virchowiana	Não Classificada	Ignorado	Total
Total	26	49	27	9	11	20	142
2014	3	10	5	3	0	6	27
2015	5	10	7	1	1	4	28
2016	2	15	5	1	0	2	25
2017	16	14	10	4	10	8	62

Fonte: Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN)

Em relação a faixa etária, os dados revelam que a faixa etária mais acometida é aquela que compreende dos 35 aos 49 anos (28%) seguido da faixa de 50 a 64 anos (26%) e 20 a 34 anos (17%), fechando em uma faixa compreendida entre 20 e 64 anos. Esse dado corrobora com o que foi encontrado na literatura que, segundo Brito et al., (p. 2690, 2014) e Lima et al., (p. 325, 2010), a maioria da população acometida pela doença compreende a faixa etária economicamente ativa, fato de grande impacto econômico e social. Por isso, a hanseníase é considerada uma doença de adultos, o que não descarta a possibilidade de acontecimentos na infância. Geralmente, em locais endêmicos e em casos familiares, o risco de acometimento de menores de 15 anos aumenta devido ao aumento do contato com o bacilo.

Quadro 3: Casos novos por faixa etária segundo Ano de Notificação

Ano Notificação	1-4	5-9	10-14	15-19	20-34	35-49	50-64	65-79	80 e+	Total
Total	13	51	78	89	429	683	637	393	79	2.452
2014	3	8	16	30	115	153	142	86	16	569
2015	0	13	15	16	77	154	154	80	20	529
2016	3	10	12	16	66	109	89	58	13	376
2017	7	20	35	27	171	267	252	169	30	978

Fonte: Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN)

Os casos novos em menores de quinze anos foram equivalentes a 6% das notificações dentro do recorte analisado, sendo o maior número de notificações entre 10 e 14 anos, com 55% do total de 142 notificações correspondentes a faixa. O ano com maior notificações da

faixa etária em menores de quinze anos foi 2017. Isso levanta a hipótese da melhoria dos sistemas de saúde e a eficácia de campanhas de rastreamento contra a hanseníase na região estudada. A taxa de prevalência da hanseníase no recorte analisado foi de 1,31. Este indicador considera o número de casos existentes de hanseníase em pessoas residentes, por 10 mil habitantes e auxilia a compreender a dimensão da hanseníase na população. A taxa é considerada baixa (<1); média (1 – 4); alta (5 – 9) muito alta (10 – 15); e situação hiperendêmica (15), estando a Paraíba com prevalência média entre 2014 e 2017.

Quadro 4: Casos novos em menores de 15 anos por faixa etária segundo ano de Notificação

Ano Notificação	1-4	5-9	10-14	Total
Total	13	51	78	142
2014	3	8	16	27
2015	0	13	15	28
2016	3	10	12	25
2017	7	20	35	62

Fonte: Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN)

CONCLUSÃO

Foi possível concluir, a partir da análise dos dados obtidos, que a alta taxa de detecção de casos novos de hanseníase na Paraíba entre 2014 e 2017 para todas as faixas etárias, e em particular entre 0 e 15 anos, sugere fragilidade no combate ao agravo, constituindo-se em um indicador de endemicidade local e apontando o incremento na transmissão, bem como as fragilidades na vigilância e no tratamento da doença como vulnerabilidades dos serviços de saúde.



REFERÊNCIAS

ALENCAR, Carlos Henrique Morais de et al. Hanseníase no município de Fortaleza, CE, Brasil: aspectos epidemiológicos e operacionais em menores de 15 anos (1995-2006). *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 61, n. spe, p. 694-700, 2008.

and research gaps. *Lancet Infection Disease*. Londres, volume 11, p. 464-470, agosto, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Rede Interagencial de Informações para a Saúde. *Indicadores e dados básicos para a saúde*. <http://www.datasus.gov.br> (acessado em 15 de agosto de 2018).

BRITO, Karen Krystine Gonçalves et al. Epidemiologia da hanseníase em um estado do nordeste brasileiro. *Revista de enfermagem UFPE online* - ISSN: 1981-8963, v. 8, n. 8, p. 2686-2693, 2014.

DE BRITO, Karen Krystine Gonçalves et al. Análise epidemiológica da hanseníase em um estado endêmico do nordeste brasileiro. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 36, p. 24-30, 2015.

DE SOUSA LIMA, Lailton et al. Caracterização clínica-epidemiológica dos pacientes diagnosticados com hanseníase no município de Caxias, MA. *Revista Brasileira Clínica Médica*, v. 7, p. 74-83, 2009.

FERREIRA, Isaias Nery; ALVAREZ, Rosicler Rocha Aiza. Hanseníase em menores de quinze anos no município de Paracatu, MG (1994 a 2001). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 8, p. 41-49, 2005.

LASTÓRIA, Joel Carlos; ABREU, Marilda Aparecida Milanez Morgado. Hanseníase: diagnóstico e tratamento. *Diagn Tratamento*, v. 17, n. 4, p. 173-9, 2012.

LIMA NETO, Pedro Martins. ***Fatores associados à Hanseníase no município de Buriticupu, Maranhão, Brasil, 2003 a 2015***. 2017. 72 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Saúde e Meio Ambiente, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1731/2/PedroLimaNeto.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

LIMA, Hívena Maria Nogueira et al. Perfil epidemiológico dos pacientes com hanseníase atendidos em Centro de Saúde em São Luís, MA. *Revista Brasileira Clínica Médica*, v. 8, n. 4, p. 323-7, 2010.



MELÃO, Suelen et al. Perfil epidemiológico dos pacientes com hanseníase no extremo sul de Santa Catarina, no período de 2001 a 2007. *Rev Soc Bras Med Trop*, v. 44, n. 1, p. 79-84, 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil) BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE - BVS. Ficha de Qualificação da RIPSA – 2012 - Taxa de incidência de hanseníase. Disponível em: http://fichas.ripsa.org.br/2012/d-2-6/?l=pt_BR. Acesso em: 18 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil) SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE AGRAVOS DE NOTIFICAÇÃO - SINAN. Hanseníase- Notificações Registradas: banco de dados. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/webtabx.exe?hanseniase/hantfpb.def>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MIRANZI, Sybelle de Souza Castro; PEREIRA, Livia Helena de Moraes; NUNES, Altacílio Aparecido. Perfil epidemiológico da hanseníase em um município brasileiro, no período de 2000 a 2006. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, v. 43, n. 1, p. 62-67, 2010.

NEVES, Tiago Veloso et al. Perfil de pacientes com incapacidades físicas por hanseníase tratados na cidade de Palmas-Tocantins. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, v. 4, n. 2, p. 2016-2025, 2013.

PEREIRA, Diogo Lima et al. Estudo da prevalência das formas clínicas da hanseníase na cidade de Anápolis-GO. *Ensaio e Ciência: C. Biológicas, Agrárias e da Saúde*, v. 16, n. 1, 2015.

PINHEIRO, Mônica Gisele Costa et al. Limitações e incapacidades físicas no pós-alta em hanseníase: uma revisão integrativa. *Revista Baiana de Enfermagem*, v. 30, n. 2, 2016.

RIBEIRO, Mara Dayane Alves; OLIVEIRA, Sabrynna Brito; FILGUEIRAS, Marcelo Carvalho. PÓS-ALTA EM HANSENÍASE: UMA REVISÃO SOBRE QUALIDADE DE VIDA E CONCEITO DE CURA. *Saúde (Santa Maria)*, v. 41, n. 1, p. 09-18, 2015.

RODRIGUES, L.C.; LOCKWOOD, D.N. Leprosy now: epidemiology, progress, challenges,

SOUZA, Eliana Amorim de et al. Leprosy and gender in Brazil: trends in an endemic area of the Northeast region, 2001–2014. *Revista de Saúde Pública*, v. 52, p.1-12, 26 fev. 2018.

Universidade de Sao Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP.
<http://dx.doi.org/10.11606/s1518-8787.2018052000335>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Global strategy for further reducing the leprosy burden and sustaining leprosy control activities (2006-2010): Operational Guidelines**. WHO Regional Office for South-East Asia, p. 25-27, 2006.



A ATUAÇÃO DA ATENÇÃO BÁSICA DE SAÚDE NO CONTROLE E TRATAMENTO DA DIABETES MELLITUS E HIPERTENSÃO ARTERIAL NO SISTEMA BRASILEIRO

Júlia Milena Fernandes Dantas

Lyvia Maria Fernandes

Henrique Gonçalves Dantas de Medeiros²⁷⁵

RESUMO

A diabetes mellitus e a hipertensão configuram-se como dois importantes agravantes de saúde, sobretudo quando medidas de regulação e de intervenção não são adotadas. Nesse contexto, se faz importante o papel da atenção básica de saúde, como elemento primário de assistência aos portadores dessas doenças. Para tanto, o presente trabalho objetiva abordar as funções da atenção primária no controle e tratamento da diabetes e hipertensão e analisar os impactos dessas ações na evolução dessas doenças. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, na qual os artigos foram buscados em agosto de 2018 a partir dos descritores “DIABETES MELLITUS”, “HIPERTENSÃO” e “ATENÇÃO BÁSICA” em português, (“DIABETES MELLITUS” “PRIMARY HEALTH CARE” e “HYPERTENSION”) em inglês, e espanhol (“DIABETES MELLITUS” “ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD” E “HYPERTENSION”), nas bases de dados Scielo, Pubmed e Lilacs. A partir disso, constatou-se que é necessária a busca pelo adequado uso de medicamentos, procedimentos ou equipamentos que visem tratar essas patologias. Verificou-se a exigência de certos atributos e habilidades por parte dos profissionais de saúde, quem nem sempre estão preparados para assumir tal atributo. Evidenciou-se, por fim, a relevância de mudanças no estilo de vida por parte dos portadores, o que é fundamental para o progresso da terapêutica.

PALAVRAS-CHAVE: Atenção básica, Diabetes Mellitus, Hipertensão Arterial

THE ACTION OF BASIC HEALTH CARE IN THE CONTROL AND TREATMENT OF DIABETES MELLITUS AND ARTERIAL HYPERTENSION IN THE BRAZILIAN SYSTEM

ABSTRACT

²⁷⁵ Universidade Federal de Campina Grande

Diabetes mellitus and hypertension are two important health aggravating factors, especially when regulation and intervention measures are not adopted. Thus, the role of basic health care is important, as a primary element of care for patients with these diseases. Therefore, the present study aims to address the primary care functions in the control and treatment of diabetes and hypertension and to analyze the impacts of these actions on the evolution of these diseases. It is an integrative review of the literature, in which the articles were searched in August 2018 from the descriptors "DIABETES MELLITUS", "HYPERTENSION" and "BASIC ATTENTION" in Portuguese ("DIABETES MELLITUS " PRIMARY HEALTH CARE "And" HYPERTENSION ") in English, and Spanish (" DIABETES MELLITUS "," PRIMARY HEALTH CARE "and" HYPERTENSION ") in the databases Scielo, Pubmed and Lilacs. From this, it was found that it is necessary to search for the adequate use of drugs, procedures or equipment that aim to treat these pathologies. The requirement of certain attributes and abilities was verified by health professionals, who are not always prepared to assume such an attribute. Finally, the relevance of lifestyle changes on the part of patients was demonstrated, which is fundamental for the progress of therapy.

KEYWORDS: Diabetes mellitus, hypertension e primary health care

LA ACTUACIÓN DE LA ATENCIÓN BÁSICA DE SALUD EN EL CONTROL Y TRATAMIENTO DE LA DIABETES MELLITUS Y HIPERTENSIÓN ARTERIAL EN EL SISTEMA BRASILEÑO

RESUMEN

La diabetes mellitus y la hipertensión se configuran como dos importantes agravantes de la salud, en Brasil y en el mundo. Así, se hace importante el papel de la atención básica de salud, como elemento primario de asistencia a los portadores de esas enfermedades. Para ello, el presente trabajo objetiva abordar las funciones de la atención primaria en el control y tratamiento de la diabetes e hipertensión. Se trata de una revisión integradora, cuyos artículos fueron registrados en agosto de 2018 a través de la descriptores "diabetes mellitus", "presión" y "Atención Básica" en portugués ("diabetes mellitus" ATENCIÓN PRIMARIA "Y" HYPERTENSION ") en inglés, y español (" DIABETES MELLITUS " " ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD "y" HIPERTENSION ") en las bases de datos Scielo, Pubmed y Lilacs. A partir de eso, se constató que es necesaria la búsqueda por el adecuado uso de medicamentos o procedimientos que traten de tratar esas patologías. Se verificó la exigencia de ciertas habilidades por parte de los profesionales de salud, quienes no siempre están preparados para asumir tal atributo. Por último, se nota la relevancia de los cambios en el estilo de vida por parte de los portadores, fundamental para el avance de la terapia.

PALABRAS CLAVES: Diabetes mellitus, hypertension, atencion primaria de salud

INTRODUÇÃO

De acordo com a World Health Organization (2005), as doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), dentre elas a Hipertensão Arterial Sistêmica e a Diabetes Mellitus, representam a principal causa de morbimortalidade no Brasil e tem acarretado um importante impacto econômico no país. Ademais, a nível mundial elas também geram preocupação, por serem as mais prevalentes nas populações, agravando as condições patológicas de milhões de pessoas.

Nessa perspectiva, o descontrole dessas enfermidades gera impactos negativos tanto no bem-estar dos indivíduos acometidos, quanto no sistema de saúde (BRASIL, 2013). Esse descontrole, por sua vez, está ligado a um conjunto de dificuldades, como a baixa adesão ao tratamento pelos pacientes e o despreparo de parte dos profissionais de saúde, responsáveis por atender essas demandas (BARBOSA e LIMA, 2006).

Para tanto, a atenção básica de saúde (ABS) tem sido considerada uma das principais estratégias para enfrentar a maioria dos casos de diabetes e hipertensão, de forma que ela precisa incorporar e utilizar tecnologias capazes de interferir não somente no tratamento e reabilitação do indivíduo, mas também em fatores que visem à integralidade do cuidado ao paciente (BRASIL, 2008).

Dessa forma, o presente estudo visa abordar as funções da atenção primária, na figura da unidade básica de saúde, no controle e tratamento da diabetes e hipertensão e, assim, conseguir analisar os impactos dessas ações na evolução dessas doenças. Para tanto, busca-se entender quais são os empecilhos para a completa adesão, tanto da população quanto da equipe de saúde da família, às políticas hoje aplicadas na unidade básica, o que compromete um melhor prognóstico das doenças estudadas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura que pretende expor o papel da Atenção Básica de Saúde e suas tecnologias na prevenção, promoção, reabilitação e tratamento de pacientes com HAS e DM. Os artigos foram buscados em agosto de 2018 a partir dos descritores “DIABETES MELLITUS”, “HIPERTENSÃO” e “ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE” em português, (“DIABETES MELLITUS, “HYPERTENSION” E

“PRIMARY HEALTH CARE”) em inglês, e espanhol (“DIABETES MELLITUS”, “HIPERTENSION” E “ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD”) nas bases de dados Scielo, Pubmed e Lilacs. Foram incluídos os artigos publicados nesses idiomas entre os anos 2003-2018, pois correspondiam aos trabalhos cujos dados se aproximavam mais do cenário atual. Sendo assim, após mencionar os descritores, 905 artigos foram contabilizados nas bases de dados. Contudo, foram excluídos os que apresentassem desvio do eixo temático, resumo online indisponível ou indisponibilidade nos idiomas mencionados. Após isso, foi realizada a leitura de 15 artigos, sendo descartados os que não obedecessem aos critérios de inclusão e exclusão supracitados. Por fim, dentre os trabalhos escolhidos, 12 artigos foram selecionados por conter os dados mais relevantes da pesquisa. Esses artigos detinham as informações mais específicas e pertinentes para a construção do trabalho, ao passo que os demais, que foram desconsiderados, tratavam de outros aspectos relativos às doenças, como dados epidemiológicos gerais, correlações clínicas e outros que tangenciavam a temática em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define as tecnologias em saúde como a “aplicação de conhecimentos e habilidades organizados na forma de dispositivos, medicamentos, vacinas (...) desenvolvidos para combater um problema de saúde e melhorar a qualidade de vida”. Por meio dessas tecnologias, que são uma prática recorrente nas equipes de Saúde da Família, torna-se possível angariar maiores benefícios para sociedade, sobretudo para os portadores das DCNTs como a DM e a HAS (BRASIL, 2017).

Todavia, quando não aplicadas no sentido de se oporem aos fatores de risco, essas ferramentas podem intensificar a severidade da doença. Nesse sentido, segundo Barbosa e Lima (2006), alguns dos aspectos que contribuem para os agravos da Hipertensão Arterial e da Diabetes Mellitus são o uso inadequado dos medicamentos e os riscos de eventos adversos ligados a estes, de forma que deve haver uma manutenção constante do tratamento medicamentoso.

Isso ocorre porque, conforme WHO (2003 *apud* Freitas, 2018), a intervenção necessita de longos períodos e esquemas terapêuticos que incluem polifarmácia, por exemplo, além do

fato de essas enfermidades serem altamente prevalente nas faixas mais avançadas de idade. Sobre este aspecto, Malta et. al (2011) ponderam que essas doenças atingem de forma mais intensa aqueles pertencentes a grupos vulneráveis, como os idosos e os de baixa escolaridade e renda. Por esses motivos, existe uma dificuldade de adesão à terapia medicamentosa.

Diante desse cenário, constata-se nitidamente a influência do uso incoerente das tecnologias de saúde, de forma que o Ministério da Saúde (2017) recomenda o estabelecimento de ações de monitoramento da efetividade clínica e do uso de quaisquer medicamentos, procedimentos ou equipamentos, por meio da avaliação periódica do desempenho dessas tecnologias (BRASIL, 2017).

Tal monitoramento é importante porque, em consonância com Fernandes et. al (2009), nem sempre os profissionais de saúde estão preparados para assumir a coordenação de grupos acometidos pelas DCNTs, na medida em que esta prática exige atributos e habilidades, imprescindíveis para a interpretação dos fenômenos grupais, muito além de cuidar da doença e promover saúde nos grupos identificados a partir do diagnóstico médico. Para tanto, é exigido dos profissionais a apropriação de tecnologias para viabilizar a aprendizagem de forma criativa e o manejo do tratamento pelos sujeitos (FERNANDES et. al, 2009).

Nesse contexto, através de dados analisados em uma pesquisa qualitativa, realizada nas unidades básicas de saúde de um distrito sanitário do Município de Belo Horizonte, foi evidenciado que os coordenadores de grupos necessitam de aporte teórico e da incorporação de tecnologias que possibilitem atitudes humanizadas, tanto na perspectiva dos próprios coordenadores, quanto dos usuários, uma vez que o olhar para a pessoa com diabetes e hipertensão vai além das vigilâncias relacionadas ao uso dos medicamentos (FERNANDES et. al, 2009).

A tecnologia deve trazer consigo algo que seja interessante e atrativo para maior efetividade do cuidado na perspectiva de grupo. Ao mesmo tempo, deve facilitar a escuta, o acolhimento, a integração e o vínculo, considerando crenças e valores e a disseminação do conhecimento bilateral de culturas e do cuidar.

Além disso, conforme propõe Silva et. al (2006), o descontrole dessas doenças está ligado à negligência com relação às mudanças no estilo de vida por parte dos portadores, ou seja, pela não adesão consciente à dieta e às práticas de atividade física, o que pode levar a



complicações de saúde e psicossociais. Isso pode culminar com o agravamento do **Quadro**, resultando em busca de serviços de emergência e hospitalizações.

Nessa conjuntura, desenvolveu-se o conceito de “condições sensíveis à atenção primária”, que representa o conjunto de problemas suscetíveis à ação da Atenção Básica de Saúde, que diminuiria o risco de internações. Sendo assim, a Atenção Básica em Saúde desempenha um papel de coordenadora da rede de saúde (ALFRADIQUE et. al, 2009).

Dessa forma, segundo Freitas et. al, (2018), a equipe de Saúde da família é a responsável por fazer um levantamento epidemiológico dessas doenças, por propor medidas preventivas, medidas de controle dos fatores de risco e o tratamento dessas patologias.

CONCLUSÕES

A partir das elucidações feitas, compreende-se que a adoção de tecnologias em saúde que promovam um controle e uma intervenção das DCNTs é capaz de reduzir as complicações tanto da diabetes quanto da hipertensão arterial. Nesse sentido, a ABS exerce um papel fundamental nesse processo, por representar a principal forma de acesso desses pacientes às estratégias de controle. Trata-se do contato inicial e mais direto, que os portadores dessas doenças mantêm com os serviços de saúde. Com isso, a abordagem dessas patologias é constituída de uma intervenção medicamentosa e não medicamentosa, em geral acompanhadas por práticas de saúde que estimulem mudanças no estilo de vida. Assim, o êxito nas terapêuticas depende da ação conjunta da Atenção Básica e da adesão efetiva do paciente às medidas de controle e ao tratamento.

REFERÊNCIAS

ALFRADIQUE, M. E. et. Al. Internações por condições sensíveis à atenção primária: a construção da lista brasileira como ferramenta para medir o desempenho do sistema de saúde (Projeto ICSAP – Brasil). *Cadernos de Saúde Pública*, p. 1337-1349, 2009. Disponível em:



<https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102311X2009000600016&script=sci_arttext&tlng=em>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

BARBOSA, R. G. B.; LIMA, N. K. C. Índices de adesão ao tratamento anti-hipertensivo no Brasil e mundo. *Rev Bras Hipertens*. P. 35-38, 2006. Disponível em: <<http://departamentos.cardiol.br/dha/revista/13-1/09-indices-de-adesao.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

Brasil. Ministério da Saúde (MS). *Diretrizes e recomendações para o cuidado integral de doenças crônicas não transmissíveis: promoção da saúde, vigilância, prevenção e assistência*. Brasília: MS, 2008. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_recomendacoes_cuidado_doencas_cronicas.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

Brasil. Ministério da Saúde (MS). *Plano de ações estratégicas para enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) no Brasil 2011-2022*, 2011. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?lng=pt&pid=S1679-49742011000400002&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 de agosto de 2018

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). *Hiperdia - Sistema de Cadastramento e Acompanhamento de Hipertensos e Diabéticos*, 2013. Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=040304>>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Gestão e Incorporação de Tecnologias em Saúde. *Diretrizes metodológicas : avaliação de desempenho de tecnologias em saúde* [recurso eletrônico]. P. 7-9, Brasília, 2017. Disponível em: <http://conitec.gov.br/images/Artigos_Publicacoes/Diretrizes/DIRETRIZ_AdTS_final_ISBN.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.

FERNANDES, M. T. O.; SILVA, L. B.; SOARES, S. M. Utilização de tecnologias no trabalho com grupos diabéticos e hipertensos na Saúde da Família. *SciELO - Scientific Electronic Library Online*, 2009. Disponível



em: <https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232011000700067&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

FREITAS, P. S et. Al. Uso de serviços de saúde e de medicamentos por portadores de hipertensão e diabetes no município do Rio de Janeiro, Brasil. *Ciênc. Saúde coletiva*, v. 23, n 07, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&nrm=iso&lng=pt&tlng=pt&pid=S1413-81232018000702383#B14>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

MALTA, D. C.; NETO, O. L. M.; JUNIOR, J. B. S. Apresentação do plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis no Brasil, 2011 a 2022. *Epidemiologia e serviços de saúde*, v. 20, n.4, Brasília, 2011. Disponível em:<http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?lng=pt&pid=S1679-49742011000400002&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

SILVA, T. R. et. al, controle de diabetes mellitus e hipertensão arterial com grupos de intervenção educacional e terapêutica em seguimento ambulatorial de uma Unidade Básica de Saúde. *Saúde e Sociedade*, 2006. Disponível em:
<<https://www.scielo.org/article/sausoc/2006.v15n3/180-189/>>. Acesso em: 16 de agosto de 2018.

World Health Organization (WHO). Adherence to long-term therapies: evidence for action. Geneva: WHO Press, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=kcYUTH8rPiwC&oi=fnd&pg=PR5&ots=tB2Mjq2aqX&sig=geWE-DNODTmZSJLIPLxYaUBtEN8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 17 de agosto de 2018.

World Health Organization (WHO). Prevenção de doenças crônicas: um investimento vital. Brasília: *Organização Pan-Americana da Saúde*, 2005. Disponível em: <http://www.who.int/chp/chronic_disease_report/part1_port.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2018.



PERCEPÇÃO E HÁBITOS ALIMENTARES DOS ADOLESCENTES EM RELAÇÃO AO RISCO DO DESENVOLVIMENTO DE EROSÃO DENTÁRIA

Alana Kelly Maia Macedo Nobre De Lima¹

Ticiane Costa Farias²⁷⁶

Danilo Antônio Duarte²⁷⁷

RESUMO

Sabendo-se que a manifestação clínica da erosão dental é modificada por fatores biológicos e comportamentais, torna-se importante conhecer os comportamentos de risco adolescentes para propor mudanças comportamentais. O objetivo deste estudo é conhecer a percepção dos adolescentes em relação à erosão dentária, e investigar os comportamentos de risco para a erosão dentária de acordo com a alimentação. Realizou-se um estudo observacional de corte transversal, de abordagem quantitativa, com 94 jovens entre 14 e 19 anos, cujos dados foram submetidos a análise estatística. Analisando os resultados, 57,44% os entrevistados já tiveram cárie ou realizaram restaurações dentárias; 9,89% dos jovens não consultam o dentista ou não souberam informar; 71,28 % deles nunca ouviram falar em erosão dentária; 36,17% afirmaram não apresentar nenhum sinal de erosão, entretanto, observou-se o consumo diário de bebidas ácidas, que podem aumentar os riscos de erosão dental. Portanto, recomenda-se a implementação de medidas educativas de prevenção e promoção da saúde bucal, bem como a realização de estudos de abordagem qualitativa para se conhecer os impactos da qualidade dos dentes na vida dos adolescentes da região.

PALAVRAS-CHAVE: erosão dental; adolescentes; comportamentos de risco.

PERCEPTION AND FOOD HABITS OF ADOLESCENTS IN RELATION TO THE RISK OF DENTAL EROSION DEVELOPMENT

ABSTRACT

Knowing that the clinical manifestation of dental erosion is modified by biological and behavioral factors, it is important to know the adolescent risk behaviors to propose behavioral changes. The objective of this study is to know the adolescents' perception regarding dental erosion, and to investigate the risk behaviors for dental erosion according to the diet. A cross-sectional, quantitative-based observational study was conducted with 94 youngsters between 14 and 19 years of age, whose data were submitted to statistical analysis. Analyzing the results, 57.44% of those interviewed had

²⁷⁶ Universidade Federal de Campina Grande

²⁷⁷ Faculdade de Odontologia da Associação Paulista De Cirurgiões-Dentistas



dental caries or dental restorations; 9.89% of the young people do not consult the dentist or did not know how to inform; 71.28% of them have never heard of tooth erosion; 36.17% reported no signs of erosion, however, daily consumption of acidic beverages was observed, which may increase the risk of dental erosion. Therefore, it is recommended the implementation of educational measures to prevent and promote oral health, as well as qualitative approach studies to know the impacts of tooth quality on the life of adolescents in the region.

KEY WORDS: dental erosion; adolescents; risk behaviors.

PERCEPCIÓN Y HÁBITOS ALIMENTARIOS DE LOS ADOLESCENTES EN RELACIÓN AL RIESGO DEL DESARROLLO DE EROSIÓN DENTALES

RESUMEN

Sabiendo que la manifestación clínica de la erosión dental es modificada por factores biológicos y comportamentales, es importante conocer los comportamientos de riesgo adolescentes para proponer cambios conductuales. El objetivo de este estudio es conocer la percepción de los adolescentes en relación a la erosión dental, e investigar los comportamientos de riesgo para la erosión dental de acuerdo con la alimentación. Se realizó un estudio observacional de corte transversal, de abordaje cuantitativo, con 94 jóvenes entre 14 y 19 años, cuyos datos fueron sometidos a análisis estadístico. Analizando los resultados, 57,44% los entrevistados ya tuvieron caries o realizaron restauraciones dentales; 9,89% de los jóvenes no consultan al dentista o no han sabido informar; El 71,28% de ellos nunca oyeron hablar de erosión dental; El 36,17% afirmó no presentar ningún signo de erosión, sin embargo, se observó el consumo diario de bebidas ácidas, que pueden aumentar los riesgos de erosión dental. Por lo tanto, se recomienda la implementación de medidas educativas de prevención y promoción de la salud bucal, así como la realización de estudios de abordaje cualitativo para conocer los impactos de la calidad de los dientes en la vida de los adolescentes de la región.

PALABRAS CLAVE: erosión dental; adolescentes; comportamientos de riesgo.

INTRODUÇÃO

A erosão dental é uma enfermidade crônica, definida como a perda superficial de tecido dental duro como resultado de um processo químico sem envolvimento de bactérias, causada por ácidos, que podem ter origem intrínseca, extrínseca ou idiopática, provocando a

perda irreversível de tecido mineralizado e hipersensibilidade dentinária. (HAN E, POWELL L.M. 2013).

Esse desgaste químico pode estar relacionado a uma dieta rica em bebidas e/ou alimentos ácidos, a medicamentos, bebidas isotônicas e a alterações sistêmicas como a xerostomia e transtornos que induzam a regurgitação. A gravidade da doença está associada ao tempo que o agressor químico esteve em contato com o esmalte dental, podendo causar sensibilidade dolorosa, e vir a comprometer a estética e função (MANGUEIRA e cols, 2009), e a eliminação do agente causal é de extrema importância no tratamento desta alteração.

Os danos erosivos iniciais aos dentes permanentes podem comprometer a dentição para toda a vida útil e requerem procedimentos restaurativos extensivos (LUSSI A, 2006). O diagnóstico precoce e o estabelecimento dos fatores etiológicos da erosão dentária são importantes para a adoção de medidas preventivas (MANGUEIRA D.F.B., 2009).

Segundo a OMS são considerados adolescentes os indivíduos entre 10 e 19 anos e a erosão acomete 30,4% das crianças e adolescentes entre 8-19 anos (Silverio e cols, 2015), tornando-se um problema de saúde pública. Como os padrões de comportamento dos jovens têm mudado ao longo do tempo, faz-se necessário ao profissional de saúde entender quais são esses comportamentos que, de alguma forma podem ser fator de risco para a erosão dentária, para, desta forma, estar mais apto a tomar atitudes que previnam ou paralitem o problema, sendo este o principal objetivo deste trabalho.

Portanto, este estudo tem como propósito conhecer a percepção dos adolescentes em relação à erosão dentária, bem como investigar quais comportamentos de risco em relação à alimentação que, de alguma forma podem ser fator de risco para a erosão dentária, através da descrição das características do consumo e comportamento alimentar de adolescentes.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo observacional de corte transversal, com abordagem quantitativa, objetivando a descrição das variáveis colhidas em um determinado momento do tempo. Inicialmente, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de



Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UFCG, Parecer nº 2.485.603. Os sujeitos da pesquisa são adolescentes, entre 14 a 19 anos, de escolas públicas da cidade de Cajazeiras – PB.

A amostra constituída foi de conveniência, cuja participação dos sujeitos aconteceu de forma voluntária, mediante a solicitação de permissão aos pais para os adolescentes menores de 18 anos; seguido da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os menores, e a explicitação sobre a finalidade e importância da colaboração na pesquisa.

Os dados foram coletados mediante entrevistas direcionadas aos adolescentes, sendo realizadas nas salas de aula, utilizando um questionário estruturado, já validado para faixa etária adulta e adaptado para a faixa etária de interesse, construído por questões fechadas, onde são investigadas variáveis categóricas, como sexo, idade, frequência de visitas ao dentista, se observou o surgimento de manchas amareladas nos dentes, se os mesmos apresentam alguma superfície fina, com fraturas, quais alimentos e bebidas costuma consumir entre as refeições, quais líquidos que costuma ingerir entre outras.

Os dados foram tabulados, interpretados, processados e analisados por meio da estatística descritiva e inferencial. Utilizou-se recursos de computação, por meio do processamento no sistema Microsoft Excel, *Statistic Package for Social Sciences* (SPSS) versão 24.0, em ambiente Windows 7.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, foram entrevistadas 94 pessoas, sendo 53 do sexo feminino e 41 do sexo masculino, cujas idades variaram entre 14 e 19 anos, de acordo com a tabela 1.

Quanto a frequência de visitas ao dentista, 8 adolescentes frequentaram menos de uma vez, 19 deles uma vez ao ano; 11 frequentaram duas vezes ao ano; 11 vão 3 vezes ao ano; apenas 2 vão 4 e 5 vezes ano; 28 vão mais de cinco vezes ao ano; 7 nunca consultaram dentista e 2 sentiram dificuldade de responder.

Araújo *et al* (2017) entrevistaram 187 adolescentes entre 15 e 19 anos e, em seu estudo, observaram que 26,2% dos jovens nunca foram ao dentista, enquanto isso, 72,7% dos entrevistados já frequentaram um dentista alguma vez.

Tabela 1. Sexo, Idade e Frequência média que os adolescentes vão ao dentista.

Variáveis	Masculino	Feminino	Total
Idade			
14 a 16 anos	39	48	87
17 a 19 anos	02	05	07
Frequência de ida ao serviço odontológico			
Menos de uma vez por ano	03	05	08
1 vez por ano	11	08	19
2 vezes por ano	04	07	11
3 vezes por ano	03	08	11
4 vezes por ano	02	00	02
5 vezes por ano	01	02	03
> 5 vezes por ano	13	15	28
Não consulta um dentista	03	04	07
Não sabe ou tem dificuldade em responder	00	02	02

Fonte: Dados da Pesquisa

Os pesquisadores investigaram como fatores socioeconômicos podem influenciar na higiene bucal e no acesso ao dentista, já o estudo de Bonotto *et al* (2015) abordou a influência do gênero nos hábitos de higiene e cárie dentária de adolescentes, e apontou que as meninas apresentam mais interesse no cuidado com os dentes e que possuem uma melhor percepção sobre a própria saúde bucal.

A tabela 2 descreve a situação atual da dentição dos jovens quanto a sua percepção; onde poderiam marcar mais de uma opção. De acordo com o pesquisado, 93 afirmam que os dentes se tornaram mais amarelados e 30 não perceberam esta alteração. Quando foi perguntado se acham que os dentes estão mais brilhantes, 91 afirmaram que sim, e 28 acham que não; quanto a percepção de bordas mais finas, 13 acreditam que sim e 30 acham que não; se apresenta fratura nas bordas 6 acham que sim e 36 não consideram; quando indagados se apresentam os dentes doloridos ou com dor ao beber líquido gelado/quente ou ingerir

alimentos ácidos e/ou doces, 21 afirmaram que sim 21 não sentem nada.17 afirmaram que não tem nenhuma das situações descritas.

Baldani *et al* (2008) observaram em seu estudo sobre fluorose dental, com 180 estudantes universitários, que os entrevistados tinham uma auto-percepção sobre alterações dentárias, dentre elas, mudanças na coloração, na forma e na posição dos dentes, entretanto, o incômodo com a situação atual dos dentes não ocorreu em casos leves da doença.

Silva (2007) trabalhou sobre a percepção que adolescentes com fluorose dental têm sobre os próprios dentes, e percebeu que, assim como no estudo anterior, apesar da diferença de público-alvo, as alterações na qualidade da dentição apresentam um grau de insatisfação mais presente em indivíduos com acometimento mais grave da doença, que, inclusive, o comprometimento dental nem sempre é percebido em casos mais leves ou muito leves da fluorose dental.

Tabela 2. Situação atual da dentição dos adolescentes

Situação atual	Masculino	Feminino	Total
Tornaram-se mais amarelados			
Sim	17	19	36
Não	24	33	57
Tornaram-se mais brilhantes			
Sim	12	19	31
Não	28	32	60
Tem bordas mais finas?			
Sim	11	14	25
Não	29	34	63
Tem fratura nas bordas? (extremidades)			
Sim	05	12	17
Não	35	38	73
Dentes doloridos ou com dor ao beber líquido gelado/quente ou ingerir alimentos ácidos e/ou doces?			
Sim	20	24	44
Não	20	27	47
Nenhuma das situações descritas			
Sim	06	06	12
Não	11	13	24

Fonte: Dados da Pesquisa

Referindo-se aos fatores que influenciam na situação dos dentes dos adolescentes, o estudo de Fernandes *et al* (2016), que entrevistou jovens de 15 anos, abordou como os hábitos de vida durante a fase da adolescência podem trazer riscos para a saúde bucal, sendo um dos motivos a redução do controle dos pais na saúde bucal dos adolescentes.

Castro Júnior *et al* (2017) apontaram os riscos para a qualidade dos dentes de adolescentes por causa do fácil acesso e consumo de álcool, cigarro e drogas ilícitas nesta fase da vida que podem causar prejuízos à saúde bucal. Durante essa fase, os jovens podem apresentar práticas perigosas desencadeada por transtornos alimentares, como bulimia e anorexia, que vão afetar suas vidas, inclusive a sua saúde bucal (XIMENES *et al*, 2004).

De acordo com a tabela 3, que aborda sobre o desenvolvimento de cárie dentária e/ou tratamento, conhecimento dos jovens sobre o que é erosão ácida dos dentes e cárie dentária, pode-se observar que 54 entrevistados afirmaram que já tiveram cárie ou submeteram-se a tratamento restaurador e 40 responderam que não. Quando perguntado se já ouviram falar em erosão dentária 27 afirmaram que sim, enquanto que 67 adolescentes afirmaram que nunca ouviu falar.

Em relação a diferença entre erosão e cárie, 14 acham que erosão e cárie são a mesma coisa e 80 acham que não.

Tabela 3. Cárie dentária ou restaurações, e conhecimento dos jovens sobre erosão ácida e cárie.

Situação atual	Masculino	Feminino	Total
Cárie ou restaurações			
Sim	20	34	54
Não	21	19	40
Erosão ácida dos dentes			
Sim	16	11	27
Não	25	42	67
(continuação)			
Erosão igual a Cárie?			
Sim	07	07	14
Não	34	46	80

Fonte: Dados da Pesquisa

Lima *et al* (2016) justificaram seu estudo sobre cárie dentária com adolescentes, por observarem na literatura que o aumento da presença de cárie é diretamente proporcional ao aumento da idade, de modo que eles são mais acometidos pela cárie do que as crianças, por exemplo. Em relação ao gênero, Bonotto *et al* (2015) perceberam, em seu estudo com 584 adolescentes, que não houve diferença significativa dos casos de cárie entre os sexos, contudo, em relação ao hábito de escovar os dentes, os meninos apresentaram uma menor frequência de escovação diária se comparado as meninas.

Tabela 4. Sintomas da erosão dental ácida e o tempo de duração.

Variáveis	Masculino	Feminino	Total
Sintomas da erosão			
Não tem conhecimento	27	37	64
Dentes tornaram-se amarelados	10	09	19
Dentes com superfície mais lisa e brilhantes	07	06	13
Dentes com bordas mais fina	07	08	15
Dentes com fraturas nas bordas	08	09	17
Sensação de dor ou de sensibilidade ao beber líquidos quentes ou gelados ou comer alimentos ácidos ou doces	12	14	26
(continuação)			
Ter cárie dentária	01	01	02
Tempo dos sintomas			
1 ano ou menos	08	04	12
2 a 3 anos	03	01	04
4 a 5 anos	01	03	04
Não consegue lembrar/não sabe	17	22	39
Não apresenta nenhum sinal de erosão	12	22	34

Fonte: Dados da Pesquisa

Quando perguntado se sentem algum sintoma de erosão dental ácida, 64 não tem conhecimento, 19 acreditam que os dentes se tornaram mais amarelados, 13 acham que as superfícies estão mais lisas e brilhantes, 15 acreditam que as bordas estão mais finas, 17 percebem que têm fratura na borda; 26 afirmam sentir sensação de dor ou de sensibilidade ao

beber líquidos quentes ou gelados ou comer alimentos ácidos ou doces e 2 acham que ter cárie dentária é um sintoma da erosão.

Após obterem algumas informações sobre erosão dental, 12 acreditam que tem o sintoma da erosão há um ano ou menos; 4 afirmaram já ter há 2 ou 3 anos; 4 de quatro a cinco anos; não consegue lembrar ou não sabe foram 39 e 34 não apresenta nenhum sinal de erosão.

Farias *et al* (2013) relataram em seu estudo não haver influência do gênero na prevalência de erosões dentárias, além de observarem que a severidade das lesões se restringiu ao esmalte, cujo agravamento do Quadro se deu ao longo do tempo. Os pesquisadores concluíram que a erosão dentária em adolescentes possui etiologia multifatorial, apresentando como fatores de risco uma alimentação inadequada, o uso crônico de medicamentos e a ação de ácidos de origem gástrica. Os mesmos não encontraram uma relação de entre erosões dentárias e a situação socioeconômica dos jovens, reconhecendo, inclusive, que na literatura ainda não há consenso sobre esta temática. Enquanto isso, Murakami; Corrêa; Rodrigues (2006) observaram o aumento das erosões dentárias nas fases de vida das crianças e adolescentes, a partir dos 6 anos, em que eles apresentam uma maior autonomia na escolha dos alimentos.

Quando perguntado se têm preocupação com os dentes por surgir sinais e sintomas como: dentes amarelados 47 afirmaram que sim; dentes com superfície mais lisa e brilhante foram 12; Dentes com uma extremidade (borda, ponta) mais fina foram 25; Dentes com fraturas nas extremidades (bordas, pontas) 25 responderam que sim; dentes diminuindo de tamanho por causa da erosão ácida foram 19; e 21 não tem preocupação nenhuma em relação aos sintomas citados Tabela 5.

Tabela 5. Preocupação com os dentes por surgir sinais e sintomas seguintes

Sinais ou sintomas	Masculino	Feminino	Total
Dentes amarelados	25	22	47
Dentes com superfície mais lisa e brilhante	06	06	12
Dentes com uma extremidade (borda, ponta) mais fina	12	13	25
Dentes com fraturas nas extremidades (bordas, pontas)	07	18	25
Dentes diminuindo de tamanho por causa da erosão ácida	11	08	19
Sem preocupação nenhuma/nenhum dos sintomas acima	04	17	21

Fonte: Dados da Pesquisa

Enquanto estudava sobre a influência do aspecto dos dentes para jovens entre 14 e 19 anos, Rodrigues (2017) percebeu que a preocupação com a saúde bucal está relacionada com o grau de instrução, fatores culturais, status social, e que a aparência do sorriso representa um impacto na autoestima, sendo, inclusive, alvo de situações de *Bullying* e discriminação.

Zamboni *et al* (2015) observaram, em seu estudo com adolescentes, que apenas 38% das jovens estão satisfeitas com a própria situação dentária, diferentemente dos jovens do sexo masculino que apresentaram 54, 2% dos indivíduos satisfeitos com a aparência dentes. Os estudiosos apontaram a interferência de fatores socioculturais nesses índices de satisfação das adolescentes, devido a imposição social de padrões estéticos sobre a condição física da mulher.

Em relação a quantidade de refeições realizadas diariamente, 78 tomam café da manhã; 92 almoçam; 86 jantam e 4 não responderam (Tabela 6).

Tabela 6. Refeições realizadas pelos adolescentes

Refeições	Masculino	Feminino	Total
Café da manhã	36	42	78
Almoço	41	51	92
Jantar	39	47	86
Nenhuma das respostas acima	04	00	04

Fonte: Dados da Pesquisa

Analisando a tabela 6, pode-se observar que 82, 97% dos entrevistados tomam café da manhã, 97, 87% almoçam e 91, 49% jantam diariamente. Avaliando a diferença entre os sexos, 87, 8% dos meninos afirmaram tomar café da manhã todos os dias, enquanto isso, 79, 24% das meninas fizeram a mesma afirmação. Em relação ao almoço, 100% dos meninos entrevistados afirmaram almoçar diariamente, e 96, 22% das meninas afirmaram o mesmo.

No jantar, 95, 12% dos meninos relataram realizar esta refeição diariamente, diferente das meninas que 88, 68% afirmaram o mesmo.

Silva *et al* (2016) percebeu em seu trabalho com adolescentes que o almoço é a refeição mais omitida pelo público feminino em relação ao masculino, e que essa diferença entre os gêneros não foi observada em crianças.

Quanto a frequência de bebidas diferente de água, 20 afirmaram ingerir uma a duas vezes ao dia; 27 de três a quatro vezes ao dia; 21 de cinco a seis vezes ao dia; 1 de sete a oito vezes ao dia e de nove a dez vezes 2 responderam entre nove a dez vezes ao dia; mais de 10 vezes foram 5 e não sabem quantas vezes são 8 (Tabela 7).

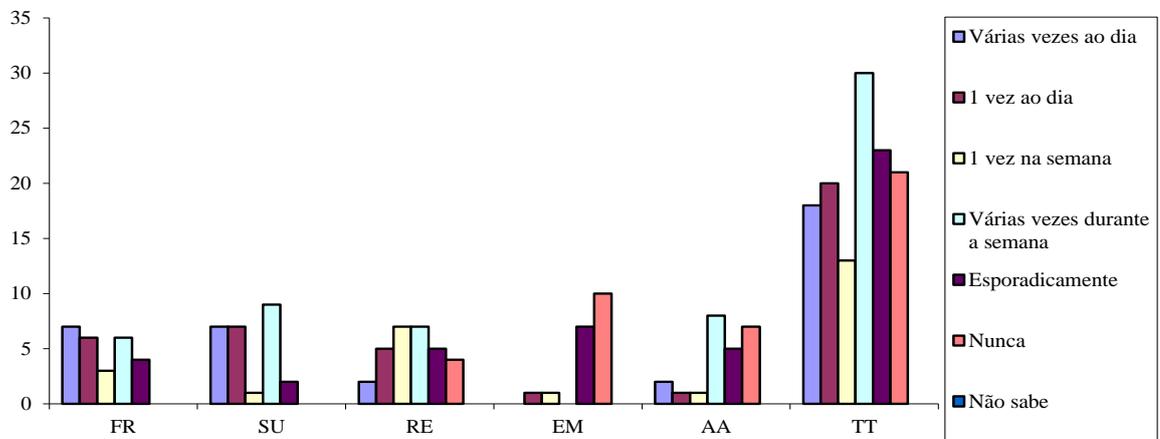
Tabela 7. Frequência do consumo de bebidas diferente de água

Frequência de consumo	Masculino	Feminino	Total
Nenhuma	-	-	00
1 a 2 vezes	11	09	20
3 a 4 vezes	07	20	27
5 a 6 vezes	04	17	21
7 a 8 vezes	01	-	01
9 a 10 vezes	01	01	02
Mais que 10 vezes	03	02	05
Não sabe	04	04	08

Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico 1 é responsável por demonstrar os resultados com o público masculino, enquanto o gráfico 2 revela quais são os hábitos de consumo femininos.

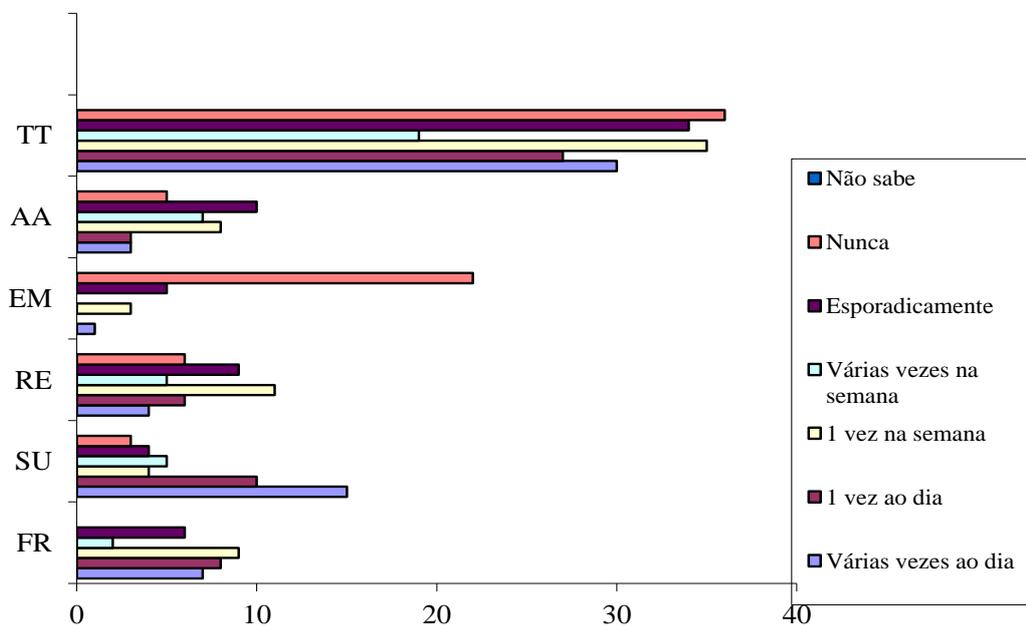
Gráfico 1- Hábito de consumir líquidos ou alimentos pelos adolescentes do sexo masculino



FR: fruta; SU: sucos; RE: refrigerantes; EM: energéticos; AA: alimentos ácidos; TT: total.

Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 2 - Hábito de consumir líquidos ou alimentos pelos adolescentes do sexo feminino



FR: fruta; SU: sucos; RE: refrigerantes; EM: energéticos; AA: alimentos ácidos; TT: total.

Fonte: Dados da Pesquisa

Dentre os tipos de bebidas consumidas; durante várias vezes ao dia, ao total, somando meninos e meninas, 14 consomem frutas; 22 consomem suco; refrigerantes foram 6; 1 participante consome energético e lanches ácidos como balas, frutas foram 5 adolescentes. Com relação a frequência de uma vez ao dia os alimentos citados anteriormente temos 14; 17; 11; 1 e 4 respectivamente. A frequência de uma vez na semana temos 12; 5; 18; 4 e 9 respectivamente. Várias vezes durante a semana temos 7; 14; 12; nenhum e 15 respectivamente. Esporadicamente 10; 6; 14; 12 e 15 respectivamente. Todos comem alguma fruta; 3 nunca tomam suco; 10 nunca tomaram refrigerante; 32 nunca tomaram energético e 12 nunca comeram lanches ácidos.

Assis; Barin; Ellensohn (2010) realizaram um estudo *in vitro* para avaliar o potencial erosivo de bebidas ácidas sobre os dentes. Os pesquisadores utilizaram 10 bebidas ácidas, que incluíram refrigerantes, bebidas alcoólicas e suco de laranja, e perceberam, através da simulação das condições bucais e o uso de dentes humanos conservados em formol, que todas as bebidas estudadas apresentaram o pH abaixo do valor crítico para erosão dentária, que houve lesão no esmalte dos dentes. Ao final do estudo, eles demonstraram que as bebidas testadas possuem potencial erosivo e cariogênico, além da capacidade de realizar desmineralização dental.

Em um relato de casos de crianças com erosão dentária, Fontes *et al* (2016) concluíram que o prejuízo na saúde bucal dos envolvidos no estudo estava diretamente relacionado ao elevado consumo de bebidas ácidas, dentre as quais, destacaram-se os refrigerantes de cola, os sucos de laranja, maracujá e acerola.

Estudos de prevalência e relatos de casos têm demonstrado a associação de hábitos alimentares com a erosão dental. Esses fatores incluem todos os tipos de alimentos e bebidas ácidas com baixas concentrações de cálcio ou fosfato (JOHANSSON, *et al.*, 2012; PINEDA 2016; KITASAKO *et al.*, 2017). A ingestão exagerada de refrigerantes está intimamente relacionada à etiologia da erosão (HUGHES *et al.*, 2000).

Sobre as bebidas energéticas, seu uso tem aumentado na última década e a sua fácil acessibilidade a crianças e adolescentes aliada à falta de regulamentação existente tem vindo a contribuir para uma tendência crescente no seu consumo. (TRAEBERT, J.; MOREIRA, E. A. M., 2001). Uma motivação para o seu uso é serem publicitadas como benéficas ao desempenho físico e intelectual, estado de alerta e humor, não alertando para os possíveis

efeitos não desejados ou riscos associados à sua ingestão excessiva ou continuada. (HAN; POWELL, 2013).

Delmonego e Maurici (2012) mostraram que o esmalte dos dentes submetidos à ação de bebidas testadas apresentava aspecto morfológico diferente do apresentado no grupo controle, o que permitiu que os autores concluíssem que a bebida energética possui um potencial erosivo sobre a superfície do esmalte dentário.

CONCLUSÃO

Com este estudo foi possível conhecer a percepção dos adolescentes em relação à situação dos próprios dentes, o nível de conhecimento sobre erosão dental e cárie, e discutir como a falta de conhecimento sobre higiene bucal pode, de alguma forma, ser fator de risco para a erosão dentária.

Observou-se que 57,44% dos entrevistados já tiveram cárie ou realizaram procedimentos de restauração dentária. Além disso, apesar de apenas 9,89% dos jovens não consultarem o dentista ou não saberem informar a respeito disso, 71,28 % deles nunca ouviram falar em erosão dentária.

Este estudo nos permitiu identificar os comportamentos de risco para a erosão dentária em relação à alimentação dos adolescentes de Cajazeiras, visto que, ao menos uma vez ao dia, os jovens consomem alguma bebida diferente de água. Nos dois gêneros investigados, identificou-se o consumo de bebidas ácidas presentes no cotidiano, como refrigerantes, sucos e energéticos.

Analisando os resultados, 36,17% dos adolescentes afirmaram não apresentar nenhum sinal de erosão, entretanto, pode ser encontrado na literatura informações sobre como os hábitos de vida, em especial o consumo de bebidas ácidas, juntamente com o passar dos anos podem aumentar os riscos de cárie e erosão dental.

Portanto, recomenda-se a implementação de medidas educativas de prevenção e promoção da saúde bucal, e a realização de estudos de abordagem qualitativa para se conhecer os impactos da qualidade dos dentes na vida dos jovens da região.



REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. V. A. et al. Prevalência de cárie dentária, autopercepção e impactos em saúde bucal em adolescentes na ilha do Marajó – Pará. *Revista Digital da Academia Paraense de Odontologia*. Belém - PA, v.1, n.1, 2017.
- ASSIS, C. D. BARIN, C. S. ELLENSOHN, R. M. Estudo do potencial de erosão dentária de bebidas ácidas. *UNOPAR Cient Ciênc Biol Saúde*. v. 13, n. 1, p. 11-5, 2010.
- BALDANI, M. H. et al. Percepção estética de fluorose dentária entre jovens universitários. *Rev Bras Epidemiol* 2008; 11(4): 597-607.
- BONOTTO, D. M. V. et al. Cárie dentária e gênero em adolescentes. *RFO, Passo Fundo*, v. 20, n. 2, p. 202-207, 2015.
- CASTRO JÚNIOR, E. F. O. et al. O que muda com a adolescência: questões da prática assistencial para dentistas. Acervo de Recursos Educacionais em Saúde. UNASUS/UFMA. Disponível em: <<https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/7>> Acesso em: 20 ago. 2018.
- DELMONEGO, Daniela; MAURICI, Tylma Kalina. *Potencial erosivo de uma bebida energética associada ou não a uma bebida alcoólica*. Monografia. Universidade do Vale do Itajaí. 2012.
- FARIAS, Maria Mêrce Aquino Gouveia et al. Prevalência da erosão dental em crianças e adolescentes brasileiros. *SALUSVITA*, Bauru, v. 32, n. 2, p. 187-198, 2013.
- FERNANDES, L. H. F. et al. Hábitos de Higiene Bucal e Condição Periodontal de Escolares Adolescentes. *R bras ci Saúde* 20(1):37-42, 2016.
- FONTES, C. L. et al. Abordagem da Erosão Dentária na Clínica Odontopediátrica: Relato de Casos. *Rev. Odontol. Univ. Cid. São Paulo*, 2016.
- HAN, Euna; POWELL, Lisa M. Consumption patterns of sugar-sweetened beverages in the United States. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, v. 113, n. 1, p. 43-53, 2013.
- HUGHES, J. A. et al. Effects of pH and concentration of citric, malic and lactic acids on enamel, in vitro. *Journal of dentistry*, v. 28, n. 2, p. 147-152, 2000.
- JOHANSSON, Ann-Katrin et al. Dental erosion and its growing importance in clinical practice: from past to present. *International journal of dentistry*, v. 2012, 2012.



- KITASAKO, Yuichi et al. Multifactorial logistic regression analysis of factors associated with the incidence of erosive tooth wear among adults at different ages in Tokyo. *Clinical oral investigations*, v. 21, n. 8, p. 2637-2644, 2017.
- LIMA, H. T. et al. *A Prevalência de Cárie Dentária em Adolescentes de 12 anos no Brasil*. Jornada Odontológica dos Acadêmicos da Católica, V. 2, N. 2, 2016.
- LUSSI A. *Dental Erosion*. Monogr Oral Sci. Basel, Karger, , vol 20, pp 140–151, 2006.
- MANGUEIRA, D. F. B. Erosão Dentária: Etiologia, diagnóstico, prevalência e medidas preventivas. *Arquivos em Odontologia*, vol 45, nº 04, 2009.
- MONTEIRO, J. P. & JÚNIOR, J. S. C. *Caminhos da Nutrição: da concepção à adolescência*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 326-329, 2007.
- MURAKAMI, C. CORRÊA, M. S. N. P. RODRIGUES, C. R. M. D. Prevalência de Erosão Dental em Crianças e Adolescentes de São Paulo. *UFES Rev. Odontol.*, Vitória, v.8, n.1, p.4-9, 2006.
- NÓBREGA, D. F. et al. Physico-chemical properties of the carbonated liquid diet: an in vitro study. *Rev Odontol UNESP*. 39(2): 69-74, 2010.
- PINEDA, A. E. G. et al. Prevalence of erosive tooth wear and associated factors in a group of Mexican adolescents. *The Journal of the American Dental Association*, v. 147, n. 2, p. 92-97, 2016.
- REISSIG, C. J. STRAIN, E. C. GRIFFITHS, R. R. *Caffeinated energy drinks – a growing problem*, *Drug Alcohol Depend.*;99:1–10, 2009.
- RODRIGUES, C. J. R. “*O que eu penso e o que eu acho que os outros pensam acerca dos meus dentes e do meu sorriso. Bullying, sim ou não? – estudo de campo*”. Relatório apresentado no Instituto Universitário de Ciências da Saúde, 2017.
- SILVA, F. A. Daily meal frequency and associated variables in children and adolescents. *J Pediatr (Rio J)*. 2017;93:79--86.
- TRAEBERT, J. MOREIRA, E. A. M. Transtornos alimentares de ordem comportamental e seus efeitos sobre a saúde bucal na adolescência. *Pesqui Odontol Bras*, v. 15, n. 4, p. 359-363, 2001.
- XIMENES, R. C. C. et al. O impacto de transtornos alimentares na saúde bucal de adolescentes aos 14 anos. *JBP rev. Ibero-am. odontopediatr.odontol.bebê*; 7 (40): 543-550, 2004.



ZAMBONI, G. L. P. et al. Percepções, conhecimentos e representações de saúde bucal em adolescentes de escolas públicas e privadas do município de Atibaia, SP *RFO, Passo Fundo*, v. 20, n. 2, p. 179-186,2015.

ZERO, D. T. LUSI, A.: *Etiology of enamel erosion – intrinsic and extrinsic factors*. (chapter); in Addy M, Embery G, Edgar M, Orchardson R (eds): *Tooth Wear and Sensitivity*. London, Martin Dunitz, pp 121–139, 2000.



CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUÍMICA DAS PLANTAS MEDICINAIS: UMA REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA

Eryca Vanessa Gonçalves Dantas²⁷⁸

Manoel Vanderson Vieira Batista²⁷⁹

Luciano Leal De Moraes Sales²⁸⁰

RESUMO

Trata-se de um artigo de revisão bibliográfica que tem como objetivo acrescentar e discutir a relação entre a química e as plantas medicinais, destacando a correlação que ambos os assuntos têm em comum, e como pode ocorrer a ligação com o ensino de química na disseminação desse contexto. Foi feita uma revisão integrativa da literatura a respeito do assunto estudado relativo a química e as plantas medicinais, utilizando para tanto, livros, artigos, trabalhos científicos de diferentes autores, que alicerçam e dão crédito as ideias aqui construídas. Conclui-se que o uso das plantas medicinais teve início nas antigas civilizações e são consumidos sem nenhuma verificação quanto as suas propriedades farmacológicas e os seus princípios ativos, muitos desconhecem os malefícios que os mesmos podem ocasionar se usado de forma errônea, razão pela qual deve se adaptar um novo padrão de ensino, levando em conta as necessidades dos discentes e a importância de sempre relacionar os conteúdos com o cotidiano onde estão inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Química, Princípios Ativos. Contextualização.

CONTEXTUALIZATION OF CHEMISTRY OF MEDICINAL PLANTS: A REVIEW OF THE BIBLIOGRAPHY

ABSTRACT

It is a bibliographical review article that aims to add and discuss the relationship between chemistry and medicinal plants, highlighting the correlation that both subjects have in common, and how the connection with the teaching of chemistry can occur in the dissemination of this context. An integrative review of the literature on the subject of chemistry and medicinal plants was made, using

²⁷⁸Licenciada em Química-CFP/UFCG. Especialista em Química Tecnológica e Ambiental–FIC. E-mail: erycavanessagd@gmail.com

²⁷⁹ Licenciado em Química-CFP/UFCG. Especialista em Química Tecnológica e Ambiental – FIC. E-mail: manoelvandersonprojetos@gmail.com

²⁸⁰ Químico Industrial. Doutor em Ciência e Engenharia de Materiais-UFRN. Mestre em Química-UFPB. Professor Associado I da UACEN/CFP/UFCG. E-mail: luciano_sales@hotmail.com



books, articles, and scientific works of different authors, which support and give credence to the ideas constructed here. It is concluded that the use of medicinal plants began in ancient civilizations and are consumed without any verification as to their pharmacological properties and their active principles, many are not aware of the harm they may cause if used erroneously, which is why to adapt a new teaching pattern, taking into account the needs of the students and the importance of always relating the contents with the daily life where they are inserted.

KEYWORDS: Teaching Chemistry, Active Principles. Contextualization.

CONTEXTUALIZAÇÃO DE LA QUÍMICA DE PLANTAS MEDICINALES: UNA REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

Es un artículo de revisión bibliográfica que tiene como objetivo agregar y discutir la relación entre la química y las plantas medicinales, destacando la correlación que ambos temas tienen en común, y cómo la conexión con la enseñanza de la química en la diseminación puede ocurrir en el contexto. Se realizó una revisión integradora de la literatura sobre el tema de la química y las plantas medicinales, utilizando libros, artículos y trabajos científicos de diferentes autores, que respaldan y dan credibilidad a las ideas construidas aquí. Se concluye que el uso de plantas medicinales se inició en las civilizaciones antiguas y se consumen sin ninguna verificación en cuanto a sus propiedades farmacológicas y sus principios activos, muchas desconocen las perjudiciales que pueden causar si se usan de forma errónea, por lo que se debe adaptar un nuevo patrón de enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y la importancia de relacionar siempre los contenidos con la vida cotidiana donde se insertan.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza de química, principios activos. Contextualización.

INTRODUÇÃO

As plantas medicinais representam uma variedade de conhecimentos que podem ser trabalhados nas aulas de química, por meio pelo qual os alunos podem estudar sobre os principais tipos utilizados no seu bairro, como também identificar a importância que essas plantas têm para o combate de doenças, ou seja, na área farmacológica na produção de medicamentos, relacionado assim o conteúdo de química com o meio onde está inserido.

Ao longo dos anos, as plantas medicinais ainda estão sendo utilizadas por uma parte da população, pois muitas são as dificuldades encontradas por eles, desde o acesso aos centros hospitalares, como também o pouco alcance de medicamentos, estes fatos relacionados com a tradição existente desde os nossos ancestrais, a única alternativa encontrada para alguns povos é a utilização dessas plantas para a cura de determinadas doenças (JUNIOR et al,2005). São consideradas plantas medicinais, aquelas que já foram usadas por habitantes de uma comunidade, seguindo uma tradição dos seus antepassados, com o intuito de aliviar, prevenir e buscar a cura de algumas doenças (NICOLETTI et al,2007).

O uso errôneo de plantas medicinais revelou ao longo do tempo, que as mesmas possuem muitas substâncias agressivas, sendo que devem ser utilizadas de forma cuidadosa respeitando assim os riscos toxicológicos, para que não coloque em risco a saúde humana (JUNIOR et al,2005).

No Ensino de química deve ocorrer uma inter-relação entre os assuntos de química e o cotidiano onde estamos inseridos, ou seja, os conteúdos devem ser trabalhados de forma contextualizada, pois a formação do ser humano não ocorre em somente em compreender a química mais sim em relacioná-la com o nosso dia-a-dia (FERREIRA, 2014).

Neste contexto o propósito deste trabalho é apresentar uma pesquisa bibliográfica acerca das plantas medicinais e de como esse assunto pode ser trabalhado de forma contextualizada nas aulas de química, levantando reflexões sobre e os riscos que os mesmos podem causar a saúde se forem usadas de forma errônea e indiscriminadas.

METODOLOGIA

Na realização deste trabalho foram feitas revisões integrativas das literaturas a respeito do assunto estudado relativo à química e as plantas medicinais, utilizando para tanto, livros, artigos, trabalhos científicos de diferentes autores, que alicerçam e dão credibilidade as ideias aqui expostas. As obras analisadas para melhorar a pesquisa não seguiram critérios datais de publicação, levando em consideração que toda escrita científica, seja ela mais antiga ou não, tem relevância para o aporte teórico, prático e metodológico na construção de novos conhecimentos, hipóteses, conceitos e teorias, a fim de desenvolver o conhecimento científico



que sempre é mensurável e mutável. Após a seleção dos artigos e/ou matérias foram analisados os dados conforme sua contribuição para a pesquisa, confrontando ideias de autores, amparado de uma avaliação crítica de todos, para que se obtivesse resultados e considerações importantes para o engrandecimento da temática em questão.

Segundo Souza et al. (2010), a revisão integrativa direciona a prática fundamentando-se em conhecimento científico, adequando vários dados de delineamento de pesquisa, por meio da inclusão de uma sistemática e rigorosa abordagem do processo, principalmente, através da análise de dados, o que pode resultar na diminuição de vieses e erros para o trabalho, posteriormente se sucedeu uma análise dos trabalhos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As plantas medicinais são aquelas que exercem ação terapêutica na cura de doenças, e que é administrada ao ser vivo por qualquer via. O tratamento realizado através das plantas medicinais é chamado de Fisioterapia, sendo que fisioterápicos são os medicamentos que vão ser produzidos a partir dessas plantas (LOPES ET AL, 2005).

A utilização de plantas medicinais para fins terapêuticos iniciou nas antigas civilizações, onde os produtos naturais eram usados para a prevenção e tratamento de algumas doenças, pois era uma das práticas mediatas encontrada pelos homens da época, onde se acreditava que o uso das plantas levaria a cura das enfermidades (ANDRADE ET AL, 2007).

Vários grupos étnicos ou comunidades acabaram adquirindo alguns conhecimentos sobre as plantas medicinais, já que era a única alternativa para obterem a cura de determinadas doenças, ao analisarem a eficácia das plantas medicinais com o passar dos anos, fizeram com que se torna validas as informações terapêuticas acumuladas pelos antigos povos e sendo utilizada nas mais diversas regiões do país (MACIEL ET AL., 2002, p. 429). A prática no uso das plantas medicinais para cura de doenças não está ligada diretamente com as regiões interioranas, mas por moradores de cidades grandes, na procura de um tratamento primário para algumas doenças e por inúmeras vezes serem a única alternativa, já que o acesso a assistência torna-se cada vez mais difícil; Por existir esse convívio direto do ser



humano com a natureza fez com que ajudasse com a prática da observação a trazer os benefícios que ela pode nos proporcionar. (CASTRO ET AL. 2009).

A grande parte da população dos Países em desenvolvimento utiliza plantas medicinais por possuírem uma baixa renda, ocasionando pouco acesso a medicamentos industrializados, utilizando as plantas medicinais como a única alternativas para o tratamento de doenças. (OLIVEIRA ET AL., 2010).

Diversas comunidades rurais fazem o uso das plantas medicinais em virtudes de vários fatores que influenciam, muitas das vezes são pessoas que não possuem recursos, as vezes nem para descolamento e sem falar que o custo de consultas e medicamentos são bastantes elevados; Existem ainda pessoas que acreditam que os remédios extraídos das mata, são saudáveis e que não existem nenhum tipo de veneno, e chegam a ser até mais curativos que os medicamentos vendidos em farmácias. (GUERRA ET AL,2010).

A grande parte da população tem a certeza que os produtos de origem vegetal, não possuem reações adversas e seus efeitos toxicológicos, ou seja, desconhecem e acaba tornando-se um dos principais problemas, com o passar dos anos os cientistas identificaram através de pesquisas que as plantas medicinais possuem substancias potencialmente perigosas e agressivas e que por esse motivo devem ser utilizadas de forma cuidadosamente, observando e respeitando os seus riscos e seus efeitos adversos (JÚNIOR ET AL., 2005).

As Plantas medicinais, no nosso país, são consumidas sem nenhuma verificação quanto as suas propriedades farmacológica, tornando-se muito conhecidas pelos vendedores e usuários que por sua vez usam várias plantas para tratamentos de algumas doenças, chegando a usar para fins medicinais diferente daqueles utilizados por pessoas que vivem nas florestas, muita das vezes desconhecendo a toxicidade e os efeitos adversos, a ação que a droga pode causar com a interação com outro tipo de substancia, sendo que o uso inadequado e sem conhecimento das plantas pode acarretar um grande problema a saúde, pois as pesquisas feitas para o uso garantido das plantas medicinais e fitoterápicos encontra-se ainda em avaliação (JUNIOR ET AL,2005).

No Brasil existe uma grande biodiversidade e uma valiosa cultura tradicional a respeito do uso de plantas medicinais, para o desenvolvimento de fitoterápicos novas pesquisas estão sendo realizadas com uma grande variedade dessas espécies vegetais. As plantas medicinais têm recebido um grande destaque no âmbito científico, onde tem sido

destacado o desenvolvimento de novas drogas, ou seja, é uma alternativa para a melhoria da assistência para sociedade brasileira (OLIVEIRA ET AL. 2006).

É de bastante relevância o conhecimento popular para a produção de novos medicamentos sobre as plantas medicinais na cultura brasileira, já tendo em vista que das 119 substâncias químicas extraídas de plantas para obter novos fitoterápicos no Brasil, 74% obtiveram com base no conhecimento popular das comunidades (FERREIRA, 2006).

Diante da capacidade do Brasil sobre cultura popular a respeito das plantas medicinais e a disponibilidades dessas plantas para a produção de fitofarmacêuticos e do desenvolvimento de políticas e dos programas na área das plantas medicinais, o Ministério da Saúde instituiu a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (PNPMF), através do decreto presidencial Nº 5.813, de 22 de Junho de 2006. Teve como objetivo geral a garantia do acesso seguro e racional das plantas de uso medicinal e dos fitoterápicos, proporcionado a utilização da biodiversidade e o avanço da cadeia produtiva e da indústria (BRASIL, 2006).

No Ensino de química deve ocorrer uma inter-relação entre os assuntos de química e o cotidiano onde estamos inseridos, ou seja, os conteúdos devem ser trabalhados de forma contextualizada, pois a formação do ser humano não ocorre em somente em compreender a química mais sim em relacioná-la com o nosso dia-a-dia (FERREIRA, 2014).

O professor deve propor ao seu aluno um ensino no qual o mesmo aprenda a interpretar as informações adquiridas através de textos, livros ou até mesmo aqueles divulgados pela mídia, com o seu cotidiano, trabalhando em sala conceitos científicos, e como na prática os cientistas usam essas informações para apurar, produzir, propagar esses conhecimentos (MORTIMER, 2006).

A química orgânica é trabalhada nas aulas de química de forma desconectada com realidade do aluno e tida por muitos deles como um assunto de difícil compreensão, já que não enxergam essa relação entre o assunto abordado com a sua aplicação, ocasionar desinteresse e aversão pelas aulas e também pela disciplina (SOUZA ET AL, 2009).

De acordo com o exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares:

[...] a Química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade (BRASIL, 2002, p.87).

As plantas medicinais podem ser trabalhadas como um tema transversal nas aulas de química orgânica, por se trata de uma temática que faz parte do cotidiano dos discentes, possibilitando aos estudantes uma contextualização e bom processo de ensino e aprendizagem, fazendo, com que os mesmos relacionem o seu dia-a-dia com o assunto de ministrado em sala (BECHER E KOGA, 2012)

Segundo Cotton (1996, p.423) “é o estudo das relações mútuas entre as plantas e culturas humanas, incluindo estudos sobre como as plantas são classificadas, nomeadas, usadas e manejadas, e como sua exploração pelos homens influenciou a sua evolução.”

É muito importante trabalhar nas aulas de química a temática das plantas medicinais, pois esse tema não deve ser relacionado apenas com as aulas de química orgânica, mais também com o dia-a-dia do discente, pois são comuns seus familiares, amigos, conhecidos achar que as plantas medicinais por ser utilizadas por muitos, é natural, ou seja, não possui substancias químicas, sendo que, muitas pessoas desconhecem quais são os compostos químicos existente nas plantas os efeito que elas podem causar no organismo caso seja ingerida em grande quantidade, outras pessoas não são conhecedoras dos riscos que podem ser acarretado com o uso incorreto e que pode provocar efeitos adversos, intoxicação, muitos desconhecem que o uso frequente e inadequado pode levar a óbito como qualquer outro medicamento. Por isso é importante trabalhar em sala, os tipos, as espécies das plantas, suas propriedades, os compostos químicos, a parte da planta que deve ser utilizada para o consumo, as precauções no preparo; E que através das aulas os alunos possam levar essas informações a outras pessoas que fazem uso dessas plantas (FIGARO E LINDEMANN, 2015).

A química orgânica é trabalhada nas aulas de química de forma desconectada com realidade do aluno e tida por muitos deles como um assunto de difícil compreensão, já que

não enxergarem essa relação entre o assunto abordado com a sua aplicação, ocasionar desinteresse e aversão pelas aulas e também pela disciplina (SOUZA ET AL, 2009).

Algumas ações podem ser utilizadas nas aulas para que seja assimilado e relacionado os conteúdos com o dia-a-dia dos alunos. De acordo com o Programa Nacional de Plantas Medicinal e Fitoterápico (PNPMF, 2009), podemos desenvolver materiais didáticos sobre as plantas medicinais e seus fitoterápicos, dentre elas:

- Elaborar material didático sobre uso racional de plantas medicinal e fitoterápico.
- Identificar, articular e apoiar as experiências de educação popular, informação e comunicação que abordem o tema Plantas Medicinais e Fitoterapia.
- Elaborar materiais de divulgação, como cartazes, cartilhas, folhetos e vídeos, visando a promoção de ações de informação e divulgação do tema Uso de Plantas Medicinais e Fitoterapia, respeitando as especificidades regionais e culturais do País; e direcionadas aos trabalhadores, gestores, conselheiros de saúde, bem como aos docentes e discentes da área de saúde e comunidade em geral.
- Apoiar e fortalecer ações inovadoras de informação e divulgação sobre o tema Plantas Medicinais e Fitoterapia em diferentes linguagens culturais, tais como jogral, hip hop, teatro, canções, literatura de cordel e outras formas de manifestação.

A utilização de modelos didáticos nas aulas de química é um dos recursos mais utilizados, pois facilita a compreensão dos alunos sobre as aplicações das moléculas em estudo. Tem a necessidade de trabalhar de uma maneira mais didática, para que ocorra a aprendizagem dos discentes sobre o assunto lecionado, pois através desses modelos pode ocorrer a facilitação do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de ciências (KRASILCHIK, 2004).

Nas aulas sobre plantas medicinais os discentes podem confeccionar modelos moleculares de algumas substâncias encontradas em plantas medicinais. De acordo com Aldrich, (2000-2001), o chá do boldo tem como um dos princípios ativos o Eugenol, nomeado pela IUPAC como 4-prop-3enil-2- metoxibenzen-1-ol possui fórmula molecular $C_{10}H_{12}O_2$. Já no chá de Hortelã temos como um dos princípios ativos o Mentol composto orgânico, que



segundo a IUPAC é denominado 2- isopropil-5-metilciclohexanol, fórmula molecular $C_{10}H_{20}O$ (SOUSA ET AL,1991).

CONCLUSÃO

O ensino de química deve ser adaptado a um novo padrão e as novas necessidades dos discentes, sempre percebendo que o ato de educar, vai além de transmitir apenas os conteúdos programáticos, é fundamental a utilização de novos recursos para que os alunos relacionem o os conteúdos com o seu dia a dia, tornando-se indivíduos críticos e dinâmicos.

De acordo com a Lei nº 9394/96 (Lei De Diretrizes E Bases, 1996) no Art.1º, a Educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A correlação do conteúdo sobre as plantas medicinais com o ensino de química orgânica pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como também ocorrer uma associação com o cotidiano no qual ele está inserido.

O uso das plantas medicinais para a cura de doenças, como na civilização antiga, ainda está sendo colocadas em pratica nos dias de hoje, ou seja, preservam conhecimento adquiridos, é de extrema importância trabalhar esse tema em sala de aula e principalmente relacioná-lo com o assunto, visto que muitas pessoas fazem o uso de forma errônea.

Os docentes utilizam recursos didáticos diferenciados para o melhor desempenho e assimilação dos conteúdos abordados, procurando sempre aprimorar as aulas, para torná-las atrativas.

As criações de atividades educativas fazem com que os discentes tenham curiosidade em aprender a química, e envolvê-la com a sua realidade, ajudando a contribuir no processo de formação social.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Lei 9394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: orientações educacionais 93 complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Ministério da Saúde. Decreto nº 5.813, de 22 de junho de 2006. *Aprova a Política Nacional de Plantas Mediciniais e Fitoterápicos e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 jun. 2006 d. Seção 1, p. 2.

ALDRICH. *Handbook of Fine Chemicals and Laboratory Equipment*, 2000- 2001.

ANDRADE, S.F.; CARDOSO, L.G.; BASTOS, J.K. *Anti-inflammatory and antinociceptive activities of extract, fractions and populnoic acid from bark wood of Austroplenckia populnea*. Journal of Ethnopharmacology, v.109, n. 3, p. 464-471, 2007.

BECHER, L.K.; KOGA, V.T. *O uso de plantas como “Tema Gerador”*. Uma alternativa para auxiliar o aprendizado de ciências. In: III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa/PR, de 26 a 28 de Setembro de 2012.

CASTRO, A. P.; FRAXE, T. J. P.; SANTIAGO, J. L.; MATOS, R. B.; PINTO, I. C. *Os Sistemas Agroflorestais como Alternativa de Sustentabilidade em Ecossistemas de Várzea no Amazonas*. Acta Amazônica, v. 39, n. 2, p. 279 – 288, 2009.

COTTON, CM. *Ethnobotany: principles and applications*. New York: J. Wiley, 1996.

FERREIRA, M. G. R. *Aspectos sociais da fitoterapia* / Maria das Graças Rodrigues Ferreira. Porto Velho, RO: Embrapa Rondônia, 2006. 14 p.

FERREIRA, S. D. *Contextualizando as Propriedades dos Compostos Orgânicos através do uso de Plantas Mediciniais: Proposta de uma Sequência Didática do Ensino Médio*. UEPB, Patos, 2014.

FIGARO, A. K; LINDEMANN, R. H. *As plantas medicinais articulando ensino de química e seminário integrado: valorizando a pesquisa do estudante*. Coleção: “O Ensino de Ciências na Região da Campanha”. Bagé, 2015.

GUERRA, A. M. N. ET AL. *Utilização de plantas medicinais pela comunidade rural Moacir Lucena*, Apodi-RN. Biosci. J., Uberlândia, v. 26, n. 3, p. 442-450, ma—jun., 2010.



- JUNIOR, V.F.V; PINTO, A. C.; MACIEL, M. A. M. *Plantas medicinais: cura segura?* Química Nova, São Paulo, v. 28, p. 519-528, 2005.
- KRASILCHICK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- LOPES, C.R. ET AL. *Folhas de chá*. Viçosa: UFV, 2005.
- MACIEL, M. A. M.; PINTO, A. C.; VEIGA JR., V. F.; GRYNBERG, N. F.; CHEVARRIA, A. *Plantas Mediciniais: A Necessidade de Estudos Multidisciplinares*. Química Nova, v.25, p. 429-438, 2002.
- MORTIMER, E. F. (org.) *Química: ensino médio*. (Coleção explorando o ensino; v. 4. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- NICOLETTI, M. A., OLIVEIRA-JÚNIOR, M. A., BERTASSO, C. C., SCAPOROSI, P. Y., TAVARES, A. P. L. *Principais interações no uso de medicamentos fitoterápicos*. Infarma, v.19, nº 1/2, 2007.
- OLIVEIRA, M. J. R.; SIMÕES, M. J. S.; SASSI, C. R. R. *Fitoterapia no Sistema de Saúde Pública (SUS) no Estado de São Paulo, Brasil*. Rev. Bras. Pl. Med. 8(2):39-41, 2006.
- OLIVEIRA; G.L; OLIVEIRA, A.F.M; ANDRADE, L.H.C. *Plantas medicinais utilizadas na comunidade urbana de Muribeca, Nordeste do Brasil*. Acta Bot Bras. 2010.
- Programa Nacional de Plantas Mediciniais e Fitoterápicos / Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, *Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos*. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009.
- SOUSA, M. P.; MATOS, M. E. O.; MATOS, F. J. A.; MACHADO, M. I. L. e CRAVEIRO, A. A. *Constituintes Químicos Ativos de Plantas Mediciniais Brasileiras*. Fortaleza: Edições UEC/Laboratório de Produtos Naturais, 1991.
- SOUZA, J.R. *A importância do Monitor no Ensino de Química Orgânica na busca da Formação do Profissional das Ciências Agrárias*. In: XI Encontro de Iniciação á Docência da UFPB. João Pessoa, 2009.



ATIVIDADES BIOLÓGICAS DE LECTINAS VEGETAIS CONTRA A RESISTÊNCIA BACTERIANA

Natália da Silva Jorge²⁸¹

Francisco Nascimento Pereira Junior²⁸²

RESUMO

Este trabalho aborda, a partir de um levantamento bibliográfico, as atividades biológicas de lectinas vegetais no processo de resistência bacteriana. A resistência bacteriana é um fenômeno genético em que os microrganismos adquirem genes e mecanismos bioquímicos que impedem as ações de drogas. Diversas plantas têm sido avaliadas não apenas para demonstrar seu potencial antimicrobiano de forma direta, mas também como fontes de substâncias com potencial de serem agentes capazes de modificar a ação antibiótica. Lectinas são glicoproteínas capazes de se ligarem especificamente e reversivelmente a carboidratos e/ou glicoconjugados de origem não imunológica, sendo proteínas amplamente distribuídas na natureza. Constatou-se que as lectinas apresentam diversas atividades biológicas, podendo inibir o crescimento bacteriano e que o estudo de novas lectinas vegetais, pode resultar no melhoramento do combate às bactérias.

PALAVRAS-CHAVE: Resistência bacteriana; Lectinas vegetais; Atividades biológicas.

BIOLOGICAL ACTIVITIES OF PLANT LECTINS AGAINST BACTERIAL RESISTANCE

ABSTRACT

This paper discusses, from a literature review, the biological activities of plant lectins on bacterial resistance process. Lectins are glycoproteins capable of binding specifically and reversibly to carbohydrates and/or glycoconjugates of non-immunological origin. It was found that the lectins present several biological activities, being able to inhibit the bacterial growth and that the study of new vegetable lectins, can result in the improvement of the fight against bacteria.

²⁸¹ Graduada em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Cariri (UFCA); Graduanda do segundo ciclo do curso Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática (Licenciatura em biologia), pela Universidade Federal do Cariri (UFCA).

²⁸² Possui curso de Licenciatura (2008) e Bacharelado (2009) em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri - URCA, Mestrado em Bioquímica (2011) e Doutorado em Bioquímica (2014) pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Atualmente é Professor Assistente A da Universidade Federal do Cariri - UFCA.



KEYWORDS: Bacterial resistance; Plant lectins; Biological activities.

ATIVIDADES BIOLÓGICAS DE LECTINAS VEGETALES CONTRA LA RESISTENCIA BACTERIANA

RESUMEN

Este artículo discute, a partir de una revisión de la literatura, las actividades biológicas de lectinas de plantas en el proceso de resistencia bacteriana. Las lectinas son glicoproteínas capaces de unirse a carbohidratos y/ o glicoconjugados de origen no inmunológico. Se encontró que las lectinas presentan varias actividades biológicas, pudiendo inhibir el crecimiento bacteriano y que el estudio de nuevas lectinas vegetales puede resultar en la mejora de la lucha contra las bacterias.

PALABRAS CLAVES: Resistencia bacteriana; Lectinas vegetales; Actividades biológicas.

INTRODUÇÃO

A busca por substâncias ou moléculas naturais que possuam alguma atividade biológica, como atividade antibacteriana, se torna imprescindível para que se possa reverter a resistência bacteriana. Este trabalho se propõe a abordar, a partir de um levantamento bibliográfico, a resistência bacteriana, lectinas vegetais e algumas das suas atividades biológicas quanto à possibilidade desse produto natural apresentar atividade antibacteriana.

O desenvolvimento de fármacos possibilitou o combate a infecções bacterianas reduzindo o índice de mortalidade causado por doenças microbianas (RANG; DALE; RITTER, 2001). No entanto, a proliferação do uso de antibióticos fez com que as bactérias reagissem desenvolvendo resistência aos agentes antibacterianos (PERES; RODRIGUEZ, 2003).

A resistência bacteriana pode ser referida ao conjunto de adaptações que permitem as bactérias suportar a submissão das mesmas aos efeitos nocivos e letais de antimicrobianos (WANNMACHER, 2004; BECEIRO; TOMÁS; BOU, 2012), ou seja, se mostram resistentes

a duas ou mais classes de drogas que interfeririam em suas funções de crescimento e, às quais seriam habitualmente sensíveis (AZEVEDO, 2005; MARTINS, *ET AL.*, 2001).

A resistência bacteriana é um fenômeno genético em que os microrganismos adquirem genes e mecanismos bioquímicos que impedem as ações de drogas (DAVIES; DAVIES, 2010).

Diversas plantas têm sido avaliadas não apenas para demonstrar seu potencial antimicrobiano de forma direta, mas também como fontes de substâncias com potencial de serem agentes capazes de modificar a ação antibiótica (GIBBONS, 2004; GURIB-FAKIM, 2006). Produtos vegetais, como extratos ou seus compostos isolados, apresentam atividade antibacteriana (COSTA, *ET AL.*, 2010; MOURA, *ET AL.*, 2011; GOMES, *ET AL.*, 2013).

Os carboidratos localizados sobre a superfície das células contribuem com a maioria das interações entre as células e o ambiente (DENNIS; GRANOVSKY; WARREN, 1999). As informações presentes na estrutura dos oligossacarídeos conjugados a proteínas ou lipídios na superfície das células são reconhecidas por um grupo especializado de proteínas, as lectinas (GABIUS, 2000).

Lectinas têm sido encontradas em muitos organismos, desde vírus e bactérias até plantas e animais (VAN DAMME, *ET AL.*, 1998). Sua habilidade de reconhecer e se ligar reversivelmente a carboidratos específicos sem qualquer modificação química destes distingue as lectinas de outras proteínas de ligação a carboidratos e enzimas (DHUNA, *ET AL.*, 2005).

Peumans e Van Damme (1995) definem lectinas como glicoproteínas capazes de se ligarem especificamente e reversivelmente a carboidratos e/ou glicoconjugados de origem não imunológica, sendo proteínas amplamente distribuídas na natureza.

A seguir, será abordada uma discussão sobre o mecanismo de resistência bacteriana, lectinas vegetais e algumas das suas atividades biológicas.

RESISTÊNCIA BACTERIANA

Em 1928, Alexander Fleming, notou acidentalmente que um fungo – *Penicillium* havia contaminado variantes de *Staphylococcus* resultando na morte da cultura de *Staphylococcus*

spp. Fleming descobriu a atividade antimicrobiana da penicilina. Desde então o uso desse antibiótico tornou-se um excelente aliado no tratamento e prevenção de doenças infecciosas (FLEMING, 1929). Porém seu uso extensivo desencadeou o surgimento das primeiras cepas de bactérias Gram-positivas não susceptíveis a antibióticos penicilínicos, conhecidos como PRSP (“penicillin-resistant” *Streptococcus pneumoniae*) (SILVEIRA, ET AL., 2006).

Na década de 1930, Gerard Domagk, descobriu a sulfanilamida que aparentemente ditava o fim das doenças infecciosas. Mas já no final daquela década, surgiam as primeiras cepas de *S. aureus* resistentes aquele quimioterápico. Com a entrada da penicilina em uso clínico o *S. aureus* passou a desenvolver resistência. Em 1944, apenas 5% dos *S. aureus* eram resistentes à penicilina, enquanto em 1959 essa resistência já alcançava a taxa de 80%, sendo estendida tanto a amoxicilina como a ampicilina (FREITAS; FONSECA, 1987; MAMISUKA, 2005; TAVARES, 2002).

Em 1956, descobriu-se a vancomicina, um antibiótico glicopeptídico isolado do fungo *Amycolatopsis orientalis*. Com o nome originado da expressão inglesa “to vanquish” (aniquilar, destruir), tornou-se a última linha de defesa contra a ameaça do *S. aureus* e quase uma lenda devido a seu excelente desempenho frente às cepas de *S. aureus* resistente à meticilina (MRSA). O antibiótico glicopeptídico é ativo primariamente contra cocos Gram-positivos, sendo eficaz contra *S. aureus*, *S. epidermidis*, *Clostridium difficile* e *Corynebacterium sp.*, mas não possui atividade contra bactérias Gram-negativas e micobactérias (SILVEIRA, ET AL., 2006).

O termo bactéria multirresistente é usado para determinar os organismos resistentes a um número expressivo de antimicrobianos. As expressões de resistências em bactérias podem ser originadas de diversas formas, como por exemplo, o uso inadequado de antimicrobianos (DIENSTMANN, 2010).

O aparecimento de bactérias resistentes a antibióticos pode ser considerado como uma manifestação natural regida pelo princípio evolutivo da adaptação genética de organismos a mudanças no seu meio ambiente. Como o tempo de duplicação das bactérias pode ser de apenas 20 minutos, existe a possibilidade de serem produzidas muitas gerações em apenas algumas horas, havendo, portanto, inúmeras oportunidades para uma adaptação evolutiva (SILVEIRA, 2006).

A elevada atividade metabólica e reprodutiva bacteriana associada a mecanismos de troca de material genético pode favorecer para que os microrganismos desenvolvam ao longo

do tempo formas de resistência intrínsecas à estrutura física celular, relacionadas a eventos mutacionais e mesmo à transferência de genes de resistência aos antimicrobianos a outras bactérias (CLOET, 2003).

Dentre os mecanismos associados à resistência bacteriana têm-se a produção de enzimas hidrolíticas que desativam os compostos antimicrobianos, a adição de grupos químicos à molécula da droga, a remoção desses compostos por meio de bombas de efluxo e a redução à afinidade do antimicrobiano pela célula-alvo por meio da modificação genética (DAVIES; DAVIES, 2010; DE PASCALE; WRIGHT, 2010; COYNE; COURVALIN; PÉRICHON, 2011).

Apesar da diversidade de mecanismos de ação dos antimicrobianos, as bactérias desenvolveram frente à exposição aos fármacos formas de resistência relacionadas à produção de enzimas inativadoras dos mesmos. Estas enzimas promovem a transferência de agrupamentos químicos ou possuem atividade hidrolítica, como as conhecidas β -lactamases que clivam anéis β -lactâmicos de penicilinas e cefalosporinas, desencadeando a perda da função antimicrobiana (WRIGHT, 2005).

Outra forma de resistência está relacionada à composição bioquímica da parede celular bacteriana, a qual confere impermeabilidade a determinadas substâncias. Ainda, a impenetrabilidade ao antibiótico pode ser aumentada pela diminuição de receptores de membrana para antibióticos e pela existência de proteínas específicas para a exportação de substâncias nocivas ao metabolismo celular, as bombas de efluxo (GILBERT; MCBAIN, 2001; CLOET, 2003).

LECTINAS VEGETAIS

No final do século XIX, várias evidências indicavam a existência na natureza de proteínas com a capacidade de aglutinar eritrócitos. Essas proteínas foram denominadas inicialmente de hemaglutininas ou fitoaglutininas, por terem sido originalmente encontradas em plantas (SHARON; LIS, 2004).

Em 1954 W. C. Boyd e E. Shapleigh foram os primeiros a utilizarem o termo lectina (derivado do latim “*legere*”, escolher). O termo foi escolhido por conta de algumas

aglutininas de plantas serem capazes de diferenciar grupos sanguíneos e aglutinar de maneira mais efetiva certas células em detrimento de outras (BOYD; SAHPLEIGH, 1954).

Sharon e Lis (1990) definiram lectinas como sendo todas as proteínas de plantas que possuem pelo menos um domínio não catalítico que se liga reversivelmente a mono ou oligossacarídeos específicos.

Enfim, a definição mais aceita atualmente foi descrita por Peumans e Van Damme (1995), onde lectinas são classificadas como proteínas ou glicoproteínas de origem não imune com pelo menos um sítio não catalítico de ligação que reconhecem e interagem de forma reversível com carboidratos específicos. Lectinas foram definidas como um dos grupos mais importantes de proteínas responsáveis por decifrarem o glicocódigo (GABIUS, 2000).

O primeiro relato de lectinas providas de estruturas vegetais ocorreu em 1888, quando Stillmark, ao estudar a toxicidade e extratos de *Ricinus communis* (mamona), observou sua capacidade para aglutinar eritrócitos, devido à presença de uma proteína extraída, a ricina (KENNEDY, *ET AL.*, 1995). Pouco tempo depois, outra hemaglutinina, chamada abrina, foi encontrada em sementes de *Abrus precatorius* (jequiriti) (GABOR, *ET AL.*, 2004).

Em 1919 James B. Summer isolou do feijão do gênero *Canavalia ensiformes* uma lectina que a denominou de concanavalina A (ConA). Assim, foi obtida pela primeira vez uma hemaglutinina pura. Quase duas décadas depois eles demonstraram que a ConA era inibida por sacarose, apresentando assim especificidade por açúcares (SHARON; LIS, 2004).

Karl Landsteiner e H. Raubitishek identificaram diferenças nas atividades hemaglutinantes em vários extratos de sementes, frente a hemácias de diversas espécies, evidenciando a seletividade das aglutininas vegetais (SELL; COSTA, 2000). Renkonen (1948), Boyd e Reguera (1949) descobriram que algumas hemaglutininas exibiam uma certa preferência a eritrócitos de um grupo particular de tipo sanguíneo dentro do sistema ABO (VAN DAMME, *ET AL.*, 1998). Após essa conclusão Boyd e Shapleigh, foram os primeiros a utilizarem o termo lectina (derivado do latim “*legere*”, escolher) (SHARON; LIS, 2004).

ATIVIDADES BIOLÓGICAS

Na natureza, as lectinas são largamente distribuídas nas mais diversas classes de seres vivos, incluindo plantas, algas, fungos, animais (vertebrados e invertebrados) e microrganismos (SANTI-GADELHA *ET AL.*, 2006; WONG; CHAN, 2008).

Nos vegetais, as lectinas têm sido encontradas nas folhas (NAPOLEÃO, *ET AL.*, 2012), flores (SANTOS, *ET AL.*, 2009), sementes (SILVA, *ET AL.*, 2012), cascas (VAZ, *ET AL.*, 2010), raízes (AGRAWAL, *ET AL.*, 2011) e rizomas (YANG, *ET AL.*, 2011); (SANTANA, *ET AL.*, 2012).

Segundo estudos recentes as lectinas vegetais têm várias aplicações no interior do organismo, tais como a defesa (VANDENBORRE; SMAGGHE; VAN DAMME, 2011), ou fora do organismo de origem, tais como a entrega de drogas (BIES; LEHR; WOODLEY, 2004), bem como uma variedade de aplicações de diagnóstico para um amplo espectro de patologias ou anomalias (GEMEINER, *ET AL.*, 2009).

Alguns estudos relataram que lectinas são capazes de inibir o desenvolvimento de fungos e bactérias, devido à ligação a carboidratos na superfície das células destes microrganismos (GRAHAMSTOWN; VAN STADEN, 2002). Há também relatos de lectinas de leguminosas que são capazes de estimular o crescimento de *Rhizobium tropici* (VASCONCELOS, *ET AL.*, 2013).

As lectinas podem servir para mediar o reconhecimento biológico de diversos eventos relacionados à comunicação celular, desenvolvimento, defesa, metástase tumoral, inflamação, entre outras (CAVADA, *ET AL.*, 2001).

Entre algumas funções propostas para lectinas de plantas estão incluídas: armazenamento ou transporte de carboidratos em sementes, inibição do crescimento de fungos (LIS; SHARON, 1989) ou atividade inseticida (TRIGUEROS, *ET AL.*, 2003).

A interação entre lectinas e açúcares desempenha um papel importante em vários processos biológicos e medeia uma ampla gama de atividades biológicas, incluindo a inibição do crescimento bacteriano e fúngico (NGAI; NG, 2007; SATTAYASAI *ET AL.*, 2009; ALIZADEH; LEUNG; COLE, 2011; NUNES *ET AL.*, 2011).

As lectinas são proteínas ligantes a carboidratos que são relatadas como agentes antibacterianos (CARVALHO *ET AL.*, 2015; GOMES *ET AL.*, 2013). A interação das lectinas com a parede celular bacteriana, como ácidos teicóicos, peptidoglicanos e lipopolissacarídeos, podem causar efeitos inibitórios sobre o seu crescimento (PAIVA *ET AL.*, 2010). Além disso,

as lectinas podem afetar a permeabilidade celular, prejudicando a integridade da membrana, causando a morte do microrganismo (MOURA *ET AL.*, 2015).

As lectinas podem conter diferentes espectros de atividade frente as bactérias, interferindo nas Gram-positivas, mas não apresentando efeito contra as negativas. Esse fato pode estar associado com a morfologia das Gram- negativas, onde as mesma possuem uma membrana externa de LPS revestindo sua parede celular, o que protege a ação da lectina no peptidoglicano da parede celular (MIKI; HOLSTS; HARDT, 2012).

A infecção bacteriana geralmente envolve múltiplos componentes da parede celular, incluindo moléculas importantes para adesão à célula hospedeira e que atuam como fatores de virulência. Neste sentido, os compostos que afetam a adesão e as capacidades invasivas das bactérias têm relevância clínica, uma vez que podem prejudicar a patogênese microbiana (ISLAM; KHAN, 2012; LEOFF *ET AL.*, 2008). Foi relatado que a interação de lectinas com glicanos a partir de superfícies de bactérias ou células hospedeiras pode resultar na inibição da adesão (GRAHAM; CERI; COSTERTON, 1992; KELLENS *ET AL.*, 1994).

CONCLUSÃO

O trabalho abordou os mecanismos de resistência bacteriana que surgiram a partir do uso indiscriminado de antibióticos. Essa resistência pode surgir mediante mutações naturais ou por transferência de genes que sejam responsáveis por determinar essa resistência. Nesse contexto é relevante a descoberta de produtos naturais que apresentem atividade antibacteriana ou que associadas a antibióticos auxiliem a sua ação, seja inibindo o crescimento ou causando a morte desses microrganismos.

As lectinas, proteínas encontradas em diversos organismos, inclusive plantas, apresentam diversas atividades biológicas, podendo até, segundo estudos, inibir o crescimento bacteriano. Foi citado que extratos ou compostos isolados provindos de produtos naturais apresentam atividade antibacteriana.

Sendo assim, o estudo de novas lectinas vegetais, pode resultar no melhoramento do combate às bactérias, seja pela via de ação sinérgica à ação de antibióticos, ou pela sua própria ação antibacteriana.

REFERENCIAS

- AGRAWAL, P. ET AL. A *Mesorhizobium* lipopolysaccharide (LPS) specific lectin (CRL) from the roots of nodulating host plant, *Cicer arietinum*. *Biochimie*, v. 93, p. 440–449, 2011.
- ALIZADEH, H.; LEUNG, D. W; COLE, A. L. Conidiogenic effects of mannose-binding lectins isolated from cotyledons of red kidney bean (*Phaseolus vulgaris*) on *Alternaria alternata*. *Phytochemistry*. v. 72, p. 94–99, 2011.
- AZEVEDO F. M. Microrganismos multirresistentes. In: OLIVEIRA A. C. *Infecções hospitalares: epidemiologia, prevenção e controle*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- BECEIRO, A.; TOMÁS, M.; BOU, G. Antimicrobial resistance and virulence: a beneficial relationship for themicrobial world? *Enferm Infec Microbiol Clin*, 2012.
- BIES, C.; LEHR, C. M.; WOODLEY, J. F. Lectin-mediated drug targeting history and applications. *Advanced Drug Delivery Reviews*, v. 56, p. 425–435, 2004.
- Biochemistry*, v. 44, p. 504-508, 2009.
- Biodegradation*, v. 51, n. 4, p. 277-282, 2003.
- BOYD, W. C.; SHAPLEIGH, E. Specific precipitation activity of plant agglutinins (lectins). *Science*, v. 119, p. 419, 1954.
- CARVALHO, A. S. ET AL. Purification, characterization and antibacterial potential of a lectin isolated from *Apuleia leiocarpa* seeds. *International Journal of Biological Macromolecules*, v. 75, p. 402–408, 2015.
- CAVADA, B. S. ET AL. Revisiting proteus: Do minor changes in lectin structure matter in biological activity? Lessons from and potential biotechnological uses of the Diocleinae subtribe lectins. *Current Protein and Peptide Sciences*, v. 2, ed. 2, p. 123–135, 2001.
- CLOETE, T. E. Resistance mechanisms of bacteria to antimicrobial compounds. *Int Biodeter*
- COSTA, R. M. P. B. ET AL. A new mistletoe *Phthirusa pyrifolia* leaf lectin with antimicrobial properties. *Process Biochem*, v. 45, p. 526–533, 2010.
- COYNE, S.; COURVALIN, P.; PÉRICHON, B. Efflux-mediated antibiotic resistance in *Acinetobacter* spp. *Antimicrobial Agents & Chemotherapy*, v. 55, p. 947-953, 2011.
- DAVIES, J; DAVIES, D. Origins and evolution of antibiotic resistance. *Microbiology & Molecular Biology Reviews*, v. 74, p. 417-433, 2010.
- DE PASCALE, G.; WRIGHT, G. D. Antibiotic resistance by enzyme inactivation: from mechanisms to solution. *An European Journal of Chemical Biology*, v. 11, p. 1325-1334, 2010.
- DENNIS, J. W., GRANOVSKY, M., WARREN, C. E. Protein glycosylation in development and disease. *BioEssay*, v. 21, p. 412–21, 1999.
- DHUNA, V. ET AL. Purification and Characterization of a Lectin from *Arisaema tortuosum* Schott Having in-vitro Anticancer Activity against Human Cancer Cell Lines. *Journal of biochemistry and Molecular Biology*, v. 38, n. 5, p. 526-532, Sep. 2005.

- DIENSTMANN, R., Avaliação fenotípica da enzima *Klebsiella pneumoniae* carbapenemase (KPC) em *Enterobacteriaceae* de ambiente hospitalar. *Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial*. v. 46, n. 1, p. 23-27, 2010.
- digestive enzymes of *Aedes aegypti* larvae. *Parasitology Research*, v. 110, p.609–616. 2012.
- FLEMING, A. On the antibacterial action of cultures of a penicillium, with special reference to their use in the isolation of *B.influenzae*. *Br J Exp Path*, v. 10, p. 226-36, 1929.
- FREITAS C. C.; FONSECA, A. Aspectos genéticos bioquímicos da resistência bacteriana aos antibióticos. In: ZANON, U.; NEVES, J. *Infecções hospitalares: prevenção, diagnóstico e tratamento*. Rio de Janeiro: MEDSI, 1987 p. 207-249.
- GABIUS, H. J. Biological information transfer beyond the genetic code: the sugar code. *Naturwissenschaften*, v. 87, p. 108-121, 2000.
- GABOR, F. ET AL. The lectin-cell interaction and its implications to intestinal lectin-mediated drug delivery. *Advanced Drug Delivery Reviews*, v. 56, n.4, p. 459-480, 2004.
- GEMEINER, P. ET AL. Lectinomics II. A highway to biomedical/clinical diagnostics. *Biotechnol. Adv.*, v. 27, p. 1–15, 2009.
- GIBBONS, S. Anti-staphylococcal plant natural products. *Natural products reports*, v. 21, p. 263-277, 2004.
- GILBERT, P.; MCBAIN, A. J. Biofilms: their impact on health and their recalcitrance toward biocides. *Am J Infect Control*, v. 29, n. 4, p. 252-255, 2001.
- GOMES, F. S.; ET AL. Antimicrobial lectin from *Schinus terebinthifolius* leaf. *Journal of Applied and Microbiology*, v. 114, p. 672-679, 2013.
- GRAHAM, L. L; CERI, H; COSTERTON, J. W. Lectin-like proteins from uroepithelial cells which inhibit in vitro adherence of three urethral bacterial isolates to uroepithelial cells. *Microbial Ecology in Health and Disease*, v. 5, p. 77–86, 1992.
- GRAHAMSTOWN, M; VAN STADEN, J. Lectin-like proteins from South African plant species used in traditional medicine. *South African Journal of Botany*, v. 68, n. 1, p. 36-40, 2002.
- GURIB FAKIM, A. Medicinal plants: Traditions of yesterday and drugs of tomorrow. *Molecular aspects of medicine*, v. 27, p. 91-93, 2006.
- ISLAM, B; KHAN, A. U. Lectins: To combat infections. In: R. Ahmad *Protein Purification*, p. 167–188, 2012.
- KELLENS, J. ET AL. Agglutination of “*Streptococcus milleri*” by lectins. *Journal of Medical Microbiology*, v. 41, p. 14–19, 1994.
- KENNEDY, J. F. ET AL. Lectins, versatile proteins of recognition: a review. *Carbohydrate Polymers*, v. 26, n. 3, p. 219-230, 1995.
- LEOFF, C. ET AL. Cell wall carbohydrate compositions of strains from the *Bacillus cereus* group of species correlate with phylogenetic relatedness. *Journal of Bacteriology*, v. 190, p. 112–121, 2008.
- LIS, H.; SHARON, N. Lectins as molecules and a tools. *Rev. Biochem*, v 55, p. 35, 1989.

- MAMISUKA, E. Projeto de resistência microbiana em serviços de saúde, *Staphylococcus*. ANVISA, 2005. Disponível em: <<http://www.anvisa.gov.br>>.
- MARTINS M. A. *ET AL*. Drogas antibacterianas: antibióticos. In: MARTINS, M. A. *Manual de infecção hospitalar: epidemiologia, prevenção e controle*. 2. ed. Belo Horizonte: Medsi, p. 451-72, 2001.
- MIKI, T; HOLSTS, O; HARDT, W. D. The bactericidal activity of the C-type lectin regIII β against gram-negative bacteria involves binding to lipid A. *Journal of Biological Chemistry*, v. 287, n.41, p. 34844-34855, 2012.
- MOURA, M. C. *ET AL*. Watersoluble *Moringa oleifera* lectin interferes with growth, survival and cell permeability of corrosive and pathogenic bacteria. *Journal of Applied Microbiology*, v. 119, p. 666–676, 2015.
- MOURA, M. C.; *ET AL*. Preparations of *Moringa oleifera* flowers to treat contaminated water. In: DANIELS, J. A. (Ed.). *Advances in Environmental Research*. New York: Nova Science Publishers, Inc., p. 269-285, 2011.
- NAPOLEÃO, T.H *ET AL*. Effect of Myracrodruon urundeuva leaf lectin on survival and
- NGAI, P. H; NG, T. B. A lectin with antifungal and mitogenic activities from red cluster pepper (*Capsicum frutescens*) seeds. *Appl Microbiol Biotechnol* v. 74, p. 366–371, 2007.
- novellectin from *Bauhinia forficata* seeds. *Process Biochemistry*, v. 47, p. 1049–1059, 2012.
- NUNES, E. S. *ET AL*. Purification of a lectin with antibacterial activity from Bothrops leucurus snake venom. *Comp Biochem. Physiol B Biochem Mol Biol* v. 159, p. 57–63, 2011.
- PAIVA, P. M. G. *ET AL*. Antimicrobial activity of secondary metabolites and lectins from plants. In A. Mendez-Villas, p. 396–406, 2010.
- PERES, B. D.; RODRIGUEZ, H. Are infections due to resistant pathogens associated with a worse outcome in critically ill patients? *J Infect*, v. 47, p. 307-16, 2003.
- PEUMANS, W. J; VAN DAMME, E. J. M. Lectins as Plant Defense Protein. *Plant Physiology*, n. 109, p. 347-352, 1995.
- RANG, H. P; DALE, M. M; RITTER, J. M. *Farmacologia*. 4. ed. Guanabara Koogan S.A.: Rio de Janeiro, 2001.
- SANTANA, G. M. S. *ET AL*. Electrochemical potential of *Microgramma vacciniifolia* rhizomelectin *Bioelectrochemistry*, v. 85, p. 56-60, 2012.
- SANTI-GADELHA, T. S.; *ET AL*. Purification and biological effects of *Araucária angustifolia* (Araucariaceae) seed lectin. *Biochemical and Biophysical Research Communications*, v. 350, p. 1050–1055, 2006.
- SANTOS, A. F. S. *ET AL*. Isolation of a seed coagulant *Moringa oleifera* lectin. *Process*
- SATTAYASAI, N. *ET AL*. *Dendrobium findleyanum* agglutinin: production, localization, anti-fungal activity and gene characterization. *Plant Cell Rep* v. 28, p. 1243–1252, 2009.
- SELL, A. M; COSTA, C. P. Atividades biológicas das lectinas PHA, WGA, jacalina e artocarpina. *Acta Scientiarum*, v.22, n. 2, p. 297-203, 2000.



- SHARON, N., LIS, H. History of lectins: from hemagglutinins to biological recognition molecules. *Glycobiology*, v. 14, p. 53-62, 2004.
- SHARON, N.; LIS, H. Legume lectins – a large family of homologous proteins. *Faseb J*, v.14, n. 4, p. 3198-208, 1990.
- SILVA, M. C. C. *ET AL*. Purification, primary structure and potential functions of a
- SILVEIRA, G. P. *ET AL*. Estratégias utilizadas no combate a resistência bacteriana. *Química Nova*, v. 29, n. 4, p. 844-855, 2006.
- TAVARES, W. *Manual de antibióticos e quimioterápicos antiinfeciosos*. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2002.
- TRIGUEROS, V. *ET AL*. *Xerocomus chrysenteron* lectin: identification of new pesticidal protein. *Biochimica and Biophysica Acta*, v 1621, p. 292-298, 2003.
- VAN DAMME, E. J. M. *ET AL*. Plant lectins: A composite of several distinct families of structurally and evolutionary related proteins with diverse biological roles. *Critical Reviews in Plant Sciences*, v. 17, n. 6, p. 575-692, 1998.
- VANDENBORRE, G.; SMAGGHE, G.; VAN DAMME, E. J. M. Plant lectins as defense proteins against phytophagous insects. *Phytochemistry*, v. 72, p. 1538–1550, 2011.
- VASCONCELOS, M. A. *ET AL*. Lectin from *Canavalia brasiliensis* Seeds (ConBr) Is a Valuable Biotechnological Tool to Stimulate the Growth of *Rhizobium tropici* *in Vitro*. *Molecules*, v. 17, p. 5244-5254, 2012.
- VAZ, A.F.M. *ET AL*. Biocontrol of Fusarium species by a novel lectin with low ecotoxicity isolated from *Sebastiania jacobinensis*. *Food Chemistry*, v. 119, p. 1507-1513, 2010.
- WANNMACHER, L. Uso indiscriminado de antibióticos e resistência microbiana: uma guerra perdida? *Uso racional de medicamentos*, v.1, n. 4, Brasília, 2004.
- WONG, J. H; CHAN, H Y E. A mannose/glucose-specific lectin from Chinese evergreen chinkapin (*Castanopsis chinensis*). *Biochimica et Biophysica Acta*, v. 1780, p. 1017-1022, 2008.
- WRIGHT, G. D. Bacterial resistance to antibiotics: enzymatic degradation and modification. *Adv Drug Deliv Rev.*, v. 57, n. 10, p. 1451-1470, 2005.
- YANG, Y. *ET AL*. Characterization, molecular cloning, and *in silico* analysis of a novel mannose-binding lectin from *Polygonatum odoratum* (Mill.) with anti-HSV-II and apoptosisinducing activities. *Phytomedicine*, v. 18, p. 748–755, 2011.



PROPRIEDADES FARMACOLÓGICAS DO ALHO (*ALLIUM SATIVUM L.*) SOBRE O PROCESSO INFLAMATÓRIO

Rafaela Leite de Lacerda - FASP²⁸³

RESUMO

O uso de plantas com finalidade medicinal já existe desde antes de Cristo, povos antigos utilizavam essas plantas devido aos benefícios gerados ao organismo. O alho (*Allium Sativum L.*) tem sido muito usado na culinária na forma de tempero, mas o seu uso não se restringe somente a isso, estudos mostram que ele possui substâncias capazes de agir sobre diversas doenças, isso porque possui poucos efeitos colaterais. O objetivo deste trabalho é, portanto, apresentar as propriedades farmacológicas do alho sobre o processo inflamatório mostrando quais os seus principais benefícios, uma vez que seu uso terapêutico tem crescido na prevenção e tratamento de diversas patologias, entre elas o uso no processo inflamatório como ação anti-inflamatória. Esta pesquisa é de base qualitativa e bibliográfica realizada a partir de livros e periódicos. Este tipo de pesquisa permite um aprofundamento maior sobre o tema proposto. Como resultado podemos citar os inúmeros benefícios gerados pela allicina no processo de recuperação da inflamação, como também a importância do uso adequado do alho para que ele não perca suas propriedades terapêuticas.

PALAVRAS-CHAVE: Propriedades terapêuticas. Processo inflamatório. Allicina.

PHARMACOLOGICAL PROPERTIES OF GARLIC (*ALLIUM SATIVUM L.*) IN THE INFLAMMATORY PROCESS

ABSTRACT

The use of plants with medicinal purpose already exists since before Christ, ancient people used these plants due to benefits generated to the organism. The garlic (*Allium Sativum l.*) has been much used in cooking in the form of seasoning, but your usage is not restricted only to this, studies show that it has substances able to act on various diseases, that because it has few side effects. The aim of this paper is, therefore, to present the pharmacological properties of garlic on the inflammatory process showing its main benefits, since its therapeutic use has grown in the prevention and treatment of several pathologies, among them the using in the inflammatory process such as anti-inflammatory action. This research is qualitative and bibliographical based on books and periodicals. This type of research allows a deeper understanding on the proposed theme. As a result, we can cite the innumerable benefits generated by allicin in the process of recovery from inflammation, as well as the importance of proper use of garlic so that it does not lose its therapeutic properties.

KEYWORDS: Therapeutic properties. Inflammatory process. Allici

²⁸³ Faculdade São Francisco da Paraíba -FASP



PROPIEDADES FARMACOLÓGICAS DEL AJO (*ALLIUM SATIVUM* L.) ACERCA EL PROCESO INFLAMATORIO

RESUMEN

El uso de plantas con finalidad medicinal ya existe desde antes de Cristo, pueblos antiguos utilizaban esas plantas debido a los beneficios generados al organismo. El ajo (*Allium Sativum* L.) ha sido muy usado en la culinaria en forma de condimento, pero su uso no se restringe solamente a eso, estudios muestran que él posee sustancias capaces de actuar sobre diversas enfermedades, porque tiene pocos efectos colaterales. El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, presentar las propiedades farmacológicas del ajo sobre el proceso inflamatorio mostrando cuáles son sus principales beneficios, una vez que su uso terapéutico ha crecido en la prevención y tratamiento de diversas patologías, entre ellas en el proceso inflamatorio como acción anti-inflamatoria. Esta investigación es de base cualitativa y bibliográfica realizada a partir de libros y periódicos. Este tipo de investigación permite una profundización mayor sobre el tema propuesto. Como resultado podemos citar los innumerables beneficios generados por la allicina en el proceso de recuperación de la inflamación, así como la importancia del uso adecuado del ajo para que no pierda sus propiedades terapéuticas.

PALABRAS CLAVE: Propiedades terapéuticas. Proceso inflamatorio. Allicina.

INTRODUÇÃO

O alho (*Allium Sativum* L.) muito utilizado na culinária, é também um importante integrante da medicina, pertencente à família amaryllidaceae ou liliáceas provavelmente originárias das estepes da Ásia Central, cultivado desde os primórdios da civilização, introduzido na Europa logo no início da agricultura, se constituindo um dos mais importantes “condimentos - remédios”.

Na idade média e na segunda guerra mundial, o alho foi de suma importância, sendo utilizado como um preventivo da peste e nas feridas dos soldados para evitar infecções respectivamente. Registros antigos demonstram que o alho era usado como remédio desde os tempos antes de Cristo pelos babilônios, chineses, gregos e romanos.

O alho tem sido amplamente utilizado na prevenção e tratamento de diversas patologias isso porque ele possui diversos tipos de vitaminas e é tradicionalmente usado para tratar secreção pulmonar e respiratória, resfriado recorrentes, coqueluche, asma brônquica,

influenza e bronquite crônica.

O processo inflamatório ou inflamação pode ser definida como uma resposta protetora imediata que ocorre nos tecidos circunjacentes, sempre que há lesão ou destruição celular, envolvendo uma série de fatores que podem ser desencadeados por agentes infecciosos (fungos e bactérias), agentes físicos (radiação, queimaduras e trauma) e químicos (substâncias cáusticas). A resposta inflamatória é benéfica, porém quando utilizada de forma exacerbada passa a ser maléfica, necessitando assim de um controle.

Para tanto, o objetivo deste trabalho é apresentar as propriedades farmacológicas e fitoterápicas do alho sobre o processo inflamatório mostrando quais os seus principais benefícios vistos que ele tem sido muito utilizado como remédio natural buscando tratar e prevenir doenças. A metodologia utilizada para a constituição deste artigo está centrada na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, mediante análise de teorias sobre a temática. Como forma de responder ao objetivo proposto foi realizada a pesquisa bibliográfica a partir de livros e artigos de periódicos por entender que ela é a parte fundamental para a construção da investigação a partir do tema proposto permitindo o aprofundamento acerca do assunto.

PROPRIEDADES FARMACOLÓGICAS DO ALHO

Ao longo dos anos houve um grande desenvolvimento nos estudos da bioquímica e da patofisiologia inflamatória, isso favoreceu o interesse por pesquisas e novos testes de várias substâncias para descoberta de novos agentes anti-inflamatórios.

O processo inflamatório causa uma vermelhidão na pele deixando-a quente devido ao aumento do fluxo sanguíneo no local afetado e com dor localizada causada por substâncias químicas produzidas pelo organismo na busca por tentar recuperar a área afetada.

Estudos feitos *in vitro* e em animais, confirmou várias propriedades farmacológicas do alho, tais como: “[...] anti-hipertensiva, redutora de lipídios, antiaterogênica, antitrombótica, fibrinolítica, atividade antioxidante, anticancerígena, antitumoral, imunomoduladora e antimicrobiana” (BARNES; ANDERSON; PHILLIPSON, 2012, p.86).

Ainda segundo Barnes, Anderson e Phillipson (2012) às propriedades farmacológicas

encontradas no alho se originam principalmente a base de enxofre encontrada em seus compostos. Dessa forma, podemos notar uma variada atividade farmacológica disponível no alho e que pode proporcionar benefícios a diversos tipos de patologias.

Populações de todo o mundo tem se utilizado do alho de forma empírica como anti-inflamatórios, por apresentar inúmeras propriedades benéficas à saúde. Dessa forma, “Afirma-se que o alho apresenta propriedades diuréticas, expectorantes, antiespasmódicas, antissépticas, bacteriostáticas, antivirais, hipotensoras e anti-helmínticas e é um promotor da leucocitose” (BARNES; ANDERSON; PHILLIPSON, 2012, p.86). Portanto, essas propriedades encontradas no alho podem contribuir para a prevenção e tratamento de diversas doenças.

O alho é utilizado em larga escala na culinária como alimento ou tempero. Ele pertence a categoria N1, essa categoria indica que não existem restrições quanto ao uso do alho em alimentos, sendo também listado como GRAS (geralmente reconhecido como seguro) (BARNES; ANDERSON; PHILLIPSON, 2012). Portanto, ao fazer uso do alho, deve-se atentar a alguns cuidados uma vez que seu uso excessivo pode causar sensações de queimação na boca e no trato gastrointestinal, causando ainda náusea, diarreia e vômitos.

Composição Química Do Alho

Os benefícios do alho para a saúde são inúmeros, sua importância terapêutica se dá graças às suas propriedades químicas que mostram os beneficiamentos provenientes do uso terapêutico do alho em diversos tipos de doenças. Segundo Carvalho (2004, p.193), “os constituintes químicos mais importantes descritos presentes no bulbo do *Allium Sativum L.* são os compostos sulfurosos. Estima-se que sulfóxido de cisteína (aliina) e o peptídeo não volátil γ -glutamilcisteína somam mais que 82% do total de compostos sulfurados do alho”.

Algumas substâncias só são encontradas no alho, a partir das reações provenientes do enxofre, um importante provedor de aminoácidos. Podemos, portanto, encontrar nele diversas substâncias.

Os tiosulfatos (allicina), ajenos, (E-ajoeno, Z-ajoeno) vinilditiinas, (2-vinil-(4H)-1,3-ditiina, 3-vinil-(4H)-1,2-ditiina e sulfetos (dialil dissulfeto, dialildissulfeto, não ocorrem naturalmente, estes são os produtos de

degradação do sulfóxido de de cisteína natural, aliina (CARVALHO, 2004, p.193).

O alho ao ser cortado ou amassado tem suas propriedades químicas ativadas. Quando o bulbo, conhecido por cabeça em algumas regiões é desintegrado libera a aliina que reage com a enzima alliinase formando um agregado de substâncias essenciais à saúde, com valores nutritivos e farmacológicos, essa reação produz a alicina.

A alicina é um composto a base de enxofre, essa substância química que sai de dentro do alho cru quando cortado ou esmagado é um potente antibiótico natural muito eficaz na eliminação de micróbios e bactérias que causam doenças. Com isso, “A hidrólise e imediata condensação do intermediário reativo (ácido allisulfenico) forma a alicina. Um mg de aliina equivale a 0,45 mg de alicina” (CARVALHO, 2004, p. 193).

Os componentes sulfurados são extremamente voláteis, o que torna a disponibilidade destas substâncias um fator crítico. Isso justifica a necessidade de consumo imediato após o preparo, de preferência sem que haja ação de calor ou qualquer outro tipo de tratamento térmico. No entanto, Lagunas e Castaigne (2008 *apud* ALMEIDA e SUYENAGA, 2009) mostram que depois da análise cinética enzimática da aliinase, foi possível perceber que cerca de 91% da alicina formada continuou estável mesmo submetida à temperatura de 40 a 60°C.

O segredo dos benefícios do alho, está na alicina. Mesmo contendo quantidades significativas de vitaminas como (A, B1, B2, B6, C), sais minerais (ferro, selênio, manganês, cálcio, fósforo, potássio, cobre, zinco) e aminoácidos importantes para uma vida saudável, é ela quem dá maior atividade ao organismo humano. Desta forma, a alicina configura-se como um composto instável e suscetível a sofrer reações, sendo capaz de gerar novas propriedades ao alho dependendo da forma que foi conduzida as reações sofridas por ele.

Podemos ainda perceber que ele apresenta também na sua constituição química proteínas, minerais, lipídios, aminoácidos, prostaglandinas, óleo volátil. Terpenos incluindo citral, geraniol, linalol, alfa e beta-fellandreno (CARVALHO, 2004). É possível ainda encontrar diversos outros compostos presentes na alicina dando a este princípio ativo benefícios medicinais de grande importância para o tratamento de saúde, como é o caso da

“adenosina, pectinas, saponinas, esteroides, compostos fenólicos e mucilagens” (MARCHIORI, 2005 *apud* ALMEIDA e SUYENAGA, 2009, p.189). Isso mostra o quanto o consumo de forma moderada e consciente do alho é importante, uma vez que se trata de nutrientes indispensáveis e que podem trazer grandes benefícios à saúde.

Princípios Ativos Do Alho Com Ação Anti-Inflamatória

Nos últimos anos o consumo de alimentos funcionais vem aumentando, configurando-se como fundamentais na prevenção e no combate de algumas doenças. O alho por exemplo, possui substâncias biologicamente ativas que ajuda no processo inflamatório.

Os efeitos biológicos do alho estão correlacionados com a presença de compostos sulfurados voláteis. Entre estes compostos biologicamente ligados ao alho podemos destacar a aliicina. Essa substância tem importante papel no uso farmacológico do alho, principalmente no que diz respeito ao composto sulfonado que constitui os efeitos farmacológicos esperados dessa substância.

Como vimos anteriormente, a inflamação pode gerar ações benéficas quanto malélicas quando o organismo entra em estado de defesa. Grande parte das inflamações indicam doenças infecciosas causadas por vírus ou bactérias, eles são os responsáveis por grande parte das patologias conhecidas hoje.

Ao buscar conhecer e apresentar os benefícios do uso do alho como ação terapêutica foi possível constatar que estudos pré-clínicos sobre a atividade farmacológica do alho mostraram como as propriedades químicas do alho ajudam na prevenção dessas infecções, induzindo o sistema imunológico. Isso porque o bulbo do alho contém agentes de ação de combate a fungos e bactérias, sendo possível a partir dele produzir diferentes formas de consumo.

Bulbo de *Allium Sativum* possui amplo espectro de ação sobre bactérias e fungos. O óleo essencial, extratos aquoso e etanólico, e o suco inibem in vitro o crescimento de espécies de *Bacillus*, *Staphylococcus aureus*, *Shigella sonnei*, *Erwinia carotovora*, *Mycobacterium tuberculosis*, *Escherichia coli*,

Pasteurella multocida, espécies de *Proteus*, *Streptococcus faecalis*, *Pseudomonas aeruginosa*, espécies de *Candida*, espécies de *Cryptococcus*, *Rhodotorula rubra*, espécies de *Torulopsis*, *Trichosporon pullulans*, e *Aspergillus niger*.

Sabe-se que o efeito anti-inflamatório do alho está relacionado aos seus constituintes ativos. O ajoeno, dialiltrisulfeto, e a allicina são os principais compostos ativos que o compõem, eles possuem atividade antibacteriana e antifúngica, sendo este último o composto mais ativo da droga.

O ajoeno apresenta atividade antimicrobiana inibindo o crescimento de bactérias gram-positivas tais como: *Staph. Aureus*, *B.subtilis*, e as gram-negativas: *E. coli*, *Klebsiella pneumoniae* e as de ação antifúngica contra *Saccharomyces cerevisiae* e *B. cereus*. Ele consegue neutralizar a bactéria, evitando que a mesma consiga matar os leucócitos que são as principais células de defesa do organismo e que são responsáveis pelo processo de recuperação (CARVALHO, 2004).

Esse último composto citado como sendo o principal desencadeador da atividade terapêutica do alho é responsável pela ação do seu óleo. A allicina possui grande espectro de ação, com propriedades fungicidas, antivirótica, bacteriostática (agem inibindo o crescimento da bactéria) e bactericidas (causa morte da bactéria através de mecanismos como inibição irreversível da replicação do DNA). Segundo Carvalho (2004) a allicina atua destruindo grupos tiólicos, esses grupos contendo SH (sulfidrila) são essenciais a proliferação de bactérias, quando destroem esses grupos, o desenvolvimento delas passa a ser inexistente.

Portanto, como vimos, o alho é rico em vitamina B6, essa vitamina é responsável pela pelo crescimento e surgimento de novas células, assim, como, ela é fundamental para o bom funcionamento do sistema imunológico. Suas propriedades anti-inflamatórias auxiliam no combate de diversos tipos de infecções como as bacterianas, virais e fúngicas. Desta forma, podendo citar como exemplo o uso do alho contra a congestão nasal e problemas respiratórios entre eles a gripe, a bronquite e a asma, nesses casos o efeito expectorante do alho auxiliam no tratamento.



CONCLUSÃO

A partir do levantamento bibliográfico feito buscando apresentar as propriedades farmacológicas do alho sobre o processo inflamatório foi possível perceber os inúmeros benefícios provenientes do uso do alho como agente de ação anti-inflamatório contribuindo para a prevenção e tratamento de diversos tipos de infecções como as bacterianas, virais e fúngicas, como por exemplo o uso do alho contra a congestão nasal e problemas respiratórios entre eles a gripe, a bronquite e a asma, nesses casos o efeito expectorante do alho auxiliam no tratamento. Além disso, ele é um importante aliado no tratamento de

doenças cardiovasculares, redução da pressão arterial, auxilia na dissolução de cálculos renais e gerando outros benefícios.

Um ponto importante a destacar é a utilização e consumo correto do alho, para que ele libere as substâncias essenciais deve ser cortado ou amassado. Um outro potencializador dos efeitos terapêuticos do alho é seu consumo cru, porque quando cozinhado ele perde a maioria das suas propriedades, a temperatura a qual ele é exposto no cozimento quebra a allicina.

Portanto, podemos concluir que o efeito anti- inflamatório do alho está relacionado aos seus constituintes ativos. O ajoeno, dialiltrisulfeto, a alliina e a allicina são os principais compostos ativos que o compõem, eles possuem atividade antibacteriana e antifúngica, sendo este último o composto mais ativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ângela; SUYENAGA, Edna Sayuri. *Ação farmacológica do alho (Allium sativum L.) e da cebola (Allium cepa L.) sobre o sistema cardiovascular: revisão bibliográfica*. Nutrire: rev. Soc. Bras. Alim. Nutr.= J. Brazilian Soc. Food Nutr., São Paulo, SP, v. 34, n. 1, p. 185-197, abr. 2009.

BARNES, Joanne; ANDERSON, Linda A.; PHILLIPSON, José David. *Fitoterápicos*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.



CARVALHO, José Carlos Tavares. *Fitoterápicos Anti-Inflamatórios: Aspectos químicos, farmacológicos e aplicações terapêuticas*. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2004.



FATORES CAUSADORES DO ESTRESSE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Gustavo Souza de Souza Lira

Mateus Andrade Ferreira

Mayara Evangelista de Andrade²⁸⁴

RESUMO

O estresse na contemporaneidade do âmbito universitário se caracteriza por poder provocar alterações no aspecto biopsicossocial dos discentes. Alguns fatores podem levar ao consequente desencadeamento do estresse, como o de se estar adentrando no meio acadêmico e vivenciando novos desafios. Diante disso foi realizada uma revisão integrativa, cujo trabalho utilizou três descritores: estresse psicológico, alunos e universidades. Como critério de inclusão, foram escolhidos artigos originais entre os anos 2015 a 2018, nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola, e que estivessem disponíveis completos para leitura, sendo excluídos os artigos repetidos e que não atendessem ao objetivo do estudo, este sendo conhecer os fatores que desencadeiam o estresse em universitários, tendo como questão norteadora seus fatores desencadeantes. A partir da leitura dos textos observamos a miríade de fatores que podem desencadear o aparecimento do estresse, pois no processo de formação de enfermeiros, os fatores acadêmicos, clínicos e socioeconômicos podem impactar no desempenho do discente e na sua saúde. Os resultados permitem analisar o caráter multifatorial no âmbito do ensino superior, se observado a necessidade de pesquisas centradas no aspecto humano e biopsicossocial dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: estresse psicológico; alunos; universidades.

FACTORS CAUSING STRESS IN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

The stress in the contemporaneousness of the university scope is characterized by being able to provoke changes in the biopsychosocial aspect of the students. Some factors can lead to the consequent triggering of stress, such as being in the academic environment and experiencing new challenges. An integrative review was carried out, using three descriptors: psychological stress, students and universities. As an inclusion criterion, original articles were selected between 2015 and 2018, in the Portuguese, English and Spanish languages, and that were available in full for reading, excluding repeated articles that did not meet the objective of the study, this being to know the factors that trigger the stress in university students, having as guiding question its triggering factors. From the reading of the texts we observe the myriad of factors that can trigger the onset of stress, because in the process of training nurses, academic, clinical and socioeconomic factors can impact the student's performance and health. The results allow us to analyze the multifactorial nature of higher education, if we observe the need for research focused on the human and biopsychosocial aspects of individuals.

²⁸⁴ Universidade Federal de Campina Grande.



KEY WORDS: psychological stress; students; universities.

FACTORES CAUSADORES DEL ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

RESUMEN

El estrés en la contemporaneidad del ámbito universitario se caracteriza como un ambiente que puede provocar alteraciones en aspectos biopsicosociales de los discentes. Los factores que pueden llevar al consecuente desencadenamiento del estrés, como estar adentrándose en el medio académico y experimentando nuevos desafíos. De este modo se llevó a cabo una revisión integradora, que utiliza tres descriptores, estrés psicológico, los estudiantes y las universidades, los criterios de inclusión fueron la elección de los artículos originales entre los años 2015 y 2018, en portugués, Inglés y Español, y estaban disponibles completa para la lectura, siendo excluidos artículos repetidos y que no atendieran los objetivos del estudio, teniendo por objetivo conocer los factores que desencadenan el estrés en universitarios, teniendo como principio la cuestión orientadora, cuáles son los factores desencadenantes del estrés en estudiantes universitarios. A partir de la lectura de los textos observamos la mirada de factores que pueden desencadenar la aparición del estrés, pues en el proceso de formación de enfermeros los factores académicos, clínicos y socioeconómicos pueden impactar en el desempeño del alumnado y en su salud. Los resultados permiten analizar el carácter multifactorial en el ámbito de la enseñanza superior, observándose la necesidad de investigaciones centradas en el aspecto humano y biopsicosocial de los individuos.

PALABRAS CLAVES: estrés psicológico; estudiantes; universidades.

INTRODUÇÃO

Atualmente o estresse tem sido uma das principais causas que afeta, de forma negativa, direta ou indiretamente a vida das pessoas e assume um papel relevante na área da saúde.

A palavra estresse deriva do latim “*stringere*” = tensionar, desde o século XVII vem sendo utilizada pelos ingleses para se referir a termos como “adversidade” ou “infelicidade”. Alguns teóricos da física do século XIX empregam ao estresse o significado de “força resultante de um corpo submisso a uma força contrária, que tende a deformar tal corpo” (OLIVEIRA ET AL., 2015, p. 39-55).

No âmbito universitário é comum deparar-se com situações consideradas estressantes, a causa desse problema está relacionada com a excessiva e exaustiva rotina de estudos e a exigência de concentração e bom desempenho, além da competitividade e responsabilidade (NODARI ET AL.,2014, p. 61-74).

Monteiro et al. (2007, p. 66-72) afirma que a partir do momento em que se adentra no âmbito universitário inevitavelmente o estudante passará por momentos de mudança, tanto positivas quanto negativas, como por exemplo, angústia e cobrança para lidar com tudo o que a universidade exige. Dessa forma o meio acadêmico caracteriza-se como um ambiente que pode provocar alterações em aspectos biopsicossociais dos discentes, levando ao desencadeamento de distúrbios patológicos, déficit na capacidade de concentração e memorização.

Para evitar que o desenvolvimento de doenças causadas pelo estresse é importante a remoção dos fatores estressores assim como medidas de enfrentamento, porém, quando os níveis de estresse atingem níveis elevados, podem ser responsáveis por doenças como depressão, psoríase, afecções cardiovasculares, ansiedade, crises de pânico, alterações no sistema imunológico (LIPP, 2005).

No Brasil, 30% da população economicamente ativa já passou por estado de estresse. Santos (2017, p.194-200) evidencia que a modernidade gera uma pressão que exige um bom desempenho pessoal, social e sucesso profissional, essa busca traz consigo fatores desencadeantes para os episódios estressantes. Sinais e sintomas físicos e psicológicos podem aparecer em momentos de estresse, no que diz respeito aos aspectos físicos estão a sudorese, taquicardia, náuseas e mãos e pés frios, quando trata-se da sintomatologia psicológica manifestam a ansiedade, tensão, angústia, insônia, duvidar-se de si próprio, dificuldade de relaxar devido a preocupação excessiva.

Além de mudanças físicas e psicológicas, existem também os problemas sociais. De acordo com a pesquisa de Baptista (2017, p.76-83), uma dessas adversidades é o estigma, o qual se divide em público e o auto-estigma, que consiste em isolamento social e quanto ao auto-estigma a partir do momento em que o ser social se sente inadequado dentro da sociedade, sendo alguém que pode ter sua imagem predefinida em função da situação de estresse que acaba se tornando para ele uma característica própria, cuja a qual outras pessoas observam facilmente e se construindo assim o auto-estigma.

Assim, caso nada seja feito para aliviar o efeito dos estressores durante o período universitário, o discente estará cada vez mais cansado, estando propício a patologias, que podem ter origem a partir de situações de estresse. Já que um indivíduo que tenha consciência do como está sua saúde e deseja procurar ajuda ainda encontra o estigma da sociedade que o considera como alguém sem condições psicológicas e emocionais de estar inserido no meio.

Esse estudo de revisão integrativa teve por motivação a ser desenvolvida pelo interesse em disponibilizar para os discentes universitários e que passam por tal situação de estresse, condições racionais de identificar os fatores precursores, ter conhecimento da gravidade dos mesmos, onde a partir da consciência dos fatores se pode evitar a evolução da situação de estresse por apenas afetar o próprio indivíduo para algo que afete a sua convivência no meio social e assim futuramente acabar gerando uma patologia, além de alcançar também toda a sociedade para que os estigmas sejam desconstruídos.

Neste sentido questiona-se quais os fatores desencadeantes do estresse em estudantes universitários? Desta forma, essa revisão tem por objetivo conhecer, a partir da literatura científica, os fatores que provocam o estresse em acadêmicos.

MÉTODO

Trata-se de uma Revisão Integrativa da literatura, a qual é descrita como meio de agrupar, analisar e sintetizar resultados de estudos acerca de uma determinada temática de modo sistemático e ordenado, com vistas a apresentar e discutir conhecimentos acerca das questões propostas (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p.758-764).

No desenvolvimento desta revisão, elegeram-se os seguintes passos de acordo com Mendes; Silveira e Galvão (2008, p.758-764): identificação do problema; busca da literatura com estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos; avaliação; definição das informações; interpretação dos dados e síntese do conhecimento.

O levantamento dos dados ocorreu durante o mês de agosto nas bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Index psicologia e Medline (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online).

A pesquisa utilizou três descritores, estresse psicológico, alunos e universidades, os quais foram utilizados com o operador booleano and primeiramente em pares e depois em conjunto. Por fim foram utilizados critérios de inclusão: a escolha de artigos originais entre os anos 2015 a 2018, nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola, e que estivessem disponíveis completos para leitura, sendo excluídos artigos repetidos e que não atendessem os objetivos do estudo.

Foram encontrados 14 artigos dentre os quais, 5 no Scielo, 7 no LILACS, 1 no índice psicologia e 1 no Medline e após a leitura de títulos e resumo dos artigos encontrados foi retirado em estudo por não responder ao objetivo, por fim foi feita a leitura completa do material onde se constatou que todos correspondiam ao tema pesquisado e respondiam a questão norteadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Notoriamente o ambiente acadêmico propicia a aparição de uma diversidade de agentes estressores, a cobrança individual, o engajamento dos indivíduos em busca de um rendimento acadêmico elevado ou a aprovação em disciplinas diversas são exemplos. A carga horária é apontada como um dos principais atores. Nessa perspectiva, a necessidade de resultados rápidos e efetivos, e a concorrência em atividades acadêmicas variadas somadas à concorrência crescente no ambiente profissional e as incertezas do mercado de trabalho se posicionam como elementos preponderantes no aparecimento de situações de estresse e desgaste psicológico em estudantes do ensino superior (BAPTISTA, 2017, p.76-83; BARRAZA, 2015, p.251-260).

A literatura científica atribui e utiliza diversos instrumentos de análise que corroboram e afirmam a característica multifacetada e multifatorial associada ao aparecimento do estresse e patologias que podem ser atribuídas, ou que no mínimo apresentam inter-relações com este, como a síndrome de Burnout e o próprio esgotamento psicológico.

A partir da análise dos dados obtidos, expressos resumidamente na tabela 01, alguns resultados puderam ser traçados e discutidos.

Tabela 01: Artigos coletados nos bancos de dados sobre estresse e estudantes universitários.

Bases	Autor(es)	Publicação	Método	Objetivo
LILACS	BAPTISTA, M. N.; ZANON, C.	2017	Estudo transversal, exploratório, descritivo com abordagem quantitativa	Avaliar a relevância de uma série de fatores relacionados a diferentes tipos de estigma, em combinação com sintomas de estresse, depressão e ansiedade.
LILACS	LIÉBANA-PRESA, C. ET AL.	2014	Investigação quantitativa, experimental comparativo	Determinar a prevalência do mal-estar psicológico e a sua relação com o <i>engagement</i> acadêmico (absorção, dedicação e vigor) e a formação profissional em estudantes de quatro universidades públicas
LILACS	BARRAZA, R. ET AL.	2015	Estudo experimental, transversal comparativo	Estabelecer a relação das dimensões de personalidade, ansiedade, depressão e estresse em calouros de medicina e enfermagem
Índex psicologia	LAMEU, J. N.; SALAZAR, T. L.; SOUZA, W. F.	2016	Estudo quantitativo, transversal comparativo	Avaliar a prevalência de sintomas de <i>stress</i> entre os estudantes e identificar possíveis fatores de risco ao desenvolvimento de sintomas psicopatológicos
Scielo	COSTA, A. L. S. ET AL.	2017	Estudo metodológico	Validar uma versão reduzida do Instrumento de avaliação de estresse em estudantes de enfermagem, na realidade brasileira

Fonte: elaboração própria

O Caráter Multifatorial Do Estresse

Durante a leitura dos textos observamos a miríade de fatores que podem desencadear o aparecimento do estresse, este surge como um evento de muitas origens e bases, a vivência individual, os anseios e a maneira particular com a qual os indivíduos respondem às situações de mudança condicionam características muito particulares no aparecimento de distúrbios de

ordem psicológica, estes associados a fatores notoriamente estimulantes, concorrência, alta carga de responsabilidades e tarefas, por exemplo, facilitam a manifestação desses, e podem ser notados de maneira constituinte no meio universitário de graduação.

Como explicitado na discussão de Costa, ET AL. (2017). “No processo de formação de enfermeiros os fatores acadêmicos, clínicos e socioeconômicos podem impactar no desempenho do discente e na sua saúde. No contexto acadêmico, destacam-se a sobrecarga em disciplinas teóricas, o nível de exigência nas avaliações e trabalhos extraclasse, o relacionamento interpessoal com os docentes e o medo de não obter êxito”. O autor aponta diversos fatores associados ao desenvolvimento de distúrbios na saúde dos discentes e entre eles os de ordem psicológica, fatores extraclasse influem diretamente nesse contexto e corroboram o caráter multifatorial do estresse, sendo este um distúrbio complexo e multifacetado.

Liébana-Presa, ET AL. (2014, p.715-722), diz que podemos encontrar diversos outros elementos contribuintes para o que a autora denomina “mal-estar mental”, “entre as fontes mais comuns se encontram, ente outros, a carga de trabalho e os problemas associados com o estudo, o medo das situações desconhecidas ou as dificuldades apresentadas em suas práticas clínicas”. A autora traz um elemento relevante à discussão o medo enfrentado pelos estudantes frente às situações novas e desconhecidas apresentadas pela vivencia acadêmica.

Um ponto percebido nessa discussão inicial foi o do aparecimento constante na literatura de cursos na área de saúde, enfermagem, fisioterapia e medicina, por exemplo, estes cursos foram alvos da maioria dos artigos selecionados, e de grande parte dos trabalhos encontrados na consulta à bibliografia em diversos momentos, o que nos faz refletir acerca da construção das grades curriculares destes cursos, e como o aspecto humano-formativo é enfrentado nos mesmos.

O Ambiente De Alta Competitividade

Por diversas vezes a literatura aponta a crescente necessidade de formação, atualização dos saberes e a competitividade no ambiente acadêmico como elementos relevantes no aparecimento destes distúrbios, o engajamento necessário para se manter como alguém



competitivo e eficiente no mercado de trabalho se faz evidente e com ele percebe-se a crescente exigência de tempo e dedicação, que interferem diretamente na vida dos indivíduos, sendo impeditivos em diversas atividades sociais e por vezes provocam isolamento destes, fatores danosos aos bem-estar psíquico dos mesmos.

Lameu, et al. (2016, p.13-22) aborda sobre os aspectos relativos à independência e os desafios acadêmicos que comumente são enfrentados pelos estudantes universitários, e que tem capacidade de gerar um maior potencial e predisposição ao aparecimento de depressão, ansiedade e estresse.

Os autores relatam a necessidade constante de estar entre as “novidades do saber”, como uma exigência para obtenção de resultados satisfatórios, porém no processo de atualização e permanente busca se sacrificam as relações interpessoais, as “saídas com os amigos” e a própria convivência com colegas, provocando o isolamento do indivíduo e intensificando e potencializando os fatores estressores.

O ambiente universitário engloba variáveis complexas e inter-relacionadas como estressores acadêmicos, que podem corresponder às avaliações e exigências dos diversos cursos de formação, experiência subjetiva de estresse, fatores subjetivos sobre o enfrentamento do indivíduo acerca das experiências vividas no meio acadêmico, moderadores de estresse acadêmico, atividades cujo objetivo é centrado no aspecto humano da formação levando em consideração a saúde mental e a necessidade holística dos seres e finalmente, os efeitos do estresse acadêmico, diversos distúrbios como depressão, ansiedade, tendências suicidas e outros (LAMEU ET AL., 2016, p.13-22).

A Necessidade De Auto Realização E A Decepção Como Fatores Preocupantes

Dentre os variados fatores, um extremamente preocupante se pauta na necessidade de realização pessoal dos seres, os resultados obtidos figuram também como uma objetivação dos indivíduos onde estes sentem-se seguros, suficientes e “realizados”, quando as exigências se tornam tão elevadas a ponto de serem ideias inumanas ou praticamente inalcançáveis os

danos psicológicos, surgem o estresse, a falta de concentração ou casos de depressão podem ser encontrados na literatura facilmente.

Segundo Costa, et al. (2017), “O contato com a assistência permite ao aluno, por exemplo da enfermagem, vivenciar desafios inerentes à atuação do enfermeiro, levando a sentimentos de insegurança quanto à sua formação profissional”. O explicitado acima corresponde a um fator presente durante todo o processo formativo, o questionamento do profissional se este será capaz de realizar as atividades a que se propõe, se conseguirá estabilidade financeira e profissional e se apresenta a competência necessária para se manter no mercado, estes questionamentos permeiam todas as áreas formativas, e apontam uma fraqueza inerente ao ambiente acadêmico e competitivo da graduação.

A decepção ocasionada por não atingir os resultados esperados é muito presente no ambiente universitário, as exigências pessoais se somam as qualificações atribuídas pelos sistemas de ensino e com eles os fatores já citados de competitividade e auto realização aparecem, esta constatação se faz muito preocupante, devido à ser uma característica inerente ao ser, sentir-se bem consigo, e mesmo sentir-se capaz de realizar feitos variados é uma característica estimulante e que quando associada à ambientes “estressores” pode desencadear danos e originar patologias de ordem psicológica.

Provavelmente os estudos que utilizam construtos como o proposto no estudo (utilizando a escala de compromisso baseada em absorção, dedicação e vigor) comparados ao aparecimento da síndrome de burnout apresentam-se como os mais desenvolvidos e atuais, assim ao analisar a escala de compromisso com os estudos estão correlacionados com esgotamento e cinismo, e também com a eficácia profissional, podemos interpretar isso como uma estratégia para controlar o estresse e assim acabando por influenciar o mal-estar psicológico, na busca pela auto realização e satisfação pessoal os indivíduos compensam o estresse psicológico e a demanda ocasionada por este com uma dedicação elevada e um engajamento excessivo nas tarefas acadêmicas, o que a longo prazo pode originar distúrbios psicológicos e físicos graves (LIÉBANA-PRESA, ET AL., 2014, p.715-722).

Ainda para Liébana-presa et al. (2014, p.715-722), o compromisso acadêmico, em particular, o vigor, se relaciona com o mal-estar psicológico do estudante, assim a energia e a resistência mental confundem-se ao estar estudando, o desejo de investir esforço, tempo e persistência no estudo parece impactar diretamente no mal-estar psicológico.

Por fim, uma análise assertiva e consciente deve ser realizada, é necessário encontrar um equilíbrio entre a qualidade na formação e a preservação do bem-estar mental dos indivíduos, estes devem se tornar atuantes na construção do saber, buscar a eficiência e a competitividade porém atentando a preservação da saúde mental, estratégias como um ensino orientado à complementaridade do ser, uso de metodologias ativas e maneiras de avaliação diferentes que não estejam interessadas na apresentação de resultados frios e pragmáticos, mas que sejam abalizadas na prática do conhecimento, orientada à aplicabilidade em contextos reais e que levem em consideração as experiências e vivências dos indivíduos surgem como alternativas possíveis e bem vindas.

CONCLUSÃO

A partir da literatura consultada podemos observar um direcionamento das pesquisas acerca dos temas ansiedade, depressão e estresse e os fatores predisponentes destes, suas interconexões com o ambiente acadêmico tendo relação do estresse com fatores de âmbitos múltiplos, o que aponta para o caráter multifatorial dos distúrbios psicológicos e a prevalência desses no âmbito do ensino superior.

No que se refere a literatura disponível não se teve grandes dificuldades na obtenção de trabalhos relacionados ao tema, observamos um crescente interesse pelo assunto o que é explicitado através da quantidade de artigos encontrados dentro da vasta base de dados existente, durante as leituras ficou claro o empenho em buscar os fatores causadores do estresse e o crescente interesse em alternativas formativas que se atentem a preservação mental dos estudantes.

Portanto, se fazem necessárias novas pesquisas centradas no aspecto humano e biopsicossocial dos indivíduos, estudos comparativos sobre a influência das metodologias inovadoras como contribuintes para a saúde mental e análises aprofundadas sobre o impacto do estresse no rendimento acadêmico de estudantes universitários. Tais trabalhos se fazem importantes e essenciais na construção de uma comunidade acadêmica equilibrada, consciente, eficaz e psicologicamente saudável, afim de que tenhamos futuros profissionais capacitados, sem sacrificar a saúde mental dos discentes em formação.



REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, M. N. et. al. Por que não procurar terapia? O papel do estigma e sintomas psicológicos em estudantes universitários. *Paidéia (Ribeirão Preto) [online]*. 2017, vol.27, n.67 [citado em 2018-08-16], pp.76-83. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2017000200076&lng=en&nrm=iso>. ISSN0103-863X. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272767201709>.
- BARRAZA, L. R. ET AL. Ansiedad, depresión, estrés y organización de la personalidad en estudiantes novatos de medicina y enfermería. *Rev. chil. neuro-psiquiatr.*, Santiago , v. 53, n. 4, p. 251-260, dic. 2015 . Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272015000400005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 16 ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000400005>.
- COSTA, A. L. S. ET AL. Versão reduzida do “instrumento de avaliação de estresse em estudantes de enfermagem” na realidade brasileira. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto , v. 25, e2976, 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692017000100417&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 14 ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.2071.2976>.
- LAMEU, J. N. ET AL. Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. *Psicol. educ.*, São Paulo , n. 42, p. 13-22, jun. 2016 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150021>.
- LIEBANA-PRESA, C. ET AL. Malestar psicológico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud y su relación con engagement académico. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo , v. 48, n. 4, p. 715-722, Aug. 2014 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342014000400715&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 Ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420140000400020>.
- LIPP, M. E. N. Manual do Inventário dos sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL). 3ª Edição. São Paulo: *Casa do Psicólogo*. 2005.



MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - Enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Ago. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>.

MONTEIRO, C. F. S. et. al. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. *Esc. Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 66-72, Mar. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452007000100009&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Aug. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452007000100009>.

NODARI, N. L. et. al.. Estresse, conceitos, manifestações e avaliação em saúde: revisão de literatura. *Revista Saúde e Desenvolvimento Humano*. 2014 Maio 30; 2(1): 61-74.

OLIVEIRA, J. C. B. ET AL. O estresse dos estudantes universitários de enfermagem de uma instituição privada do Rio de Janeiro. *Revista Presença*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 39-55, sep. 2015.

SANTOS, F. S. et. al. Estresse em Estudantes de Cursos Preparatórios e de Graduação em Medicina. *Rev. bras. educ. med.* Rio de Janeiro v. 41, n. 2, p. 194-200, June. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022017000200194&lng=en&nrm=iso>. Access on 12 Aug. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v41n2rb20150047>.



O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA MEDICINA

Anna Caroline Domingos Lima

Anna Clara Carvalho Curvina Costa de Araújo

Natalia Bitu Pinto²⁸⁵

RESUMO

Houve enorme avanço medicina, multiplicação de médicos e serviços, mas a credibilidade do médico apresenta-se em declínio e isso pode ter sido ocasionado pelo fracasso do modelo flexneriano, que demonstrou insuficiências na formação dos médicos. Metodologia: essa pesquisa é uma revisão bibliográfica, foram usadas as bases de dados scielo, lilacs e pubmed. Foram usados os descritores: metodologia ativa, educação, aprendizagem baseada em problema e medicina. Os filtros usados foram: artigos na íntegra e gratuitos, publicados no intervalo de 2010-2018, escritos na língua portuguesa e espanhola. Após isso, foram aplicados os critérios de inclusão que foram artigos que tivessem a temática central a educação médica e exclusão os que não suportavam os descritores. Resultados e discussão: o ensino da medicina no país vem passando por intensas mudanças devido as soluções apresentadas pela DCN e a adoção da ABP que vem sendo implantada nas escolas com o intuito de associar as competências técnico-científicas com as humanísticas. Conclusão: é fundamental que o ensino em saúde incorpore metodologias ativas para integração entre a teoria e a prática, além de oferecer um ambiente favorável para o desenvolvimento do espírito crítico, capacidade de reflexão e participação dos estudantes na construção de seu conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: metodologias ativas; aprendizado baseado em problemas; educação médica.

THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN MEDICINE TEACHING

ABSTRACT

The education model had to be reformulated because of the failure of the traditional model. Method: this is a bibliographical review, using the bases: scielo, lilacs and pubmed. The descriptors: active methodology, education, problem-based learning. Only articles in Portuguese and Spanish were used in the time span of 2010-2018. The article highlights the recent changes in teaching in the country caused by DCN and the importance for more humane training of physicians.

KEYWORDS: active methodologies; problem-based learning; medical education.

²⁸⁵ Universidade Federal de Campina Grande



EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA

RESUMEN

El modelo de educación necesitó ser reformulado debido al fracaso del modelo tradicional. Método: se trata de una revisión bibliográfica, usando las bases: scielo, lilacs y pubmed. Los descriptores: metodología activa, educación, aprendizaje basada en problemas. Sólo se utilizaron artículos en portugués y español en el intervalo de tiempo 2010-2018. El artículo resalta los últimos cambios en la enseñanza en el país causados por la DCN y la importancia para la formación más humana de los médicos.

PALABRAS CLAVES: metodologías activas; aprendizaje basado en problemas; educación médica.

INTRODUÇÃO

As últimas décadas do século XX, no âmbito da saúde, caracterizaram-se pela crescente insatisfação de pacientes e profissionais. Apesar do enorme avanço tecnológico na Medicina e da multiplicação de médicos e serviços, o impacto na população não parece ser significativo e a credibilidade do médico apresenta-se em declínio e isso pode ter sido ocasionado pelo fracasso no modelo flexneriano, introduzido em 1910 que demonstrou ao longo dos anos insuficiências na formação humanística e crítica dos médicos (SOUSA, 2017). Devido a essa deficiência no sistema viu-se a necessidade de um novo profissional com perfil humanista, crítico e reflexivo, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde (FERNANDES, 2014, p. 261).

Nesse contexto surge a metodologia ativa de ensino-aprendizagem (MAEA), que propõe desafios a serem superados pelos estudantes, possibilitando-lhes ocupar o lugar de sujeitos na construção do conhecimento, rompendo com o modelo de ensino tradicional, a fim de formar profissionais que tenham capacidade de reconstruir o saber e não apenas reproduzir o que foi aprendido de modo mecânico e acrítico e que estejam mais preocupados com o



cuidado humanizado e com capacidade de resolver problemas a partir da análise global do contexto de cada caso (LIMBERGER, 2013, p. 969).

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem permitem a articulação entre a universidade, o serviço e a comunidade, por possibilitar uma leitura e intervenção consistente sobre a realidade, por valorizar todos os atores no processo de construção coletiva e seus diferentes conhecimentos, promover a liberdade no processo de pensar e no trabalho em equipe e buscar modelos em que a formação acadêmica incorpore as práticas do sistema de saúde (COTTA, 2010, p. 261).

Diante disso, esse estudo tem como objetivo estudar o impacto do uso da metodologia ativa no ensino médico e verificar sua contribuição para tais profissionais. Diante da importância da figura médica na sociedade e de seu impacto na população vê se necessário aprofundar os estudos nesse assunto.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma revisão bibliográfica que teve como suporte de pesquisa as bases de dados Scielo, Lilacs e Pubmed Central. Foram usados os descritores: metodologia ativa, educação, aprendizagem baseada em problema e medicina. Os filtros usados foram: artigos na íntegra e gratuitos, publicados no intervalo temporal de 2010-2018, escritos nas línguas portuguesa e espanhola. A partir dessa busca foram achados 39 artigos, sendo então aplicados os critérios de inclusão e exclusão.

Os critérios de inclusão foram artigos cuja temática central tratasse da educação médica e o uso de metodologias ativas. Como critério de exclusão, os artigos que não suportavam os descritores, não foram selecionados, restando 13 artigos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criação do Sistema único de Saúde (SUS) colocou o estado como responsável pela manutenção da saúde da população. Por ser um modelo traçado em princípios como a

universalidade, integralidade e a equidade, trouxe mudanças profundas na maneira como os médicos deveriam fazer saúde. Os profissionais que atuam nesse sistema devem estar aptos a atender uma série de exigências, como: trabalhar em diferentes níveis da atenção à saúde, dominar o conhecimento biomédico de maneira satisfatória, integralidade no atendimento e ações para promoção em saúde. Nesse contexto, para que houvesse a aproximação dos ideais do SUS e da formação de recursos humanos, o Ministério da Educação (MEC) lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina com o objetivo de orientar o sistema educacional das faculdades em todo o país (MOREIRA; MANFROI, 2011, p. 478).

O ensino da medicina brasileira já sofreu intensas mudanças nos últimos anos, devido principalmente as soluções propostas pela DCN e a adoção da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que vem sendo implantada nas escolas com o intuito de associar as competências técnico-científicas com as humanísticas. Algumas dessas mudanças observadas no modelo educacional com essas medidas são: integração dos currículos disciplinares, reposicionamento dos locais de práticas médicas dos hospitais para os diferentes níveis da saúde e a maior visibilidade da atenção básica, inserção no serviço de saúde nos primeiros anos de curso, e inclusão de disciplinas que visem a ética humana. (GOMES, 2011, p. 95)

A ABP vem sendo empregada desde 1969 nos cursos de medicina, os cursos pioneiros foram implantados na Universidade de McMaster, no Canadá, e na Universidade de Maastricht, na Holanda. No Brasil o objetivo do MEC em propor esse modelo é colocar o estudante como construtor do seu conhecimento, levando-o a desenvolver uma postura ética e humana, tornando-o um agente de transformação social. Essa metodologia consiste na criação de situações-problema que se aproximem da realidade vivida na prática e que integrem várias disciplinas para agregação do conhecimento dos estudantes (CEZAR; GUIMARÃES, 2010, p. 300).

O problema é a parte fundamental da ABP e tem a função de causar a dúvida no estudante e estimular a criação de perguntas. Trata-se de uma ruptura de explicações fundamentadas no senso comum para as pautadas no conhecimento científico. Sendo, dessa forma, mecanismo de passagem do problema social para o sociológico. O modelo biomédico sempre foi criticado pela sua simplificação ao aspecto biológico da doença, sem levar em consideração fatores psicológicos, culturais e sociais do paciente. Desde o Renascimento, o

ensino de clínica se organizava a partir da transmissão de um professor diretamente para os alunos, em hospitais. Os casos deviam ser reunidos num “corpo da nosologia”, e a clínica se fechava sobre a totalidade didática de uma experiência ideal. Mais importante do que o encontro entre o doente e o médico era o de uma verdade a decifrar uma ignorância: o papel do médico de hospital era descobrir a doença. O paciente era visto apenas como o portador de uma doença. Por isso, a importância da ABP na construção de um problema que estimule a atenção aos aspectos particulares do paciente e na construção da integralidade do atendimento (NETA, 2016, p. 222).

O sucesso da ABP depende de uma série de fatores, como a mudança da mentalidade do aluno em relação ao aprendizado, revisão do papel do docente no processo de ensino, alteração nos critérios de seleção de estudantes, mudanças na infraestrutura, entre outros. Algumas faculdades de medicina já utilizam esse modelo de forma integral para a formação de seus médicos, mas a maioria o utiliza apenas em alguns segmentos dos seus currículos tradicionais (FIGUEIREDO, 2016, p. 79).

Estudos sugerem fortemente que os estudantes de ABP estão mais bem preparados para a prática médica, de acordo com a avaliação de seus supervisores. Os alunos de graduação do ABP estão sujeitos a situações incertas e, em longo prazo, podem desenvolver a capacidade de lidar com tais dificuldades, o que é uma ferramenta muito importante para a prática médica (MILLAN, 2012, p. 595).

O Centro Universitário Tiradentes de Alagoas é um exemplo de instituição que aplica as metodologias ativas como modelo de ensino, o ABP é o método utilizado e ao longo de dois anos foi observado que tal metodologia somada à vivência em campo permitiu que o aluno desenvolvesse habilidades para atuar na Atenção Básica de forma crítica e reflexiva, tendo em vista a possibilidade de confrontar teoria e prática (CAVALCANTE, 2010, p.210).

O Centro Universitário de São Paulo aplicou a metodologia da ABP e verificou que a sua consolidação se torna cada vez mais como uma alternativa interessante de ensino na Medicina (DUARTE, 2013, p. 96).

Além da ABP há outras formas de metodologias ativas como é o caso da espiral construtivista. No Brasil, desde 2004 a espiral construtivista vem sendo utilizada em iniciativas educacionais em cursos de especialização, cursos de graduação, como medicina²⁶ e terapia ocupacional, capacitação de profissionais e programas de pós-graduação. As

situações-problemas utilizadas como disparadoras da aprendizagem na espiral construtivista procuram abordar fenômenos do contexto histórico e cultural da sociedade, com o objetivo de favorecer a articulação indivíduo-sociedade para além da visão tecnicista e reprodutora. Dessa forma, qualifica-se o estudante para a construção e reconstrução de aprendizagens significativas por meio de diversas situações e circunstâncias. O uso da simulação ou de simuladores virtuais no processo ensino-aprendizagem em cursos da área da saúde vem sendo discutido e utilizado como outro modo de discussão ativa para ajudar no desenvolvimento de habilidades e comportamentos dos futuros profissionais de saúde (LIMA, 2015, p. 278).

O ciclo de discussão de problemas (CDP) também é uma metodologia ativa utilizada em grandes grupos no ensino da graduação em saúde. Essa estratégia se configura como uma metodologia ativa, já que utiliza temas comuns aos cursos da área da saúde para desenvolver o aprendizado autogerenciado, o pensamento crítico, o estudo colaborativo, a habilidade de solucionar problemas e uma visão integrada das ciências básicas, porém há poucos estudos comprobatórios de sua eficácia nas universidades de medicina (SILVA, 2015, p. 6010).

CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto e dos estudos analisados, é possível concluir que as metodologias ativas de ensino demonstram aspectos positivos na sua transformação, motivando o discente a promover o seu próprio desenvolvimento, percebendo que a nova aprendizagem é um instrumento significativo e necessário para ampliar suas habilidades, possibilidades e caminhos. Por meio do emprego de metodologias ativas, o aprendizado e a retenção do conhecimento podem ser mais exitosos, bem como sua inserção na rotina prática e na sociedade, transformando o aprendizado em uma ferramenta multiplicadora de mudanças.

Assim, é fundamental que o ensino em saúde incorpore os avanços pedagógicos das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, estabelecendo novas diretrizes para a integração entre teoria e prática e rompendo com a tradicional dicotomia entre ensino básico e formação clínica. As universidades devem adotar metodologias que favoreçam o desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de reflexão e a participação ativa dos estudantes na construção



do conhecimento para que os estudantes se tornem profissionais mais comprometidos com as necessidades do sistema de saúde.

REFERÊNCIAS

- BARROS, N. F.; LOURENCO, L. C. A. O ensino da saúde coletiva no método de aprendizagem baseado em problemas: uma experiência da Faculdade de Medicina de Marília. *Revista brasileira de educação médica*. Rio de Janeiro, v. 30, n.3, p.136-146, dezembro 2006.
- CAVALCANTE, T. M. ET AL. Uma experiência de integração ensino, serviço, comunidade de alunos do curso de graduação do curso de graduação em medicina na atenção básica no município de Maceió. *Revista Ciência Plural*. Natal, v. 3, n. 3, p. 69-80, 2018.
- CEZAR, P. H. N. ET AL. Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. *Revista brasileira de educação médica*. Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 298-303, junho, 2010.
- COTTA, R. M. M. ET AL. Controle social no Sistema Único de Saúde: subsídios para construção de competências dos conselheiros de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*. v. 20, p. 853-872, 2010.
- DUARTE, Ana Lúcia dos Anjos; MONACO, Cauê Freitas; MANSO, Maria Elisa Gonzalez. A Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino das ciências básicas: experiência no segundo semestre do curso de Medicina de um Centro Universitário. *Mundo saúde*. Vitória, v. 37, n. 1, p. 89-96, 2013.
- FERNANDES, C.R. ET AL. Ensino de emergências na graduação com participação ativa do estudante. *Revista brasileira de educação médica*. Rio de Janeiro, v.38, n.2, p.261-268, junho 2014.
- FIGUEIREDO, W. P. S; MOURA, N. P. R.; TANAJURA, D. M. Ações de pesquisa e extensão e atitudes científicas de estudantes da área da saúde. *Arquivos de Ciências da Saúde*. v. 23, n. 1, p. 47-51, 2016.
- GOMES, A. P. ET AL. (Trans) Formação da educação médica: é possível mudar o perfil do egresso com base em modificações no método de ensino-aprendizagem? Dissertação (Dotourado)- Programa de Pós-graduação em Ciências/Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.



LIMA V.V. ET AL. Ativadores de processos de mudança: uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde. *Cien Saude Colet.* Rio de Janeiro, v. 20, n 1, p.279-88, 2015.

LIMBERGER, J.B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação.* Botucatu, v.17, n.47, p.969-975, 2013.

MILLAN, L. P. B. ET AL. Traditional learning and problem-based learning: self-perception of preparedness for internship. *Revista da Associação Médica Brasileira.* v. 58, n. 5, p. 594-599, 2012.

NETA, A. A.; ALVES, M. S. C. F. A comunidade como local de protagonismo na integração ensino-serviço e atuação multiprofissional. *Trabalho, Educação e Saúde.* v.14, n. 1, p. 221-235, 2016.

SILVA S.L. ET AL. Estratégia educacional baseada em problemas para grandes grupos: relato de experiência. *Revista Brasileira de Educação Médica.* Brasília v. 39, n. 4, p. 607-613, 2015.

SOUSA, D. A. B. Educação Médica no Contexto da Docência: A Formação Pedagógica dos Docentes da Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia, 2017.

IMPACTOS NA SAÚDE DAS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA

Jessika Lopes Figueiredo Pereira Batista²⁸⁶

Rafaela Rolim de Oliveira²⁸⁷

Cecília Danielle Bezerra Oliveira²⁸⁸

RESUMO

Objetivo: analisar as publicações científicas sobre os impactos na saúde das mulheres vítimas de violência doméstica. **Método:** Trata-se de um estudo do tipo revisão integrativa de literatura, na qual foram utilizadas as bases de dados MEDLINE, LILACS, BDENF, por meio dos descritores em saúde: saúde da mulher and violência contra a mulher and mulheres agredidas. Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: artigos publicados nos idiomas português, inglês ou espanhol, disponibilizados online na íntegra, publicados e indexados nos bancos de dados supracitados contemplando os anos 2013 a 2017. Para realização do estudo 07 artigos compuseram a amostra. **Resultados:** Observou-se que as principais consequências à saúde da mulher proveniente ao agravo sofrido, foram os danos psicológicos, causando um forte impacto negativo em sua vida. Constatou-se também que muitos artigos sobre a temática abordam mais o perfil sociodemográfico e o tipo de violência sofrida e poucos são os que realmente tratam acerca das consequências dessa violência e o que pode ser feito a essas mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde da mulher; Violência contra a mulher; Mulheres agredidas.

IMPACTS ON THE HEALTH OF WOMEN VICTIMS OF VIOLENCE

ABSTRACT

Objective: to analyze the scientific publications on the health impacts of women victims of domestic violence. **Method:** This is an integrative review of the literature, in which the MEDLINE, LILACS and BDENF databases were used, through the descriptors in health: women's health and violence against women and women who were attacked. The inclusion criteria defined for the selection of articles were: articles published in the Portuguese, English or Spanish languages, made available online in full, published and indexed in the abovementioned databases, covering the years 2013 to 2017. For the study, 07 articles sample. **Results:** It was observed that the main consequences to the health of the woman from her suffering were the psychological damages, causing a strong negative impact on her life. It was also found that many articles on the subject are more about the sociodemographic profile

²⁸⁶ Enfermeira. Mestra em Saúde Pública. Professora da Universidade Federal de Campina Grande.

²⁸⁷ Enfermeira. Professora da Universidade Federal de Campina Grande.

²⁸⁸ Enfermeira. Doutoranda em Enfermagem. Professora da Universidade Federal de Campina Grande.



and the type of violence suffered, and few are really those about the consequences of this violence and what can be done to these women.

KEYWORDS: Women's health; Violence against women; Battered women.

IMPACTOS EN LA SALUD DE LAS MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA

RESUMEN

Objetivo: analizar las publicaciones científicas sobre los impactos en la salud de las mujeres víctimas de violencia doméstica. **Método:** Se trata de un estudio del tipo revisión integrativa de literatura, en la cual se utilizaron las bases de datos MEDLINE, LILACS, BDENF, por medio de los descriptores en salud: salud de la mujer y violencia contra la mujer y las mujeres agredidas. Los criterios de inclusión para la selección de los artículos fueron: artículos publicados en portugués, Inglés o Español, disponible online en su totalidad, publicados e indexados en las bases de datos anteriores correspondientes a los años 2013 a 2017. Para realizar el estudio 07 artículos fueron incluidos en el muestra. **Resultados:** Se observó que las principales consecuencias para la salud de la mujer proveniente del agravio sufrido, fueron los daños psicológicos, causando un fuerte impacto negativo en su vida. Se constató también que muchos artículos sobre la temática abordan más el perfil sociodemográfico y el tipo de violencia sufrida y pocos son los que realmente trata sobre las consecuencias de esa violencia y lo que puede hacerse a esas mujeres.

PALABRAS CLAVES: Salud de la mujer; Violencia contra la mujer; Mujeres agredidas.

INTRODUÇÃO

A violência consiste em um fenômeno social caracterizado por conflitos de interesse e dominação. Em relação à mulher, compreende atos praticados em lugares públicos ou privados, sendo o ambiente doméstico o principal deles, já que os agressores geralmente são pessoas do convívio da vítima e dessa forma, exercem relações de poder sobre as mesmas, trata-se de um tipo de violência de gênero com ato de agressão de ordem física, sexual ou emocional, onde o agressor pode tornar-se protegido pelos laços afetivos que possuem, o que

acaba por levar ao extremo as relações de dominação (FERREIRA ET AL., 2016; MADUREIRA ET AL., 2014).

Assim, esse tipo de violência se diferencia das demais, pois é praticada no domicílio da vítima e por um agressor que compartilha relações íntimas e afetuosas com a mulher. Desse modo, simbolicamente o lar que deveria ser um ambiente seguro e que a fizesse se sentir protegida, passar a representar um risco em sua vida (SCOOT ET AL., 2016).

Esse tipo de agravo pode gerar consequências drásticas na vida das vítimas, tanto físicas quanto psicológicas, desde exposição às infecções sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada a traumas, lesões, depressão, distúrbios mentais, suicídio, configurando-se como um problema de saúde pública, devido a magnitude do problema e pelo mesmo não distinguir suas vítimas, pois todas as mulheres, independente de idade, cor, profissão, religião estão sujeitas a essa situação (BRASIL, 2012).

A violência contra a mulher é passível de prevenção, sendo necessário ser enfrentada. Logo, é importante evidenciar a necessidade de estudos para subsidiar a elaboração e avaliação de políticas públicas acerca dessa situação, visando o aprimoramento das mesmas e a oferta de um atendimento adequado e resolutivo (GARCIA ET AL., 2016).

Portanto, aos poucos o estigma acerca dessa temática está diminuindo e a mesma está cada vez mais recebendo a devida importância que necessita, possibilitando uma intervenção ativa e efetiva na minimização da violência contra a mulher. Conhecer os principais problemas que circundam essas mulheres podem auxiliar no atendimento prestado, pois os mesmos podem dar indícios de que a violência está acontecendo, além de que problemas de saúde sendo identificados serão trabalhados e tratados para que as mulheres consigam superar momento tão difícil em suas vidas (PEREIRA ET AL., 2015).

Dessa forma, objetivou-se analisar as publicações científicas sobre os impactos na saúde das mulheres vítimas de violência doméstica.

MÉTODO

Trata-se de um estudo do tipo revisão integrativa de literatura, metodologia que permite a análise de um vasto conhecimento para elaboração de síntese, objetivando gerar

uma nova discussão mediante seus resultados (SOARES ET AL., 2014). Neste estudo propôs-se o seguinte questionamento: quais os impactos na saúde de mulheres vítimas de violência doméstica?

Na realização do estudo foram utilizadas as bases de dados Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Medical Literature Analysis and Retrieval System online (MEDLINE) e Base de Dados de Enfermagem (BDENF). Para busca dos artigos utilizou-se os seguintes descritores em saúde acompanhados pelo operador booleano and: saúde da mulher and violência contra a mulher and mulheres agredidas. Para a base de dados MEDLINE, foram utilizados os mesmos descritores, porém traduzidos para o idioma inglês.

Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: artigos publicados nos idiomas português, inglês ou espanhol, disponibilizados online na íntegra, publicados e indexados nos bancos de dados supracitados contemplando os anos 2013 a 2017. Em relação aos critérios de exclusão foram artigos duplicados, que não respondessem a questão norteadora do estudo e os que não estivessem disponibilizados na íntegra em meio eletrônico, como também monografias, dissertações e teses. A coleta dos dados ocorreu no mês de agosto de 2018.

A análise dos artigos deu-se por meio da construção de uma tabela, a qual apresenta os seguintes dados: Título, ano, autor, objetivos e resultados. Os mesmos foram analisados por meio da literatura acerca da temática.

RESULTADOS

As buscas levaram ao encontro de 328 artigos que após a filtragem reduziram para 61 artigos, que passaram por uma análise inicial, com a leitura de títulos e resumos, para a seleção de pesquisas que respondessem ao objetivo. Após essa primeira leitura foram selecionados 18 artigos que ao serem lidos na íntegra, 07 compuseram a amostra final. Os mesmos foram analisados por meio da literatura acerca da temática.

Tabela-1. Dados selecionados a partir dos artigos inseridos na revisão.

Título	Ano	Autores	Objetivos	Resultados
Características dos casos de violência sexual contra mulheres adolescentes e adultas notificados pelos serviços públicos de saúde em Santa Catarina, Brasil.	2017	Delziovo CR, Bolsoni CC, Nazário NO, Coelho EBS.	Descrever as características dos casos de violência sexual perpetrada contra mulheres, notificados por profissionais de saúde nos anos de 2008 a 2013, em Santa Catarina.	As consequências da violência sexual ocorreram em todas as faixas etárias, a exemplo de, Trauma Cranioencefálico, IST, gravidez, óbito e tentativa de suicídio.
Violência por parceiro íntimo e incidência de transtorno mental comum	2017	Mendonça MFS, Ludermir AB.	Investigar a associação da violência por parceiros íntimos relatada contra as mulheres nos últimos 12 meses e últimos sete anos com a incidência dos transtornos mentais comuns	A incidência dos transtornos mentais comuns foi de 44,6% entre as mulheres que relataram violência nos últimos 12 meses e de 43,4% nas que relataram violência nos últimos sete anos. Os transtornos mentais mantiveram-se associados à violência psicológica. Quando a violência psicológica esteve combinada com violência física ou sexual, o risco dos transtornos mentais comuns foi ainda mais elevado.
Mulheres vítimas de violência: percepção, queixas e comportamentos relacionados à sua saúde	2016	Leite FMC, Silva ACA, Bravim LR, Tavares FL, Primo Caniçali C, Lima EFA.	Caracterizar as mulheres vítimas de violência quanto à percepção, queixas e comportamentos relacionados à sua saúde física e mental.	Mais da metade das mulheres percebem seu estado de saúde como regular ou ruim, referiram sentir dor, sono inadequado, cansaço o tempo todo, se sentem nervosas e choram mais do que o costume.
Mulheres em situação de violência que buscaram apoio no centro de referência Geny Lehnen/RS	2016	Oliveira LAS, Leal SMC	Caracterizar as mulheres em situação de violência que buscaram apoio no Centro de Referência e Atendimento à Mulher Geny Lehnen, Parobé/RS.	Em 39 fichas de acolhimento havia registro do uso de medicamento contínuo, das quais, 79,5% das mulheres faziam uso de algum tipo de psicotrópico, sendo que o ansiolítico e o antidepressivo foram os mais frequentes.
Violence against young women attending primary care services in Spain: prevalence and health	2015	Martín Baena D, Pinar IM, Aguir VE, Cases CV.	Avaliar a prevalência de violência interpessoal contra mulheres jovens em Espanha e analisar o seu impacto na saúde física e mental das	Jovens abusadas são três vezes mais propensas a sofrer sofrimento psicológico e têm queixas somáticas, e são quatro vezes mais propensas a

consequences			vítimas	usar medicação em comparação com mulheres não abusadas.
Intimate Partner Violence and Its Association With Physical and Mental Health Symptoms Among Older Women in Germany	2015	Stockl H, Penhale B	Investigar a prevalência de violência por parceiro íntimo em suas diferentes formas e sua associação com sintomas de saúde física e mental de mulheres idosas	Todas as formas de violência praticada pelo parceiro íntimo tiveram associações significativas com os sintomas de saúde da mulher, como sintomas gastrointestinais, psicossomáticos e psicológicos, e problemas pélvicos
Common mental disorders and intimate partner violence in pregnancy	2014	Ludermir AB, Valongueiro S, Araújo TVB.	Investigar a associação entre doença mental comum e violência por parceiro íntimo durante a gravidez.	A prevalência de transtornos mentais comuns foi de 71,0% entre as mulheres que relataram toda forma de violência na gravidez e 33,8% entre os que não relataram violência por parceiro íntimo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

De modo geral, os artigos abordaram como principais consequências à saúde da mulher proveniente ao agravo sofrido, os danos psicológicos. Danos esses que dificilmente são visíveis aos olhos, e por isso, agravam ainda mais a situação em que essas mulheres vivem pelo fato de poucas receberem ajuda ou assistência adequada. Portanto, a necessidade de se enfatizar acerca da capacitação de profissionais que estão nos serviços de saúde, e que a qualquer momento podem se deparar com uma vítima, logo, precisam estar preparados para reconhecer casos como esses e agir, com o intuito de dar resolutividade ao problema.

Notou-se que muitos artigos sobre a temática abordam mais o perfil sociodemográfico e o tipo de violência sofrida e poucos são os que realmente tratam acerca das consequências dessa violência e o que pode ser feito a essas mulheres. Estudar o perfil é muito importante, pois ele proporciona indícios que norteiam as práticas e ações em relação a um problema, mas analisar os danos é tão importante quanto, já que a partir dos mesmos pode ser mais fácil a identificação de quando algo não está indo bem e que deve ser investigado.

Logo, é importante destacar que a violência transcende um problema de segurança pública, já que afeta a saúde individual e coletiva da população. Assim, seu enfrentamento

exige a formulação de novas políticas públicas intersetoriais e reorganização da estrutura social e da assistência à saúde, como também o desenvolvimento de mais estudos que colaborem na forma de atendimento às vítimas. Desse modo, os profissionais de saúde devem ser capacitados para reconhecer e atuar na prevenção e combate da violência, produzindo um conhecimento que permite a formulação de estratégias de enfrentamento e assim, haja mais estímulo para a melhoria da notificação (SILVA ET AL., 2015).

Todos os artigos tiveram como resultado que as vítimas de violência apresentaram como consequências o sofrimento psicológico, desde alterações em sua rotina como sono inadequado, cansaço, nervosismo, choro excessivo, tristeza, ansiedade, sendo caracterizados como os transtornos mentais comuns, a alterações maiores em sua vida como tentativa de suicídio. Esses transtornos mentais comuns estiveram mais associados à violência psicológica, e um dos artigos abordou acerca desses transtornos durante a gestação e houve uma prevalência dos mesmos em relação as mulheres grávidas que sofriam violência.

Isso revela uma atenção maior que se deve ter em relação a essas mulheres, já que quando ocorre à violência física, a lesão causada pelo agressor cicatriza, mas o mal que a violência psicológica causa a essas mulheres ultrapassam todas as dores físicas que elas venham a sentir, pois é algo que fere a sua alma. Logo, esse tipo de violência caracteriza-se por se apresentar através de várias formas, como a rejeição, indiferença, o que muitas vezes deixa marcas e irá estar com a pessoa pelo resto da vida, podendo tornar-se irrecuperáveis em indivíduos antes considerados saudáveis. E geralmente ela vem acompanhada de agressões físicas (ALBUQUERQUE ET AL., 2013).

Mulheres que sofrem pelo menos uma vez, uma situação de violência, já estão propensas a desenvolverem pensamentos negativos, medo, ou seja, sinais de sofrimento psíquico devido a magnitude que o agravo afeta sua vida. Desse modo, as mesmas apresentam um risco aumentado para várias morbidades psíquicas, entre elas o uso nocivo de drogas (lícitas e ilícitas), depressão, ansiedade, fobias. O que se estende para consequências que afetam atividades vitais para o desenvolvimento do seu organismo, como transtornos alimentares e de sono, como também prejuízos na autoestima, autoagressão (BARROS ET AL., 2016)

Em relação ao comportamento suicida identificado em uma das pesquisas, muitos estudos corroboram que a somatização de um evento violento pode desenvolver esse

comportamento. É importante evidenciar que esses sintomas depressivos podem acabar gerando o Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), que corresponde a um dos problemas de saúde mais associados à vitimização por violência, e o isolamento social, é um dos sinais do TEPT (CARNEIRO ET AL., 2017)

Algo que está relacionado a esses achados correspondem a dois artigos que evidenciaram a quantidade de casos de mulheres que fazem uso de medicamentos psicotrópicos, principalmente para ansiedade e depressão quando comparadas com mulheres que não sofrem violência, indo em consonância aos estudos encontrados, já que a maioria das mulheres que sofrem violência apresentam sofrimento psíquico.

Quanto às consequências físicas, um estudo teve como resultados a prevalência de casos de Trauma Cranioencefálico, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), gravidez e até óbito, provenientes da violência sexual, no entanto, sabe-se que geralmente a mesma se desenvolve juntamente com a violência física, já que o ato praticado acontece sem o consentimento da vítima.

Nesse contexto, em uma relação conjugal ancorada na desigualdade de gênero, a mulher tem que acatar o desejo e/ou imposição do cônjuge, a exemplo da recusa do companheiro em usar preservativo nas relações sexuais, o que as deixa vulneráveis às IST. Desse modo, os obstáculos para o uso de preservativo nas relações sexuais estão relacionados a essa desigualdade de gênero, e o não uso as expõem não só as IST, como também a uma gravidez indesejada (TERRA; D'OLIVEIRA, 2015)

Um dos estudos enfatizou mulheres idosas vítimas de violência, e foram relatados além dos sintomas psicológicos, sintomas gastrintestinais, e problemas pélvicos. No que diz respeito a violência exercida contra as mulheres idosas não é algo recente, porém a subnotificação ainda é superior a divulgação dos casos, já que na maioria das vezes, o perfil do agressor corresponde a alguém de seu convívio e de quem a idosa geralmente depende, logo, o caso tende a ser escondido até por ela mesma. Essas pessoas devido ao processo natural de envelhecimento já possuem em seu corpo alterações em que as colocam em situação de fragilidade e isso se torna ainda maior quando as mesmas são submetidas a situações de violência, e caso isso persista, pode ter como consequências a gravidade de seu estado clínico, podendo levar até a óbito (GIL ET AL., 2015).



CONCLUSÃO

Considerando a prática de violência contra as mulheres nas suas diversas formas, uma problemática para o âmbito da saúde pública ainda tão persistente, percebe-se a necessidade de profissionais capacitados para realizarem um atendimento de qualidade a estas vítimas, não somente para os danos físicos resultantes, como também aos danos psicoemocionais para a vida destas mulheres, promovendo ainda o encorajamento para enfrentamento da realidade.

O profissional de saúde apresenta papel de grande importância dentro deste contexto, especialmente aqueles atuantes nos serviços que atuam como de entrada ao sistema de saúde, por estarem inseridos dentro da comunidade, havendo dessa forma o estabelecimento de vínculo com a população, especialmente com o público feminino por meio do atendimento as mulheres através dos programas existente na Unidade de Saúde voltados à esta população. Portanto estes profissionais podem identificar tais situações de sofrimentos vivenciadas por estas mulheres, se fazendo necessário preparo para o atendimento das mesmas, e detecção de vítimas que sofrem em silêncio, promovendo atendimento de modo que suas necessidades sejam atendidas por meio da articulação dos serviços constituintes da Rede de Atenção à Saúde.

Vale salientar ainda da necessidade de mais estudos acerca da temática abordada, considerando a sua relevância, bem como a escassez de trabalhos referentes aos danos à saúde das mulheres vítimas da violência, considerando ainda a necessidade de profissionais conhecedores das reais necessidades que surgem como consequência, haja vista uma predominância de estudos destinados à traçar perfil epidemiológico

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. B. C ET AL. Violência Doméstica: caracterização sociodemográfica de mulheres cadastradas em uma Unidade de Saúde da Família. *Rev Eletr Enf*, v. 1, n. 2, p. 382-90. 2013.



BARROS, E. N. ET AL. Prevalência e fatores associados à violência por parceiro íntimo em mulheres de uma comunidade em Recife/Pernambuco, Brasil. *Ciênc Saúde Coletiva*, v. 21, n. 2, p. 591-98. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

CARNEIRO, J. B. ET AL. *Violência conjugal: repercussões para mulheres e filhas(os)*. Esc Anna Nery, v. 21, n. 4. 2017.

FERREIRA, R. M. ET AL. Health characteristics of female victims of domestic violence housed in a state care shelter. *Ciênc Saúde Coletiva*, v. 21, n. 12, p. 3937-46. 2016.

GARCIA, L. P. ET AL. Violência doméstica e familiar contra a mulher: estudo de casos e controles com vítimas atendidas em serviços de urgência e emergência. *Cad Saúde Pública*, v. 32, n. 4. 2016.

GIL, A. P. ET AL. Estudo sobre pessoas idosas vítimas de violência em Portugal: sociografia da ocorrência. *Cad Saúde Pública*, v. 31, n. 6. 2015.

MADUREIRA, A. B. ET AL. Profile of men who commit violence against women who are arrested in delicto flagrante: contributions to confronting the phenomenon. *Esc Anna Nery*, v. 18, n. 4, p. 600-6. 2014.

PEREIRA, J. L. F. ET AL. Perfil da violência contra mulheres atendidas em um centro de referência. *Rev Enferm UFPE*, v. 9, n. 7, p. 321-7. 2015.

SCOOT P. ET AL. Redes de enfrentamento da violência contra mulheres no sertão de Pernambuco. *Estud Fem*, v. 24, n. 3, p. 851-70. 2016.

Silva, F. A. ET AL. Atenção psicossocial a homens autores de violência conjugal contra a mulher: uma construção participativa. *Pesqui Prát Psicossociais*, v. 10, n. 1, p. 177-91. 2015.

SOARES, C. B. ET AL. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 335-345. 2014.

TERRA, M. F.; D'OLIVEIRA, A. F. P. L. Prevenção às DST/HIV/Aids para mulheres em situação de violência doméstica de gênero: uma análise sobre a vulnerabilidade programática. *Arq Med Hosp Fac Cienc Med Santa Casa*, v. 60, p. 117-21. 2015.



O PAPEL DO FARMACÊUTICO NA PREVENÇÃO DE ERROS DE MEDICAÇÃO

Margarida Milena Abreu Moreira – FASP²⁸⁹

RESUMO

Discute-se, neste estudo, o contexto de atuação profissional de farmacêuticos no processo de medicalização de pacientes. A coleta de dados se deu em fontes bibliográficas, sendo possível perceber a importância de investigar erros de medicação e seu potencial, incluindo causas e estratégias para reduzi-las.

PALAVRAS-CHAVES: Farmacêuticos. Medicalização. Erros de medicação.

THE ROLE OF THE PHARMACIST IN THE PREVENTION OF MEDICATION ERRORS

ABSTRACT

In this study, the context of the professional performance of pharmacists in the process of medicalization of patients is discussed. Data collection took place in bibliographic sources, and it is possible to understand the importance of investigating medication errors and their potential causes, including strategies to reduce them.

KEYWORDS: Pharmacists. Medicalization. Medication errors.

EL PAPEL DEL FARMACÉUTICO EN LA PREVENCIÓN DE ERRORES DE MEDICIÓN

RESUMEN

²⁸⁹ Faculdade São Francisco da Paraíba



Se discute, en este estudio, el contexto de actuación profesional de farmacéuticos en el proceso de medicalización de pacientes. La recolección de datos se dio en fuentes bibliográficas, siendo posible percibir la importancia de investigar errores de medicación y su potencial causas, incluyendo estrategias para reducirlas.

PALABRAS CLAVES: Farmacéuticos. Medicalización. Errores de medicación.

INTRODUÇÃO

Os serviços de saúde em particular na área da farmácia, procura atingir índices cada vez mais altos de excelência que vão desde o gerenciamento até a dispensação de medicamentos, visando assim proporcionar uma assistência livre de riscos e danos ao paciente. Diante disso, uma forma de identificar a qualidade desses serviços é através dos eventos adversos (EA) ocorrências indesejáveis, não intencionais, de natureza danosa ou prejudicial que comprometem a segurança do paciente que se encontra sob cuidados dos profissionais de saúde (VITURI; MATSUDA, 2009). Embora sejam indesejáveis, tais eventos podem ser interpretados na prática assistencial, sendo frequentes aqueles relacionados aos erros de medicação.

De acordo com o Conselho Nacional de Coordenação de Relatórios e Prevenção de Erros de Medicamentos (*National Coordinating Council for Medication Error Reporting and Prevention - NCCMERP*), erros de medicação é definido como um evento evitável, devido ao mau uso da medicação trazendo danos ao paciente, enquanto esse estiver sob o controle do profissional, em outra abordagem, pode ser definida como uma ocorrência comum que podem assumir dimensões clinicamente significativas e impor custos relevantes ao sistema de saúde. Desta forma os erros podem estar relacionados à prática profissional, produtos usados na área de saúde, procedimentos e problemas de comunicação, incluindo prescrição, rótulos, embalagens, nomes, preparação, dispensação, distribuição, administração, educação, monitoramento e uso de medicamentos.



Estes erros também podem ser abordados de acordo com seu nível de severidade. Neste tipo de abordagem não são mutuamente exclusivos e não há fortes evidências para apoiar métodos de definir ou classificar erros especificamente na atenção primária/básica.

Segundo Cassiani (2000), o farmacêutico tem um papel fundamental na prevenção dos erros de medicação e na garantia de segurança ao paciente. Desta forma é possível demonstrar que intervenções farmacêuticas podem reduzir erros de medicação, melhorar os resultados clínicos de pacientes, assim como, diminuir os custos do tratamento. Logo, a adição do farmacêutico em equipes multiprofissionais de saúde pode contribuir para a promoção do uso correto e racional dos medicamentos. O objetivo deste estudo foi analisar os principais erros de medicação, a partir disso mostrar a importância do farmacêutico principalmente na prevenção desses eventos adversos.

METODOLOGIA

A pesquisa teve caráter bibliográfico. Foi realizada a coleta de dados sobre o tema em fontes bibliográficas diversas, sendo elas: artigos científicos e livros buscados em bases de dados, publicados no idioma português e inglês, com o uso das palavras chave: medicalização; eventos adversos; farmacêutico; prevenção.

DESENVOLVIMENTO

Medicamentos são oferecidos pelos serviços de saúde em todo o mundo. No entanto, o uso crescente de medicamentos vem aumentando o risco de danos. Atualmente, há um número considerável de estudos relacionados à segurança do paciente e erros de medicação, acarretando um maior conhecimento sobre o assunto, confirmando sua importância como um problema para a saúde pública.

Devido a isso a prestação de assistência do farmacêutico corrobora para minimizar os riscos e falhas do usuário. Diante disso, é possível analisar vários fatores para a utilização de medicamentos, desde a parte mais geral, prescrição, administração, aquisição,



armazenamento, dispensação, até a mais simples como cadastro do usuário, solicitação, avaliação, autorização e pôr fim a adesão do paciente ao tratamento. Para Carvalho e Cassiani (2002), os medicamentos administrados de forma errada poderiam afetar os pacientes e suas consequências podem causar danos ou serem fatais. Portanto, os erros de medicação podem ser classificados em erros de prescrição, erros de dispensação e erros de administração, entre outros.

TIPOS DE ERRO DE MEDICAÇÃO

Erros de prescrição

Os erros de prescrição podem ser entendidos como falhas no processo de escrita da prescrição, podendo acarretar instruções erradas sobre a identidade do receptor, a identidade da droga, a formulação, a dose, a via, o tempo, a frequência e a administração da dose.

Estudos demonstraram a alta falta de requisitos legais ou processuais, juntamente com erros de prescrição, como duplicação, forma de dosagem errada, rota errada e interações medicamentosas que resultam em inúmeros problemas relacionados a drogas, como sob dosagem, drogas interações, alergia a medicamentos e não-conformidade. Portanto a intervenção farmacêutica não só demonstrara a melhoria na eficácia e na adesão ao tratamento, mas também reduziram custo do tratamento e o dano potencial ao paciente.

Além disso, a incorporação do farmacêutico como membro da equipe de saúde no cuidado propicia efeitos favoráveis em vários desfechos de pacientes, ambientes de assistência à saúde e estados de doença. Assim, os papéis não dispensadores do farmacêutico nos resultados dos pacientes e nos padrões de prescrição têm sido cada vez mais destacados. Apesar disso, estudos limitados foram realizados sobre a prescrição de erros e utilidade da intervenção do farmacêutico.

Erros de dispensação



A Lei nº 5.991, de 17 de dezembro de 1973, retrata o processo de dispensação de medicamentos na farmácia como responsabilidade do profissional farmacêutico. Mas, às vezes, a informação que o farmacêutico tem não são suficientes podendo prejudicar o atendimento prestado. Isto pode ocorrer pelo fato de as fontes mais precisas serem muitas vezes inacessíveis e o contato entre farmacêutico e paciente nem sempre possível.

Além disso, o farmacêutico exerce várias funções na farmácia, gerando assim distorções do seu verdadeiro papel. Por outro lado, o tempo disponível (pelo paciente ou farmacêutico) para o atendimento pode ser insuficiente para que sejam prestadas as devidas orientações, contribuindo também para que haja erros. Diante disso e dever do farmacêutico que atua na dispensação, buscar estratégias para auxiliar em uma melhor atenção farmacêutica.

Erros de administração

Os erros de administração de medicamentos afetam os pacientes em termos de morbidade, mortalidade, eventos adversos. Também aumenta os custos para médicos e sistemas de saúde. Devido a isso, avaliar a magnitude e os fatores associados ao erro de administração de medicamentos tem uma contribuição significativa para melhorar a qualidade do atendimento ao paciente. Para administrar o medicamento com segurança, eficiência e responsabilidade o farmacêutico deve compreender os efeitos das drogas e informar ao paciente a melhor forma de utiliza-lo.

CONCLUSÃO

Diversos estudos exploraram maneiras de melhorar a qualidade da prescrição na atenção primária. Entretanto, os resultados são heterogêneos e poucos estudos especificamente focado em erros de medicação. Reduzir erros de medicação e melhorar a segurança de medicamentos requer uma abordagem sistêmica.



Exemplos descritos nesta seção referem-se a poucas intervenções que podem apoiar os profissionais de saúde atenção primária na redução de erros de medicação e melhoria da segurança do paciente. As estratégias empregadas incluem o uso de farmacêuticos em uma equipe de saúde, tecnologia de computador e programas educacionais.

REFERENCIAS

BRASIL. *Lei nº 5.991, de 17 de dezembro de 1973*. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5991.htm. Acesso em: 30 ago 2018.

CARVALHO, Viviane tosta de. CASSIANI, Silvia Helena de Bortoli. Erros na medicação e conseqüências para profissionais de enfermagem e clientes: um estudo exploratório. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* v.10 n.4 Ribeirão Preto jul./ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692002000400009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 ago 2018.

CASSIANI, Silvia Helena de Bortoli. Erros na medicação: estratégias de prevenção. *R. Bras. Enferm*, Brasília, v 53, n. 3, p. 424-430, jul./set. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v53n3/v53n3a10.pdf>. Acesso em: 30 ago 2018.

VITURI, Dagmar Willamowius. MATSUDA, Laura Misue. Validação de conteúdo de indicadores de qualidade para avaliação do cuidado de enfermagem. *Rev. Esc. Enferm. USP*. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43n2/a24v43n2.pdf>. Acesso em: 30 ago 2018.



ASPECTOS TOXICOLÓGICOS NO ENVENENAMENTO POR MERCÚRIO E CHUMBO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Paulo Renato Morais Figueiredo²⁹⁰

Natália Bitu Pinto²⁹¹

RESUMO

A investigação acerca dos mecanismos toxicológicos desde as formas de exposição ambiental até o processo de absorção, distribuição e armazenamento dos metais pesados no organismo suscitam valores científicos fundamentais e que guiarão o estabelecimento de novos protocolos clínicos envolvidos na investigação e composição terapêutica, ou, ao menos, o entendimento dos atuais. Esses agentes atuam como potenciais disruptores neurológicos e armazenam-se em tecidos periféricos e proteínas plasmáticas. Seus efeitos tóxicos estão diretamente associados aos índices séricos observados e são o parâmetro básico na elaboração da conduta. Nesse sentido, essa revisão bibliográfica elaborada através da pesquisa nas bases de dados: Scholar Google, LILACS, Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações, SciELO e PubMed, utilizando os descritores intoxicação, mercúrio, chumbo e toxicologia clínica, analisou 14 artigos de 2001 a 2017, visa ajudar profissionais de saúde abordar melhor os eventuais casos de intoxicação por um destes metais pesados. Os apanhados gerais acerca das pesquisas mais atuais ainda sugerem como eixo terapêutico central a administração de agentes quelantes e essa abordagem pode ser auxiliada por medidas de desintoxicação tradicionais como diálise, transfusão e plasmofereze. No caso do mercúrio, o principal agente quelante utilizado é o dimercaprol, enquanto que o ácido etilenodiaminotetraacético-cálcio é utilizado para o chumbo.

PALAVRAS-CHAVE: Intoxicação; Mercúrio; Chumbo; Toxicologia clínica.

TOXICOLOGICAL ASPECTS IN MERCURY AND LEAD POISONING: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

Research into toxicological mechanisms from the forms of environmental exposure to the absorption, distribution and storage of heavy metals in the body raises fundamental scientific values and will guide the establishment of new clinical protocols involved in research and therapeutic composition, or at least, the understanding of the current. These agents act as potential neurological disruptors and are stored in peripheral tissues and plasma proteins. Its toxic effects are directly associated with observed serum levels and are the basic parameter in

²⁹⁰ Aluno do Curso de Medicina da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras

²⁹¹ Professora do Curso de Medicina da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras

the development of the conduct. In this sense, this bibliographic review elaborated through the research in the databases: Scholar Google, LILACS, Virtual Library of Theses and Dissertations, SciELO and PubMed, using the descriptors intoxication, mercury, lead and clinical toxicology, analyzed 14 articles from 2001 to 2017, aims to help health professionals better address possible cases of intoxication by one of these heavy metals. The general findings about the most current research still suggest as central therapeutic axis the administration of chelating agents and this approach can be aided by traditional detoxification measures such as dialysis, transfusion and plasmoferesis. In the case of mercury, the main chelating agent used is dimercaprol, whereas ethylenediaminetetraacetic acid calcium is used for lead.

KEYWORDS: Poisoning; Mercury; Lead; Clinical Toxicology.

ASPECTOS TOXICOLÓGICOS EN EL ENVENENAMIENTO POR MERCURIO Y CHUMBO: UNA REVISIÓN DE LITERATURA

RESUMEN

La investigación sobre los mecanismos toxicológicos desde las formas de exposición ambiental hasta el proceso de absorción, distribución y almacenamiento de metales pesados en el organismo suscita valores científicos fundamentales y que guiarán el establecimiento de nuevos protocolos clínicos implicados en la investigación y composición terapéutica, o, al menos, , el entendimiento de los actuales. Estos agentes actúan como posibles disruptores neurológicos y se almacenan en tejidos periféricos y proteínas plasmáticas. Sus efectos tóxicos están directamente asociados a los índices séricos observados y son el parámetro básico en la elaboración de la conducta. En este sentido, esta revisión bibliográfica elaborada a través de la investigación en las bases de datos: Scholar Google, LILACS, Biblioteca Virtual de Tesis y Disertaciones, SciELO y PubMed, utilizando los descriptores intoxicación, mercurio, plomo y toxicología clínica, analizó 14 artículos de 2001 a 2017 , pretende ayudar a los profesionales de la salud a abordar mejor los eventuales casos de intoxicación por uno de estos metales pesados. Los recogidos generales sobre las investigaciones más actuales todavía sugieren como eje terapéutico central la administración de agentes quelantes y ese abordaje puede ser ayudado por medidas de desintoxicación tradicionales como diálisis, transfusión y plasmoferesis. En el caso del mercurio, el principal agente quelante utilizado es el dimercaprol, mientras que el ácido etilendiaminotetraacético-calcio se utiliza para el plomo.

PALABRAS CLAVES: Intoxicación; Mercurio; Plomo; Toxicología clínica.

INTRODUÇÃO

Agentes xenobióticos são substâncias ou compostos que podem ser encontrados no organismo embora não façam essencialmente parte de sua aquisição dietética ou derive sinteticamente de algum processo metabólico inato. Alguns deles podem assumir papel

fisiológico e patológico relevantes e, portanto, caráter tóxico. Dentre eles, os metais pesados chumbo e mercúrio são de particular interesse desse estudo em virtude do baixo número de publicações acerca dessas intoxicações em português. O objetivo, portanto, é aqui condensar informações relevantes e atualizadas sobre as toxicologias desses elementos e seus respectivos tratamentos (ANDRADE FILHO; CAMPOLINA; DIAS, 2001).

Quimicamente, esses metais podem ocorrer sob as seguintes formas: associados a compostos inorgânicos ou moléculas orgânicas, ou isoladamente na forma metálica neutra ou como íon. Os efeitos toxicocinéticos e toxicodinâmicos estão intrinsecamente ligados a forma química de apresentação e irão interferir na absorção, no transporte, na distribuição e no armazenamento destes metais no organismo, assim como nas reações intracelulares potencialmente desequilibradas do ponto de vista cinético-químico (YE, ET AL. 2016).

A maneira como cada interação irá incidir toxicamente depende não apenas de seus mecanismos, mas também da concentração das substâncias no organismo. Embora alguns metais componham o metabolismo fisiológico inato do organismo, outros quando acumulados podem agir como venenos, ocasionando desvios e obstruções de rotas e cascatas bioquímicas importantes. Esse fenômeno pode ocorrer de diversas maneiras e dentre elas é possível citar sua aglutinação a grupos funcionais de enzimas ou sua associação com membranas biológicas com consequente comprometimento da integridade ou dos fenômenos de transporte mediados por seus componentes carreadores (SILVA, ET AL, 2016).

Outro ponto a chamar atenção nessa análise é que a exposição crônica constitui a mais relevante forma de acometimento clínico devido ao seu caráter de progressão insidioso e que de maneira geral chama pouca atenção se comparada aos processos agudos, tornando, dessa maneira, o histórico ocupacional dos indivíduos indiscutivelmente importante. Esse fato correlaciona indicadores sociais importantes tanto do ponto epidemiológico quanto da investigação clínica individual, ilustrando, assim, um problema crucial na delimitação de estratégias de políticas públicas e de saúde (SILVA, ET AL, 2015).

METODOLOGIA

Este trabalho consiste numa revisão bibliográfica descritiva a qual teve como meios de pesquisa o buscador acadêmico (*Scholar Google*), bases de dados (LILACS, Biblioteca digital



de teses e dissertações), diretórios de revistas (SciELO e PubMed). Foram usados os descritores: intoxicação; mercúrio; chumbo, toxicologia clínica, em português e inglês.

A pesquisa então se organizou inicialmente trazendo uma explanação sobre toxicologia dos xenobióticos, o uso do mercúrio e do chumbo enquanto produto econômico, suas características toxicológicas desde a toxicocinética e dinâmica, até sinais e sintomas, diagnósticos e tratamentos das intoxicações por cada um destes. Foram escolhidos, portanto, 14 artigos do período de 2001 até 2017. Dessa forma, foram obtidas diversas informações através desses trabalhos, as quais foram organizadas, sintetizadas e elucidadas nessa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Intoxicação Pelo Mercúrio

As intoxicações ocupacionais por mercúrio, têm diminuído expressivamente nos últimos anos em todo o mundo e esse processo ocorre tanto em decorrência da implementação de legislações mais severas quanto pela sofisticação de métodos de varredura e constatação desse material nos ambientes. Nesse sentido, as exposições incidentais por interação ambiental ganham maior relevância no âmbito das políticas públicas de saúde pública e a continuidade desse processo interativo com esse tipo de material caracteriza um fenômeno lento de assimilação desses compostos, o que em si é um preponderante agravo devido sua estirpe insidiosa (YE, ET AL, 2016). Não são raras as situações em que a identificação dos Quadros de intoxicação tem constatado tardiamente Quadros avançados de concentração tecidual confirmados post-mortem por necropsia (DIAS, ET AL, 2016).

A doença de Minamata é uma famosa ilustração epidemiológica acerca da intoxicação humana por mercúrio. Ocorrida em 1956, chamou atenção nos departamentos de saúde a manifestação em massa de sintomas neurológicos na população de Minamata na costa ocidental do país. O envenenamento pode ter sido iniciado por volta do ano de 1930 e foi transmitido a população através da alimentação de aves, peixes e moluscos contaminadas pelos rejeitos industriais feitos no mar da região.

Embora os acometimentos e riscos consequentes da intoxicação por mercúrio possam ocorrer de variadas formas, a busca por tratamentos parece ter encontrado pouca atenção das pesquisas científicas mais recentes. O que se sabe basicamente é que há forte relação na incidência dos sintomas e os níveis de intoxicação, o que possui valor significativo na determinação de condutas (YE, ET AL, 2016).

Os padrões em termos de circulação no ecossistema, acumulação, exposição ao corpo humano, efeitos biológicos e toxicidade dependem das características das diferentes formas de mercúrio. O mercúrio metálico é comumente absorvido através do trato respiratório. Como ele forma glóbulos, dificilmente é absorvido no trato gastrointestinal (GI) e, portanto, é inofensivo quando tomado por via oral. Além disso, sendo solúvel em gordura, ele passa facilmente pela barreira celular alveolar e se oxida em mercúrio inorgânico que se combina com proteína e exerce um efeito cumulativo. O mercúrio absorvido no corpo se encaminha principalmente para os rins e cérebro. A meia-vida do mercúrio no corpo é de cerca de 70 dias (STECKLING, 2015).

O mercúrio inorgânico é principalmente absorvido através do trato respiratório, e também, ainda que em pequena medida, é absorvido através da pele (3-4%) ou do trato gastro-intestinal (2-10%). No entanto, ao contrário do mercúrio metálico, o mercúrio inorgânico não pode penetrar na barreira hematoencefálica e geralmente acaba acumulando-se no rim. Os principais caminhos excretadores incluem a urina e as fezes, com cerca de dois meses de meia-vida. O mercúrio inorgânico descarregado para o ambiente natural flui para os mares e rios. Na água, converte-se em mercúrio metálico por bactérias e plâncton. Em seguida, acumula-se no corpo de organismos aquáticos, incluindo peixes e mariscos. Finalmente, quando os humanos comem frutos do mar, o mercúrio entra no corpo humano sob a forma de mercúrio metálico (STECKLING, 2015).

O metilmercúrio, um grande tipo de mercúrio orgânico, exerce efeitos tóxicos fatais no corpo humano. No ambiente natural, é comumente encontrado na forma de monometilmercúrio e dimetilmercúrio. O metilmercúrio é facilmente absorvido no trato GI e no trato respiratório. Cerca de 90% do metilmercúrio é excretado para as fezes através da bile e menos de 10% na urina. O mercúrio absorvido é distribuído em todos os tecidos dentro de 30 h. Sua meia-vida varia entre 45 e 70 dias. Como o mercúrio metálico e orgânico atravessa

facilmente a barreira hematoencefálica e a placenta, eles podem ser excretados no leite materno e transmitidos ao feto (STECKLING, 2015).

Os parâmetros avaliativos para o diagnóstico de intoxicação por chumbo são bastante imprecisos. O ministério da Saúde dos EUA estabelece 4,6 $\mu\text{g} / \text{L}$ para níveis séricos e 4,0 nmol Hg por mmol de creatinina para urina. Os pontos de partida para indicação de intervenção clínica é 40 $\mu\text{g} / \text{L}$ para concentração sanguínea, sendo que em valores a partir de 100 $\mu\text{g} / \text{L}$ já são identificados sintomas, contudo, casos assintomáticos com valores inferiores a 200 $\mu\text{g} / \text{L}$ também foram relatados. Existe, ainda, o chamado teste provocativo e utiliza agentes quelantes como o 2,3-dimercapto-1-propanossulfonato e pode refletir a quantidade acumulada de mercúrio no organismo. É indicado para pacientes com sintomatologia e histórico ocupacional sugestivos (KOYUN; AKMAN; GUVEN, 2004). Do ponto de vista clínico, os tipos químicos apresentam correlação sintomática específicas. Por exemplo, a intoxicação pela forma metálica concorre com prejuízos na visão periférica, distúrbios sensitivos, falta de coordenação, alterações de fala, audição e marcha, assim como fraqueza muscular. Na sua forma elementar, a intoxicação pelo mercúrio apresenta sintomas como tremores, labilidade emocional, insônia, fraqueza, atrofia muscular, cefaléia, distúrbios sensitivos, alterações de reflexos e déficits cognitivos (KOYUN; AKMAN; GUVEN, 2004).

O tratamento por intoxicação por mercúrio pode ser feito de diversas maneiras, desde o uso de agentes quelantes combinados ou de forma simples e medidas de desintoxicação gerais como transfusão sanguínea, hemodiálise e plasmaforese. Os agentes quelantes que podem ser utilizados para intoxicação aguda por mercúrio inorgânico incluem dimercaprol, D-penicilamina, dimercaptopropanossulfonato (DMPS) e succimer (ácido dimercaptosuccínico, DMSA). Atualmente, nenhum agente de quelação foi aprovado para o metilmercúrio ou etilmercúrio. A troca de plasma deve ser iniciada dentro de 24-36 h a partir do diagnóstico de intoxicação por mercúrio, quando a vida de um paciente está em risco e não há outra alternativa de tratamento estável. A hemodiálise é a melhor opção quando um poluente é hidrossolúvel e dialisável. Também é necessário quando uma vítima desenvolve insuficiência renal. No entanto, algumas substâncias tóxicas se ligam às proteínas plasmáticas e são difíceis de separar através de hemodiálise. A plasmaferésis remove os metais pesados ligados à proteína no plasma, como o mercúrio. Nos tratamentos que envolvem agentes quelantes sozinhos, a meia-vida de eliminação de mercúrio inorgânico varia de cerca de 30 a

100 dias. Em comparação, quando DMPS e hemodiálise são usados em conjunto, a meia-vida de eliminação diminui para dois a oito dias (YE, ET AL, 2016).

Intoxicação Pelo Chumbo

Metal pesado, cinza-azulado de disseminação ampla por toda a superfície terrestre, o chumbo, em sua maioria ocorre de maneira associada a outro elemento, formando diversos tipos de compostos, sendo amplamente utilizado na indústria bélica na fabricação de munição, baterias automotivas ou como barreira de proteção à radiação. É considerado atualmente um dos principais poluentes industriais (NASCIMENTO, 2015).

Nos dias atuais, além das atividades laborais, o solo e a água são as principais fontes de contaminação, sendo um assunto preocupante no Brasil dado que os níveis de exposição no país ainda são alarmantes (NASCIMENTO, 2015).

Há uma defasagem nos relatos epidemiológicos brasileiros nos últimos 50 anos acerca da exposição ao chumbo. Os dados mais relevantes de estudos nesse sentido no país mostram que em populações não vulneráveis através da atividade ocupacional, os níveis séricos de chumbo são baixos, porém existem casos pontuais, geralmente originados por acidentes ambientais (SOUZA, 2017).

Há muito é sabido que o chumbo é um agente neurotóxico que tem capacidade de lesar seriamente o tecido do sistema nervoso central, acarretando o aparecimento de alterações cognitivas e fisiológicas em qualquer grupo etário (ALVARENGA, ET AL. 2015).

Nenhuma função fisiológica exercida pelo chumbo no corpo humano foi descoberta, dessa forma, baixos níveis de plumbemia, taxas superiores a 10µg/dL, já podem causar distúrbios neurológicos, não havendo nenhuma descrição de um nível seguro de exposição ao chumbo sem a ocorrência de efeitos adversos. A interferência metabólica do chumbo, gerando uma série de sinais e sintomas, geram uma síndrome conhecida por saturnismo. (DASCANIO, ET AL. 2016).

A intoxicação por chumbo é incomum, porém grave, podendo ser fatal num período de 1 a 2 dias. A intoxicação crônica é mais comum, e o contato com tal metal de maneira

repetitiva leva a diversos distúrbios nos sistemas gastrointestinal, neuromuscular e também no sistema nervoso central; ainda causa aumento da pressão arterial, lesão hepática, renal e afeta o metabolismo do grupo heme (SCHIFER; BOGUSZ JUNIOR; MONTANO, 2005).

A absorção do chumbo é afetada pelo tempo de exposição bem como sua respectiva concentração. É de suma importância lembrar que fatores individuais como idade e estado geral, também alteram esse processo (DASCANIO, ET AL. 2016). Após sua absorção, tem no sangue um tempo de meia vida de 1 a 2 meses, sendo excretado futuramente nas fezes e na urina, majoritariamente. Cerca de 99% do chumbo no sangue se encontra ligado às hemácias, estando o 1% restante livre no plasma. No primeiro momento, o chumbo tende a se distribuir e acumular em tecidos moles, e posteriormente em cabelos, ossos (95% da quantidade de chumbo corpóreo) e dentes (DASCANIO, ET AL. 2016). Essa possibilidade de armazenamento em outros tecidos, permite que a intoxicação por chumbo perdure por longos períodos mesmo após a cessação da exposição (NASCIMENTO, 2015).

Dada a capacidade de afetar basicamente todos os órgãos e sistemas orgânicos, as proposições toxicológicas se fundamentam na possibilidade do chumbo agir de forma análoga ao cálcio e também interagindo com proteínas. Essas ações desempenhadas pelo chumbo, quando em baixas doses de intoxicação, tem caráter reversível, fato esse que não ocorre em intoxicações por doses mais acentuadas (MOREIRA; MOREIRA, 2004). O chumbo, além de mimetizar a molécula do cálcio durante sua intoxicação, interfere ainda no metabolismo dos carboidratos, reduzindo a taxa de glicose que chega ao tecido cerebral, gerando a partir daí as alterações neurológicas (DASCANIO, ET AL. 2016).

Como já dito, a sintomatologia da intoxicação por chumbo é ampla e sofre grande influência do tempo e grau de exposição, além do diagnóstico precoce e adoção de medidas adequadas de tratamento. Um dos principais sintomas da intoxicação pelo chumbo é a anemia, desencadeada pela alteração da via de síntese de novas hemácias, bem como pelo adiantamento de sua retirada da circulação nos órgãos hematopoiéticos. Na fase aguda, a anemia hemolítica é predominante (excesso de destruição); já na fase crônica, o processo anêmico se acentua por destruição descompensada mediante a defasagem na síntese de novos eritrócitos (SOUZA, 2017).

No sistema nervoso, o chumbo atua na quebra de ligações intercelulares e altera o tempo de migração de células nervosas; altera a função de neurotransmissores e desregula o

metabolismo do cálcio na bomba Na/Ca. Na prática, podem ser achados de lesão no sistema nervoso pela intoxicação por chumbo: desmielinização, degeneração axonal e de células de Schwann, distúrbios vasculares cerebrais e na proliferação glial. A encefalopatia é a manifestação mais grave do saturnismo, e quando da ocorrência em crianças pode resultar em alterações permanentes como QI mais baixo e déficit cognitivo (ROCHA, 2009).

Outro sintoma da exposição intensa e prolongada ao chumbo é a doença renal progressiva e irreversível, culminando em insuficiência renal crônica. A nefropatia advinda da intoxicação plúmbica notabiliza-se pela perda da capacidade renal geralmente acompanhada de aumento da pressão arterial. As lesões renais são a disfunção tubular renal reversível e a nefropatia intersticial irreversível. A modalidade irreversível dá-se por esclerose vascular, atrofia ou hiperplasia da célula tubular, fibrose intersticial crescente e esclerose glomerular. No âmbito da hipertensão, o chumbo aparentemente interfere nos processos que envolvem a vitamina D em células renais. Há ainda, em alguns pacientes, a gota saturnínica, proveniente da baixa excreção renal de ácido úrico, fazendo com que cristais desse sal se acumulem nas articulações, gerando toda a sintomatologia dessa doença (MOREIRA; MOREIRA, 2004).

Segundo Rocha (2009) e Schifer, Bogusz Junior e Montano (2005), existem pesquisas que mostram alterações endocrinológicas derivadas da intoxicação plúmbica, reduzindo o crescimento de crianças e jovens; estudos inconclusivos de alterações sobre os sistemas reprodutores masculino e feminino. Ademais, estudos inconclusivos sobre a carcinogênese do chumbo no organismo e resultados divergentes sobre a etiopatogenia da hipertensão subsequente à intoxicação por este metal.

A cólica saturnina é um sinal clássico da intoxicação por chumbo e advém de alterações na musculatura lisa do trato, fomentando espasmos que, por sua vez, levam a dor abdominal intensa. Pode haver também febre e palidez (SCHIFER; BOGUSZ JUNIOR; MONTANO, 2005).

Em caso de suspeita diagnóstica de saturnismo, a avaliação dos níveis sérico e urinário do chumbo são determinantes. Existem também marcadores de efeito que avaliam biomoléculas que sofrem alteração em seu metabolismo em meio a uma infecção por chumbo; são eles: níveis de protoporfirina, do complexo Zn-protoporfirina e o ácido aminolevulínico (ALA), que podem ser utilizados como testes de exposição plúmbica. Fibroses intersticiais somadas a azotemia renal e redução da taxa de filtração glomerular são, também, bons



indicadores. Ao se analisar tais exames, é indispensável uma observação geral do Quadro para fechamento diagnóstico (ROCHA, 2009; SOUZA, 2017).

Na terapia, indicada principalmente para crianças que foram expostas intensivamente ao chumbo, preconiza-se inicialmente a remoção do indivíduo da fonte de contato com o metal; posteriormente, tem-se como terapia padrão o uso de Ácido Etilenodiaminotetraacético-cálcio (CaEDTA) ou 2,3-dimercaptopropanol (BAL). Outra alternativa é o Ácido 2,3-dimercaptosuccínico (DMSA), porém, por não ser administrada de forma oral é preterida em comparação as primeiras drogas citadas (ROCHA, 2009).

No intuito de minimizar os problemas por intoxicação por chumbo, o Ministério do Trabalho através da Norma Regulamentadora nº15 (NR-15), determina valores de tolerância para o chumbo, sendo de $100\mu\text{g}/\text{m}^3$ de ar. Tais valores foram adequados da *American Conference of Governmental Industrial Hygienists* (ACGIH), sendo eles anualmente reavaliados. Ainda nesse campo, há a NR-7 da Portaria nº24 (29/12/1994), na qual indica-se a realização de exames no sentido de avaliar a intoxicação por chumbo, estipulando valores de normalidade iguais a $40\mu\text{g}/\text{dL}$ para pessoas que não estejam envolvidas em atividades laborais onde há contato com chumbo e $60\mu\text{g}/\text{dL}$ para trabalhadores expostos a este metal (SCHIFER; BOGUSZ JUNIOR; MONTANO, 2005). Dessa forma, o estabelecimento de diretrizes jurídicas específicas respaldadas nas realidades sanitária e clínica ao redor do mundo têm fomentado cada vez mais condutas preventivas que se mostram eficazes na diminuição da incidência de ocorrências tóxicas. Por outro lado, segundo Byeong-Jin Ye (2016), a análise comparativa de referenciais teóricos do início dos anos 2000 até o ano de 2016 traz poucas novidades sobre mecanismos fisiológicos e implementação de novas terapias, sendo a introdução de alguns agentes quelantes a principal inovação, embora tenham apenas caráter complementar aos antigos.

Por fim, a concatenação de conteúdos, de certa forma, bastante diluídos, e muitas vezes acessíveis apenas em plataformas internacionais foi o grande subproduto desse estudo. Aqui, conseguimos reunir os consensos mais básicos tanto teóricos quanto clínico-investigativos e pudemos elucidar com boa margem de objetividade os principais protocolos terapêuticos utilizados atualmente na intoxicação pelo mercúrio e chumbo, desde medidas de âmbito farmacológico como uso de agentes quelantes até a especificação de medidas mais invasivas de desintoxicação, como transfusão e diálise.



CONCLUSÕES

Por serem metais de amplo uso em diversos setores da economia e até mesmo do nosso dia a dia, nota-se a importância de sempre compilar e aglutinar dados e informações atualizadas acerca de todos os aspectos da intoxicação por mercúrio e chumbo. Embora os casos de intoxicações por esses dois metais pesados venham caindo, este ainda é um ponto crucial a tratado através de medidas de saúde pública. Existem diversas regulamentações sobre níveis toleráveis de exposição em atividades laborais e no tocante aos níveis séricos aceitáveis nos trabalhadores que entram em contato com tais substâncias, porém, intoxicações equivocadamente tratadas ou até mesmo que passam despercebidas pelos profissionais da saúde não são incomuns.

Sendo assim, esse trabalho pode auxiliar na prevenção de agravos e na excelência da compreensão e tratamento das infecções por mercúrio e chumbo, no intuito de diminuir cada vez mais casos não diagnosticados ou ainda, casos identificados e inadequadamente tratados.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, K. F. ET AL. Brainstem auditory evoked potentials in children with lead exposure. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*. São Paulo, v. 81, n. 1, p. 37-43, Fev. 2015 .

DASCANIO, D. ET AL. Crianças e adolescentes intoxicados por chumbo: práticas maternas e problemas de comportamento. *Avaliação Psicológica*. Itatiba, v. 15, n. 2, p. 217-225, ago. 2016.

DASCANIO, D. ET AL. Intoxicação infantil por chumbo: uma questão de saúde e de políticas públicas. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 90-111, maio 2016.

DE ANDRADE FILHO, A.; CAMPOLINA, D.; DIAS, M. B. *Toxicologia na prática clínica*. Folium, 2001.

DIAS, D. ET AL. Inorganic Mercury Intoxication: A Case Report. *Forensi Science International*. v. 259. p. e20-e24, 2016.



KOYUN, M.; AKMAN, S.; GUVEN, A. G. Mercury intoxication resulting from barometers in three unrelated adolescents. *European Journal of Pediatrics*. v. 163, n. 3, p. 131-134, 2004.

MOREIRA, F. R.; MOREIRA, J. C. Os efeitos do chumbo sobre o organismo humano e seu significado para a saúde. *Revista Panamericana Salud Publica*. v. 15, p. 119-129, 2004.

NASCIMENTO, R. A. *Efeitos da Doxiciclina na Hipertensão Arterial Induzida pela Exposição ao Chumbo: Quantificação de Peptídeos Vasoativos*. 2015. 68 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Farmacologia – Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Botucatu, 2015.

ROCHA, A. F. *Cádmio, Chumbo, Mercúrio: A Problemática destes metais pesados na saúde pública*. 2008/2009. 63 f. Monografias (Graduação) – Curso de Nutrição – Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação. Universidade de Porto, Porto, 2009.

SCHIFER, T. S.; BOGUSZ JUNIOR, S.; MONTANO, M. A. E. Aspectos Toxicológicos do Chumbo. *Infarma*, Ijuí, vol. 17, n.5/6. p. 67-75, 2005.

SILVA, T. M ET AL. Papel Neuroprotetor do Hidrolisado de Clara de Ovo na Neuropatia Periférica Induzida Pelo Mercúrio. SALÃO INTERNACIONAL DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO. *Annals...* v. 7. n. 2, 2016.

SOUZA, I. D. *Mapa Metabólico da Intoxicação por Chumbo*. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Bioinformática – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

STECKLING, N. ET AL. Disease Profile and health-related quality of life (HRQoL) using the EuroQol (EQ-5D+C) questionnaire for chronic metallic Mercury vapor intoxication. *Health and Quality of Life Outcomes*. v. 13, n. 1, p. 196, 2015.

YE, B. J. ET AL. Evaluation Of Mercury Exposure Level, Clinical Diagnosis And Treatment For Mercury Intoxication. In: Occupational And Environmental Medicine. *ANNALS...* V. 28, N. 1, P. 5, 2016.



TRATAMENTO DOS DISTÚRBIOS DA MANUTENÇÃO DO SONO EM CRIANÇAS

Claufer Batella Xavier

Nilza Moura Marques

Wilson Eduardo Cavalcante Chagas²⁹²

RESUMO

Insônia é a dificuldade de iniciar e manter o sono com ou sem a presença de cuidadores no caso das crianças. Metodologia: Se trata de uma revisão sistemática de literatura. As bases de dados pesquisadas foram MEDLINE, lilacs, scielo e PubMed. Foram usados os descritores: sleep initiation and maintenance disorders, child, treatment, distúrbios do início e da manutenção do sono, criança, trastornos del inicio y del mantenimiento del sueño e niño. Os filtros usados foram: artigos na íntegra e gratuitos, publicados no intervalo temporal de 2012-2017, escritos nas línguas inglesa, portuguesa e espanhola. É observado a associação de comorbidades com a insônia, dentre elas podemos destacar o TDAH, depressão, autismo e epilepsia, além de causas fisiológicas como a dor, problemas respiratórios, apneia obstrutiva do sono, ansiedade e estresse e também o uso de substâncias como a cafeína ou a falta de exercícios. Existem vários tratamentos disponíveis para esse distúrbio como a higiene do sono que consiste na adequação do ambiente e dos costumes da criança. A terapia comportamental consiste em três técnicas principais a extinção sem interação, extinção gradual e o agendamento do sono. Também pode se contar com a associação de algumas substâncias para melhores resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Tratamento Farmacológico; Terapia Comportamental; Distúrbios do Início e da Manutenção do Sono

TREATMENT OF SLEEP MAINTENANCE DISORDERS IN CHILDREN

ABSTRACT

Insomnia in children can cause a lot of disorders for parents and for themselves. That is why we need appropriate interventions. Method: Bibliographical revision. The filters used were: articles in full and free, published in the time interval of 2012-2017, written in the English, Portuguese and Spanish languages. There are several treatments available such as sleep hygiene, behavioral therapy and the use of substances to be used in association with therapeutic methods.

KEYWORDS: Drug Therapy; Child Development ; Sleep Maintenance Disorder ; Behavioral Therapy.

²⁹² Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras



TRATAMIENTO DE LOS TRASTORNOS DE MANTENIMIENTO DEL SUEÑO EN NIÑOS

RESUMEN

El insomnio en los niños puede causar muchos desordenes para los padres y para sí mismos. Por eso necesitamos intervenciones apropiadas. Método: revisión bibliográfica. Los filtros utilizados fueron: artículos en la integra y gratuitos, publicados en el intervalo de tiempo de 2012-2017, escritos en los idiomas inglés, Portugués y español. Hay varios tratamientos disponibles tales como higiene del sueño, terapia del comportamiento y el uso de las sustancias que se utilizarán en asociación con métodos terapéuticos.

PALABRAS CLAVES: 1 drug therapy 2; trastornos del inicio y del mantenimiento del sueño.

INTRODUÇÃO

A dificuldade de iniciar ou manter o sono é classificada como insônia, podendo ser estendida, em crianças, como a dificuldade de começar o sono sem a presença de cuidadores. Assim, classificamos a insônia de acordo com seu processo desencadeador. Em crianças, há dois tipos principais: o distúrbio de início de sono por associações inadequadas, em que o lactante associa uma condição específica para poder dormir, bem como o distúrbio pela falta de estabelecimento de limites, como a hora de dormir e de acordar. Na adolescência, temos como exemplo, a insônia por higiene inadequada do sono, que pode incluir dormir após as 23 horas e acordar após as 8 horas, uso de substâncias excitantes ou drogas e uso de aparelhos eletrônicos no quarto antes de dormir. Outro exemplo é a insônia por atraso de fase, devido ao retardamento do horário de dormir, além da insônia psicofisiológica, associada com a ansiedade e o estresse. Assim sendo, a insônia pode ser iniciada quando há alguma alteração na arquitetura do sono (NUNES; BRUNI, 2015, p. 28-29)

Dessa maneira, a arquitetura do sono é baseada em dois pilares, o sono não-REM (NREM) e o sono REM. O primeiro, caracteriza-se pelo relaxamento muscular, redução dos movimentos corporais, aumento progressivo de ondas lentas, ausência de movimentos oculares rápidos, respiração e batimentos cardíacos regulares. O sono REM, entretanto, tem como características a hipotonia muscular, movimentos fásicos, emissão de sons, movimentos

oculares rápidos, respiração e batimentos cardíacos irregulares, além de sonhos. O sono NREM é dividido em 4 estágios, sendo o primeiro estágio iniciado após 10 minutos de latência, se estendendo poucos minutos até adentrar ao estágio II, o qual torna o indivíduo menos suscetível ao despertar, prolongando-se por 30 a 60 minutos. Após o estágio II, instala-se o sono de ondas lentas (estágios III e IV), ou seja, de maior profundidade, durando cerca de 20 a 25% de todo o tempo de sono do indivíduo. Após, aproximadamente, 90 minutos, inicia-se o sono REM, caracterizando-se por ter curta duração no início (5 a 10 minutos). Dessa forma, o primeiro ciclo NREM-REM do sono noturno é terminado, iniciando-se outro ciclo através de microdespertares (3 a 15 segundos), dando início, novamente, ao estágio I do sono NREM, ou seguindo diretamente para o estágio II, e posteriormente aos estágios III e IV. Desta forma, compreende-se 5 a 6 ciclos de sono NREM-REM, durante uma noite de 8 horas de sono. (FERNANDES, 2006, p. 159-165)

Nesse sentido, o presente artigo terá como objetivo integrar os atuais métodos de tratamento que visem a melhora clínica desses pacientes pediátricos. Corrigindo assim, a arquitetura e o manejo do sono, resultando em sono pleno e vigília ativa, sem dificuldades em iniciar ou manter o sono.

METODOLOGIA

Para realização do trabalho, foi adotada a metodologia de revisão sistemática de literatura, tendo como foco as publicações sobre o tratamento da insônia em crianças. As bases de dados pesquisadas foram MEDLINE, Lilacs, Scielo e PubMed. Foram usados os descritores: Sleep initiation and maintenance disorders, child, treatment, distúrbios do início e da manutenção do Sono, criança, trastornos del inicio y del mantenimiento del sueño e niño.

Os filtros usados foram: artigos na íntegra e gratuitos, publicados no intervalo temporal de 2012-2017, escritos nas línguas inglesa, portuguesa ou espanhola. A partir dessa busca, as bases de dados indicaram 91 artigos, sendo então aplicados os critérios de inclusão e exclusão.

Os critérios de inclusão foram: trabalhos baseados em coletas de dados primários; que abordassem o tratamento da insônia em crianças; em que a psicoterapia e/ou antidepressivos



fossem modalidades de tratamento, associados ou não; tendo a insônia como a condição primária investigada pelo estudo. Como critério de exclusão, os artigos que não suportavam os descritores, não foram selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a insônia ser classificada como crônica, o distúrbio do sono deve ocorrer, pelo menos 3 dias por semana por um período de 3 meses, baseando-se em uma história clínica detalhada, tanto da criança, quanto do cuidador, além da aplicação de questionários acerca do hábito de sono. Dessa forma, observa-se a associação de comorbidades com a insônia, dentre elas podemos destacar o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), depressão, autismo e epilepsia. Assim, a associação entre insônia e a desregulação emocional, perda de atenção, piora na fixação de memória, depressão, comportamento suicida e hiperatividade são comuns em pacientes pediátricos. A insônia torna-se, assim, um sintoma de um estado hiperativo que resulta de sistemas intensificados de excitação ou de sono hipotivo. Além das causas biológicas citadas da insônia, há ainda causas médicas, relacionadas com a dor, problemas respiratórios, apneia obstrutiva do sono, ansiedade e estresse. Por fim, existem as causas comportamentais, que inclui o uso de cafeína, a falta de exercício e a associação inadequada para iniciar o sono, por exemplo. (MASKI; OWENS, 2016, p. 1170-1172).

Entre os tratamentos para a insônia, os mais amplamente utilizadas são a rotina de higiene do sono, terapia comportamental e terapia farmacológica. A primeira, trata-se de um conjunto de práticas que promovem a duração e qualidade do sono adequadas, bem como a vigilância diurna, abarcando, dessa maneira, práticas gerais de saúde (exercícios), fatores ambientais (luz) e estabelecimento de horário regular. Nesse contexto, a organização dos pais é imprescindível para o tratamento, começando os procedimentos do tratamento durante o dia, com a prática de atividade física e a diminuição no consumo de cafeína (chocolate e refrigerante). Já durante a noite, uma rotina de preparo do sono deve ser estabelecida, como práticas de higiene corporal, não utilização de eletrônicos com telas luminosas e adequação do quarto para criar um ambiente propício e silencioso, com conforto e baixa luminosidade. Além disso, se estabelece um horário de dormir e acordar, condizente com a faixa etária do paciente (BRUIN *ET AL.*, 2013, p. 3-5).

No que tange a terapia comportamental existem diversas técnicas disponíveis, e cabe ao clínico propor à família a mais adequada, baseando-se na preferência dos pais e do temperamento da criança. Uma dessas técnicas é a extinção sem interação, em que a criança é colocada na cama para dormir no seu horário correto e a mesma é deixada sozinha. Dessa forma, os pais ignoram todo comportamento da criança em direção contrária a de dormir, como o ato de chorar, de atirar objetos e de vomitar. Esse método é o mais abrupto, no entanto se torna eficaz, mas muitos pais não concordam com esta abordagem. Outra técnica da terapia comportamental é a extinção gradual, que envolve ignorar por um tempo um comportamento negativo (o choro, por exemplo), antes de verificar a criança. Assim, esse tempo entre o choro e a aparição parental é gradativamente aumentado, além disso, essa aparição é pouco interativa. Essa técnica é mais fácil para os pais por ser mais gradativa e flexível, envolvendo também, menos sofrimento infantil. A terceira técnica trata-se do agendamento do sono, postergando a hora de dormir da criança, para que assim, ela possa dormir mais rápido e ter uma associação positiva entre estar na cama e adormecer rapidamente. Logo, a criança passa a ter mais sono e gradativamente atrasa-se o horário em que ela deve dormir, até atingir o seu horário ideal de sono. Por fim, temos as estratégias cognitivas e de enfretamento, as quais baseiam-se em abolir crenças improdutivas sobre o sono e em aplicar técnicas de respiração diafragmática e relaxamento muscular para mediar a tensão somática no início do sono, respectivamente. Além disso, todas estas técnicas podem ser combinadas e integradas para melhor se adaptar à criança e à família (BRUNI; ANGRIMAN, 2015, p. 149-150).

A última prática usada para o tratamento da insônia é a Terapia Farmacológica, a qual deve ser indicada quando os pais não conseguem se adaptar às terapêuticas comportamentais ou quando estas não trazem resultado. A terapia farmacológica deve estar associada com a terapia comportamental, pois não existem fármacos para insônia aprovados para o uso na infância com tal indicação. Essa terapêutica deve seguir as seguintes orientações de escolha: fármaco que auxilie no sintoma alvo (dor, ansiedade); distúrbios primários, como apneias e asma, devem ser tratados antes de iniciar medicação; a escolha da medicação deve ser adequada à idade e ao nível de neurodesenvolvimento, pesando o benefício e os efeitos colaterais. Podemos citar a melatonina, óleo de cannabidiol, gabapentina e 4 Anti-histamínicos, L-5-hidroxitriptofano e ferro, como exemplos de substâncias utilizadas (BROWN *ET AL.*, 2015, p. 14-16).

A melatonina é um hormônio naturalmente sintetizado pela glândula pineal e sua secreção é regulada pelo núcleo supraquiasmático no hipotálamo. A partir dos 3 meses de idade, níveis elevados de melatonina são secretados à noite e níveis baixos são secretados durante o dia, sendo este o mecanismo essencial do ciclo vigília-sono. Por causa de suas propriedades imunomoduladoras, a melatonina é contraindicada naqueles com distúrbios imunológicos e linfoproliferativos, bem como naqueles que tomam imunossuppressores. Sua eficácia em crianças com TDAH e transtorno do espectro autista tem sido relatada em diversos estudos. A dosagem aconselhada é de 0,5-3 mg em crianças e 3-5 mg nos adolescentes. Para crianças com boa higiene do sono, a melatonina pode se demonstrar um excelente tratamento (JANJUA; GOLDMAN, 2016, p. 1-2).

O óleo de canabidiol mostrou eficácia na redução de ansiedade e insônia secundária ao transtorno de estresse pós-traumático. O canabidiol pode bloquear alterações do sono induzido pela ansiedade por meio do seu efeito ansiolítico no cérebro (SHANON; LEHMAN, 2016, p. 3).

A gabapentina, originalmente concebida como precursora do γ -ácido aminobutírico (GABA) tem sido usada para tratar a insônia. Em crianças, a dose inicial média foi de 5 mg/kg a cada hora de sono, resultando em uma melhora no sono em 78% das crianças, com relatos de efeitos adversos menores. Também pode ser benéfica para tratar a síndrome das pernas inquietas em crianças, a qual contribui para a dificuldade com o início do sono e sua manutenção (ROBINSON; MALOW, 2012, p. 1619-1621).

Os Anti-histamínicos, são frequentemente prescritos na terapia da insônia. Auxiliam na fase aguda e levam a uma redução da latência e dos despertares. Já o L-5-hidroxitriptofano, é um precursor da serotonina e tem sua eficácia comprovada nos episódios de parassonia do tipo noturno na dosagem de 1-2mg/kg/dia ao deitar. Parece ter uma função estabilizadora do sono e pode ser usado como tratamento opcional, tendo em vista que praticamente não apresenta efeitos colaterais. Por último, o déficit de ferro na substância negra (núcleos da base) pode reduzir a função dopaminérgica, pois esse elemento exerce uma função moduladora. Anemias ferroprivas podem estar associadas a hiperatividade motora noturna, com redução do tempo de sono e aumento dos despertares, podendo ser necessária uma suplementação oral (NUNES; BRUNI, 2015, p. 33-34).



CONCLUSÃO

Devido a potenciais problemas acarretados pela insônia em pacientes pediátricos, como a redução da aprendizagem e uma saúde psicossocial mais deficiente, torna-se necessário a intervenção médica, a qual é comumente feita com medicação, podendo, no entanto, ser usada sinesteticamente com a terapia comportamental e a higiene do sono.

Além disso, diversos estudos mostram a eficácia da terapia comportamental no tratamento da insônia, inclusive em pacientes jovens com insônia associada a outra patologia, como depressão. Somado a isso, a higienização do sono é útil como um coadjuvante de terapias cognitivas e/ou farmacológicas, não sendo usado, entretanto, no tratamento da insônia aguda. Por fim, o tratamento farmacológico é normalmente usado na apresentação aguda da insônia com necessidade imediata de reduzir os sintomas, abarca uma série de fatores acerca da sua prescrição.

Portanto, o tratamento da insônia, seja ela aguda ou crônica é imprescindível para um bom desenvolvimento corporal e mental do paciente pediátrico, utilizando-se da melhor conduta para a criança e seus cuidadores, sugerida e avaliada pelo médico.

REFERENCIAS

BROWN, K.M.; MALOW, B.A. Pediatric Insomnia. *CHEST Journal*, Nashville, v.149, n.5, p.1332-1339, may 2016.

BROWN, K.M.; MALOW, B.A. Pediatric Insomnia. *CHEST Journal*, Nashville, v.149, n.5, p.1332-1339, may 2016.

DE BRUIN, E.J.; VAN STEENSEL, F.J.A.; MEIJER, A..M. Cost-Effectiveness of Group and Internet Cognitive Behavioral Therapy for Insomnia in Adolescents: Results from a Randomized Controlled Trial. *SLEEP*, Amsterdam, v. 39, n. 8, p.1571-1581, 2016.

DE BRUIN, E.J.; VAN STEENSEL, F.J.A.; MEIJER, A..M. Cost-Effectiveness of Group and Internet Cognitive Behavioral Therapy for Insomnia in Adolescents: Results from a Randomized Controlled Trial. *SLEEP*, Amsterdam, v. 39, n. 8, p.1571-1581, 2016.

FERNANDES, R.N.F. O sono normal. *Revista USP online, Medicina, Ribeirão Preto*, v.39, n.2, p-157-168, junho 2006



JANJUA, I.; GOLDMAN, R.D. Sleep- related melatonin use in healthy children, Canadian Family Physician, Canada, v.62, n.4, p-315-316, april 2016.

MASKI, K.; OWENS, J.A. Insomnia, parasomnias, and narcolepsy in children: clinical features, diagnosis, and management. The Lancet Neurology, Boston, v.15, n.11, p-1179-1181, oct 2016.

NUNES, M. L.; BRUNI, O. Insônia na infância e adolescência: aspectos clínicos, diagnóstico e abordagem terapêutica. Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, v. 91, n.6, p- 1-10, ago 2015.

ROBINSON, A. A.; MALOW, B.A. Gabapentin Shows Promise in Treating Refractory Insomnia in Children. Journal of Child Neurology, Nova Jersey, v.28, n.12, p. 1618-1621, august 2012.

SHANNON, S.; OPILA-LEHMAN, J. Effectiveness of Cannabidiol Oil for Pediatric Anxiety and Insomnia as Part of Posttraumatic Stress Disorder: A Case Report

The Permanente Journal, Colorado, v.20, n.4, p.16-19 , dec 2016.



TORACOSTOMIA DE ALÍVIO DO PNEUMOTÓRAX. O POSICIONAMENTO IDEAL PARA A TÉCNICA DE DESCOMPRESSÃO

Anna Clara Carvalho Curvina Costa de Araujo

Nilza Moura Marques

Robson Vieira²⁹³

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de esclarecer as motivações que levaram a mudança do local da técnica de toracostomia de alívio do pneumotórax. Anteriormente o procedimento era realizado, preferencialmente, no 2º espaço intercostal linha hemiclavicular, porém estudos recentes denotam uma menor taxa de falhas e complicações se realizado o procedimento no 5º espaço intercostal linha axilar média. Tais estudos motivaram a mudança da região preconizada para a realização da toracostomia, adotada, inclusive, em 2018 pelo Suporte de Vida Avançado ao Trauma (ATLS). O método utilizado foi uma revisão de literatura, com auxílio das bases de dados MEDLINE, Scielo e PUBMED, nos quais disponibilizaram artigos em inglês e português que tratassem do procedimento de toracostomia, bem como de estudos que viabilizassem a relevância da mudança da região a ser puncionada. A partir da discussão, concluiu-se, portanto, a importância de tal mudança no quesito diminuição do número de falhas e complicações da técnica, considerando fatores imprescindíveis para o sucesso da manobra a menor espessura da parede lateral torácica, bem como menor probabilidade de lesão de vasos sanguíneos – presentes em maior quantidade na parede torácica anterior.

PALAVRAS-CHAVE: pneumotórax; toracostomia; posicionamento ideal.

THE EMERGENT NEEDLE THORACOSTOMY: the optimal positioning of the decompression technique

ABSTRACT

The purpose of this study is to explain the change in the location of the emergent needle thoracostomy. From the second intercostal space, midclavicular line to the fifth intercostals space, midaxillary line. Method: literature review, searched in MEDLINE, Scielo and PUBMED databases, was limited the English and Portuguese language. It was possible to conclude the relevance of this change, avoiding failures and complications of thoracostomy.

²⁹³ Universidade Federal de Campina Grande



KEYWORDS: tension pneumothorax; needle thoracostomy; needle decompression location; optimal positioning.

DESCOMPRESIÓN DE NEUMOTÓRAX A TENSIÓN: EL POSICIONAMIENTO IDEAL DE LA TÉCNICA

RESUMEN

El propósito de este estudio es explicar el cambio en la ubicación de la toracostomía con aguja emergente, desde el segundo espacio intercostal, línea medioclavicular hasta el quinto espacio intercostal, línea midacilar. Método: revisión de la literatura, búsqueda en MEDLINE, Scielo y bases de datos PUBMED, se limitó el idioma inglés y portugués. Fue posible concluir la relevancia de este cambio, evitando fallas y complicaciones de la toracostomía. **quí debe introducir el texto del resumen.**

PALABRAS CLAVES: neumotórax; toracostomía.

INTRODUÇÃO

Pneumotórax ocorre quando há vazamento de ar para o espaço ao redor dos pulmões ou para o espaço pleural. Isso ocorre quando há formação de uma "válvula unidirecional" causada por lesão aberta na parede do tórax ou uma ruptura do parênquima pulmonar, interrompendo a pressão que mantém os pulmões inflados. O pneumotórax é uma entidade clínica frequente que apresenta diversas peculiaridades, tanto em sua apresentação clínica quanto no seu tratamento, e tal condição varia em gravidade (STEWART *ET AL.*, 2018, p.65). Se houver apenas uma pequena quantidade de ar preso no espaço pleural, como pode ser o caso em um pneumotórax simples, muitas vezes ele pode curar por conta própria, caso não haja maiores complicações. Entretanto, há casos mais sérios que envolvem grandes volumes de ar, os quais podem ser fatais, caso não sejam tratados adequadamente (BANDEIRA, 2008, p. 128).

Doenças pulmonares, lesões ocasionadas por esporte, mudanças na pressão do ar - que ocorre ao mergulhar ou subir montanhas- e lesões iatrogênicas no tórax – como inserção de

cateter central, lesão esofágica por endoscopia - podem ser apontados como causas de pneumotórax, porém nem sempre se pode elucidar a causa dessa condição (MACEDO, 2010, p. 301).

O tratamento pode incluir desde a observação domiciliar, até a toracotomia com ressecção pulmonar e pleurectomia (BAUMANN, 2002, p. 590).

A toracostomia é um procedimento emergencial que tem a finalidade de aliviar a tensão do pneumotórax grave, denominado pneumotórax hipertensivo. Elevadas taxas de falha desse procedimento têm sido observadas com o, até então, método padrão recomendado pelo Suporte de Vida Avançado ao Trauma (ATLS), que consistia na inserção da agulha no segundo espaço intercostal (EIC). As elevadas falhas podem ser justificadas principalmente por complicações técnicas ou anatômicas, como espessura do tórax, perfuração de vasos ou dobramento do cateter (ROTONDO *ET AL.*, 2012, p.97). Novos estudos apontam que a mudança do local da técnica da toracostomia do segundo para o quinto EIC na linha axilar média ocasiona menos complicações e, assim, aumenta o sucesso de tal procedimento (KORTBEEK *ET AL.*, 2008, p. 1638). Essa mudança já está incluída na última edição do ATLS, publicada este ano de 2018, e deve ser disseminada para os profissionais da área.

O objetivo deste estudo é esclarecer a mudança ocorrida no posicionamento do tubo da toracostomia do segundo EIC, linha hemiclavicular, para o quinto EIC, na linha axilar média. Devido à mudança ser recente, além de haver poucos estudos abordando essa temática, é de extrema relevância a realização desse artigo para elucidação da importância da modificação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma revisão de literatura sobre a mudança do segundo espaço intercostal da linha hemiclavicular para o quinto espaço intercostal linha axilar média na técnica de toracostomia de alívio do pneumotórax, conduta adotado pela 10ª edição do ATLS, publicado em 2018. As bases de dados utilizadas como suporte foram MEDLINE, Scielo e PUBMED. Sendo usados os descritores: tension pneumothorax; needle thoracostomy; needle decompression location; optimal positioning.

Os filtros utilizados foram: artigos na íntegra, publicados no intervalo de 2002-2017, escritos na língua inglesa e portuguesa. Os critérios de inclusão foram artigos cuja temática central abordasse a técnica de toracostomia, das suas particularidades e mudanças. Como critério de exclusão, os artigos que não suportavam os descritores, não foram selecionados. Foram citados 11 artigos ao todo, sendo 10 deles escritos na língua inglesa e 1 na língua portuguesa.

DISCUSSÃO

A capacidade de reconhecimento de lesões e situações que causem pneumotórax grave é imprescindível na prática médica, considerando o alto risco à vida que essa condição traz ao paciente, que pode ser revertida rapidamente pela inserção de uma agulha no tórax do paciente de maneira adequada. Assim, a inspeção, a palpação e a percussão e a ausculta proporcionam a percepção de evidências de pneumotórax hipertensivo – como aumento da frequência e dos movimentos respiratórios, desvio da traqueia, taquicardia, ausência de murmúrios vesiculares unilateralmente, hipotensão, distensão das veias do pescoço -, tornando o diagnóstico clínico, não devendo, então, esperar confirmação radiológica para aliviar a pressão no espaço pleural (STEWART *ET AL.*, 2018).

Entretanto, a taxa de sucesso da aspiração por descompressão torácica pode variar entre 68% a 75%, tendo diversos fatores contribuindo para que essa porcentagem não seja ainda maior. Dentre esses fatores, destaca-se a experiência limitada dos médicos atuantes, apreensão gerada pela urgência dos casos, localização anatômica de vasos que podem ser atingidos, variação na espessura do tórax em diferentes pacientes, comprimento da cânula insuficiente. Nesse contexto, num período de 6 meses, foi constatado no Hospital Guy – Londres, Reino Unido – 3 casos de pneumotórax sem nível de fluido presente inicialmente, confirmado por radiografia de tórax, os quais foram realizados punção aspirativa por agulha no 2º EIC, linha hemiclavicular. Esses casos, porém, evoluíram com hemopneumotorax, necessitando de drenagem torácica. Assim, apesar de não se poder afirmar que a hemorragia em questão foi causada pela aspiração anterior, é necessário considerar tal possibilidade, visto a falta de evidência de fluido na cavidade torácica antes do procedimento (RAWLINS *ET AL.*, 2003, p.383-384).

Devido à localização da artéria mamária interna e seus ramos, bem como a presença de ramos da subclávia é necessário considerar a possibilidade de lesão desses vasos ao realizar a punção aspirativa na linha hemiclavicular do 2º EIC. Diante disso, a descompressão por agulha na linha axilar média, no 5º EIC, surge como alternativa para a toracostomia de alívio, pois além de ser suficientemente alta para evitar lesões abdominais, evita lesões dos vasos em questão e alcança a pleura mais facilmente com a agulha de 5cm indicada para o procedimento, visto que a cavidade torácica é mais espessa nessa região (LAAN *ET AL.*, 2015, p 2-4-5-6).

Nesse contexto, o número de estudos com a finalidade de encontrar regiões anatômicas alternativas para o procedimento de alívio de tensão do tórax tem crescido bastante. Assim, segundo Chang *ET AL.* (2013, p. 1033), um estudo realizado com cadáveres relatou que a punção com agulha de 5cm no 5º EIC da linha axilar média, alcançou a cavidade torácica em 100% das vezes, enquanto que a punção com agulha de mesmo tamanho só alcançou anteriormente a cavidade torácica, pelo 2º EIC, 57,5% das vezes. Isso evidencia a relevância da espessura da cavidade torácica no êxito da toracostomia de alívio, na qual tem a taxa de sucesso atrelada à diminuição da espessura da parede torácica.

Segundo Inaba *ET AL.* (2011, p.1102), a parede torácica lateral possui cerca de 1cm de espessura a menos que a parede torácica anterior, sendo significativamente importante para a colocação bem sucedida da agulha no procedimento de toracostomia de alívio. Nesse contexto, um estudo radiográfico, realizado pelo mesmo autor citado anteriormente, demonstrou falha em apenas 16,7% na travessia da parede torácica na região do 5º EIC – linha axilar média -, ao passo que na região do 2º EIC – linha hemiclavicular – houve 42,5% de falha (INABA *ET AL.*, 2012, p. 817).

Nesse contexto, um estudo realizado na Austrália, no Centro de Emergência e Trauma, The Alfred, teve objetivo de determinar taxas de complicações associadas à inserção de cateteres intercostais, também corrobora com a eficácia da mudança da localização da inserção da agulha na toracostomia de alívio para o local de inserção do dreno torácico, o 5º EIC, visto que nessa região há menor evidência de complicações (HENG *ET AL.*, 2004, p 423).

Tais evidências corroboraram para a mudança da localização indicada para a toracostomia de alívio, visando a diminuição de complicações e maior sucesso do



procedimento. Assim, a 10ª edição do ATLS já aborda essa mudança como forma prioritária para rápida descompressão torácica no atendimento pré-hospitalar, convertendo pneumotórax hipertensivo em pneumotórax simples e aumentando a sobrevida do paciente até que seja possível a realização do tratamento definitivo (STEWART *ET AL.*, 2018).

CONCLUSÃO

Com base na análise dos diferentes estudos referidos anteriormente, é possível explicar com clareza a relevância da mudança do local da técnica de toracostomia de alívio do pneumotórax, que passa a ser realizada na linha axilar média – 5º EIC - e, não mais, na linha hemiclavicular – 2º EIC -, evitando, assim, complicações e falhas no procedimento.

Denota-se, então, que a região agora preconizada para realização da técnica de descompressão torácica pode evitar lesões de vasos presentes no tórax anterior, evitando complicações como hemorragias decorrentes da punção – seja pela inexperiência do médico atuante, seja pela variação anatômica dos diferentes pacientes.

Além disso, a importância da espessura do tórax que interfere significativamente no aumento insucesso da prática emergencial, o qual pode ser reduzido com a mudança da região puncionada,

Essa mudança poderá aumentar significativamente a sobrevida de muitos pacientes acometidos pela condição em questão.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, M. Pneumotórax. *Estrela da vida inteira*. São Paulo, p. 128. 2008.

BAUMANN M. H. *ET AL.* AACP Pneumothorax Consensus Group: Management of spontaneous pneumothorax. American college of chest physicians delphi consensus statement. Illinois, v. 2, p. 590-602, 2002.

CHANG, S.J., *ET AL.* Evaluation of 8.0-cm needle at the fourth anterior axillary line



for needle chest decompression of tension pneumothorax. *Journal Trauma Acute Care Surgery*, v.76, n.4, p. 1033, dec. 2013.

HENG, K., *ET AL.* Complications of intercostal catheter insertion using emst techniques for chest trauma. *ANZ Journal Surgery*, v.74, p. 420-423, 2004.

INABA, K. *ET AL.* Optimal Positioning for Emergent Needle Thoracostomy: A Cadaver-Based Study. *The Journal of Trauma Injury, Infection, and Critical Care*, v.71, n.5, p.1099-1103, nov. 2011.

INABA, K. *ET AL.* Radiologic Evaluation of Alternative Sites for Needle Decompression of Tension Pneumothorax. *Archives of Surgery*, v. 147, n. 9, p. 817, sep 2012.

KORTBEEK J.B. *ET AL.* *Suporte avançado de vida no trauma*. 10. ed. 2018.

LAAN, D. V., *ET AL.* Chest wall thickness and decompression failure: A systematic review and meta-analysis comparing anatomic locations in needle thoracostomy. *Journal Care Injury*, Minnesota, may 2015.

MACEDO, M.; MEYER, K. F.; OLIVEIRA, T. C. M. Necrotizing pneumonia in children submitted to thoracoscopy due to pleural empyema: incidence, treatment and clinical evolution. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, Brasília, v. 36, n. 3, p. 301-305, 2010.

RAWLINS, R., *ET AL.* Life threatening haemorrhage after anterior needle aspiration of pneumothoraces. A role for lateral needle aspiration in emergency decompression of spontaneous pneumothorax. *Emergency Medicine Journal*, Reino Unido, v.20, p. 383-384, 2003.

ROTONDO, M.F., *ET AL* ATLS: Suporte Avançado de Vida no Trauma – Manual do curso de alunos, 9ª Ed, *American College of Surgeons*, Chicago, 2012.

STEWART, R.M., *ET AL.* ATLS: Advanced Trauma Life Support., 10th Ed, *American College of Surgeons*, Chicago, 2018.



FATORES DE RISCOS ASSOCIADOS À ARTRITE REUMATOIDE

Daniele Rodrigues da Silva

Maria Aparecida Nascimento da Silva

Luciana Moura de Assis²⁹⁴

RESUMO

O objetivo deste trabalho é descrever os fatores de risco ao desenvolvimento da Artrite reumatoide (AR) e apresentar como a mesma configurasse como fator de risco ao desencadeamento de outras patologias. Trata-se de um estudo de revisão de literatura de caráter exploratório acerca dos fatores de risco ao desenvolvimento da AR, por meio das Bases da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Após análise das publicações encontradas, 90 delas foram selecionadas e abordadas em duas categorias. Diversos foram os fatores de risco encontrados ao desenvolvimento da AR como o tabagismo, infecções de origem bacteriana e viral, fator hormonal, ambiental e genético, e vastas são as complicações provenientes do desenvolvimento desta patologia. É essencial que novas pesquisas sejam desenvolvidas nessa área de forma que possam ser viabilizados exames precoces para rastreamento desses agravos.

PALAVRAS-CHAVES: Artrite Reumatoide; Fatores de Risco; Complicações.

RISK FACTORS ASSOCIATED WITH RHEUMATOID ARTHRITIS

ABSTRACT

The objective of this study is to describe the risk factors for the development of rheumatoid arthritis (RA) and to present it as a risk factor for the onset of other pathologies. This is an exploratory literature review study. After analysis, 90 articles were selected and approached in two categories. Several were the risk factors found in the development of RA and vast are the complications of this disease.

KEYWORDS: Rheumatoid Arthritis; Risk factors; Complications.

²⁹⁴ Universidade Federal De Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.



FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS CON LA ARTRITIS REUMATOIDE

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir los factores de riesgo para el desarrollo de la artritis reumatoide (RA) y presentar la misma aparece como un factor de riesgo para la activación de otras patologías. Se trata de un estudio de revisión de la literatura de carácter exploratorio. Después del examen, 90 artículos fueron seleccionados y discutidos en dos categorías. Varios fueron los factores de riesgo encontrados en el desarrollo del aire y grandes son las complicaciones de esta enfermedad.

PALABRAS CLAVE: la artritis reumatoide; Factores de riesgo; Complicaciones.

INTRODUÇÃO

Na artrite reumatoide (AR), doença autoimune de etiologia desconhecida, o indivíduo afetado pode desenvolver poliartrite periférica, simétrica, deformidades, rigidez matinal, fadiga e perda de peso, além de provocar a destruição das articulações pequenas e grandes, provocado pelo processo de perda do tecido ósseo e das cartilagens, acometendo também outros órgãos (BÉRTOLO *ET AL.*, 2007, p. 151).

Os dados epidemiológicos mostram a AR como uma das doenças autoimunes mais comuns, 1.300.000 pessoas são acometidas no mundo; atinge indivíduos a partir dos 25 anos sendo prevalente em idosos. As mulheres são afetadas numa proporção de 8:1 em relação aos homens. Essa forte incidência no público feminino pode estar relacionada a fatores demográficos, clínicos e, hormonais. Com relação ao nível de escolaridade, a prevalência recai sobre aqueles sujeitos com níveis mais inferiores (DAVID, 2013, p. 61).

O desenvolvimento da AR é influenciado por fatores genético; ambientais como o tabagismo; hormonais, indivíduos do sexo feminino apresentam uma maior probabilidade ao surgimento da doença, e fatores imunológicos. Sendo este último devido a infecções virais e bacterianas que causaram algum tipo de alteração celular nos componentes do sistema imune (BRASIL, 2015, p. 2; ARAÚJO, 2016, p. 9).

No tocante as manifestações extra-articulares, o indivíduo com AR pode apresentar complicações como o acometimento cardiovascular (CV), o risco de quedas e manifestações pulmonares presentes em 10 a 20 % dos pacientes, que podem surgir em torno dos cinco primeiros anos após o diagnóstico de AR. As complicações pulmonares são prevalentes nas causas de morte de paciente com AR, sendo responsáveis por 10 a 20% dos óbitos (ALMEIDA *ET AL.*, 2014, p. 362).

Segundo David *ET AL.* (2013, p. 61) embora a AR não apresente risco de vida, ela interfere na qualidade de vida, pois proporciona danos à saúde que variam do grau mais leve ao mais grave. Neste sentido, é necessário conhecer, refletir e intervir positivamente nessa enfermidade, de modo que seja possível promover a assistência em saúde, de maneira que a realidade dos portadores desta patologia seja modificada, na perspectiva de uma melhor qualidade de vida, promoção do bem estar físico, funcional, emocional e estético por meio de ações em saúde de qualidade e eficientes.

Desta forma o presente artigo de revisão tem como objetivo descrever os fatores de risco ao desenvolvimento da AR e apresentar como a mesma configurasse como fator de risco ao desencadeamento de outras patologias.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão da literatura de caráter exploratório acerca dos fatores de risco ao desenvolvimento da AR.

Sobre o levantamento bibliográfico, este ocorreu no mês de agosto de 2018 nas Bases da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE) estas inclusas na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), além dessas também foram utilizadas a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

A busca dos artigos se deu por meio das seguintes palavras-chave: “Artrite Reumatoide; Fatores de Risco; Complicações”, na qual foram encontradas 298 publicações. Como critérios de inclusão foram estabelecidos os estudos disponíveis na íntegra gratuitamente, publicados entre o período de 2013 a 2018, e em línguas inglesa, portuguesa e espanhola; foram excluídos os artigos repetidos nas bases de dados, que não contemplassem o objetivo do estudo e artigos de revisão com exceção da revisão sistemática com meta-análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise das publicações encontradas, 90 delas foram selecionadas com base nos critérios estabelecidos. Em razão da inúmera quantidade de artigos selecionados, estes serão sucintamente abordados em grupos dispostos em duas categorias: *categoria 1*- Fatores de risco ao desenvolvimento da AR e *categoria 2* - Complicações provenientes da AR.

CATEGORIA 1- FATORES DE RISCO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AR

As publicações da categoria 1, descreveram sobre os fatores de risco à doença, estas foram divididas em 8 grupos: Associação entre o índice de massa corporal (IMC) e o risco de AR; Fator hormonal; Tabagismo; Nível circulante de vitamina D; Infecção crônica pelo vírus da hepatite C; Diabetes tipo 2; Doença periodontal e o Fator genético mencionado em todos os artigos.

Grupo 1- Associação entre o IMC e o risco de AR

A obesidade configura-se como um excesso de peso e elevação da massa de tecido adiposo superando os 20% do peso total do corpo. Neste sentido, esta permanece como problema de saúde, afetando crianças e adultos, levando ao aumento da morbimortalidade nestes indivíduos, que estão mais propensos a desenvolver hipertensão, dislipidemia, diabetes tipo 2, doença cardíaca coronariana, acidente vascular cerebral, entre outros riscos, câncer endometrial e de mama além de osteoartrite, apneia do sono e asma, relacionado a inflamação sistêmica causada por esta patologia (LU ET AL., 2014, p. 2).

Tal condição clínica é caracterizada pela amplificação dos adipócitos na qual culmina com ativação da via inflamatória recrutando macrófagos e células T CD8⁺ para o tecido adiposo, além disto, há o aumento da produção de adipocitocinas pró-inflamatórias, como leptina, TNF α , interleucina 1 (IL-1), IL-6 e proteína quimiotática de monócitos 1 (MCP-1), e diminuição da produção de adiponectina anti-inflamatória. A forma pela qual estas células e citocinas provocaria inflamação na articulação ainda não está esclarecida, mas evidencia

como a adiposidade interfere no sistema imunológico além da hipertensão, diabetes e problemas CV (DE HAIR *ET AL.*, 2013, p. 1657).

Apesar de ainda existir controvérsias entre o aumento do Índice de Massa Corpórea (IMC) em relação ao estabelecimento da AR, a grande maioria das análises concordam quanto a uma associação positiva entre AR e a obesidade no público feminino <55 anos como um fator de risco à AR. Quanto ao público masculino, este fator não teve impacto significativo no risco de AR, pelo contrário os resultados evidenciaram uma redução no risco desta patologia em homens obesos. Em vista dessa grande diferença entre os sexos com relação ao IMC elevado e o risco de AR tais resultados sugerem vias metabólicas relacionadas a hormônios na explicação dessa maior incidência no público feminino, devido ao efeito estimulador do estrogênio sobre a inflamação e conseqüentemente com o sistema imune (TURESSON *ET AL.*, 2016, p. 308-309-312).

Grupo 2- Fator hormonal

De acordo com Pfeifer *ET AL.* (2014, p. 1271) e como já foi citado em outras literaturas, a AR atinge com predominância as mulheres, pesquisas apontam a influência de hormônios sexuais femininos na progressão e gravidade desta patologia. Neste sentido, análises mais aprofundadas acerca de nuliparidade, irregularidade de ciclos menstruais, amamentação materna, uso de anticoncepcionais orais, tratamento de reposição hormonal elucidam mais acerca do papel dos hormônios femininos em mulheres com AR. Investigações hodiernas demonstram que o estabelecimento da menopausa precoce se relaciona com o desenvolvimento de AR, contudo, dicotomicamente em sua forma mais leve.

Grupo 3- Tabagismo

Hair *ET AL.* (2013, p. 1656) avaliaram o percentual de fumantes em indivíduos com IMC elevado em grupos que desenvolveram e não desenvolveram AR. Como resultado foi visto que o risco para AR teve um aumento de 28% para 60% em indivíduos com história de tabagismo associada com sobrepeso, enquanto que indivíduos que nunca fumaram apresentaram risco de apenas 2%. O uso do cigarro e a alimentação inadequada são classificados como fatores modificáveis, ou seja, com mudanças no estilo de vida é possível

diminuir o estabelecimento da AR causada por esses condicionantes. O cigarro possui toxinas responsáveis pelo desenvolvimento do processo inflamatório que atuam diretamente sobre o tecido pulmonar, sendo este considerado sítio inicial de autoimunidade relacionada à AR, supostamente devido ao efeito do tabagismo na citrulinização de peptídeos, na qual dão origem aos anticorpos para peptídeos citrulinados cíclicos (anti-CCP).

Grupo 4- Nível circulante de Vitamina D

A vitamina D é um hormônio com propriedades sobre o metabolismo ósseo, sistema CV e características imunomoduladoras que influenciam linfócitos T, linfócitos B e células dendríticas e interferem no desenvolvimento e na polarização das células Th17. A relação entre a vitamina D e a AR não está totalmente esclarecida, por vez que níveis baixos da vitamina estão associados com o surgimento da AR ou se pacientes com AR possuem baixos níveis de vitamina D, devido a ação da AR no organismo que por sua vez altera a dieta e diminui a exposição solar do indivíduo (HIRAKI *ET AL.*, 2014, p. 2243-2247).

No estudo de Ranganathan *ET AL.* (2013, p. 1533- 1534) com 87 pacientes com AR foram encontrados que 68% dos pacientes tiveram uma dosagem de vitamina D abaixo da média estabelecida, além disso foram encontrados níveis séricos baixos de vitamina D associados ao aumento dos níveis séricos de IL-17. A IL-17 é uma citocina inflamatória proveniente da estimulação das células Th17 e natural killer, que induz a formação de pannus e destruição do tecido ósseo e cartilaginoso na AR, além disto contribui para o aumento do risco CV na AR devido as alterações na função endotelial microvascular.

Apesar da evidencia que a vitamina D tem sobre a AR Hiraki *ET AL.* (2014, p. 2247) não encontraram resultado significativo entre os níveis circulantes desta vitamina e o risco de desenvolver AR, visto que a maior prevalência de baixa dosagem da vitamina foi identificada em pacientes com AR e pacientes com diagnóstico recente da doença. Desta forma, a avaliação de indivíduos com predisposição à AR se torna mais eficaz na detecção da vitamina D como possível fator de risco ao desenvolvimento da AR.

Grupo 5- Infecção crônica pelo vírus da hepatite C

A hepatite C, doença infecciosa causada pelo vírus da hepatite C (VHC) o qual tem tropismo pelo tecido hepático. O VHC causa manifestações extra-hepáticas como a artropatia,

também presentes em pacientes acometidos pelo vírus da hepatite B (VHB). Dados de Su *ET AL.* (2014, p. 2-13) confere que homens principalmente acima de 50 anos, mulheres com infecção tanto pelo VHB quanto pelo VHC apresentaram maior incidência da relação entre AR e infecção por estes vírus. A hepatite C crônica configurou-se como fator de risco significativo em pacientes com AR, apesar de esta condição clínica ser menos frequente que a hepatite B e não ser tão prevalente quanto outras patologias como diabetes e hipertensão.

Grupo 6- Diabetes mellitus tipo 2 (DM 2)

De acordo com Lu *ET AL.* (2014, p. 2) a prevalência da diabetes tipo 2 em pacientes com AR aumentou, além de que os indivíduos com diagnóstico precedente de DM 2, mulheres e jovens de 20 a 44 anos com esse distúrbio metabólico demonstraram maiores indícios de desenvolver AR. Os autores também afirmam que o risco de DM 2 é maior em pacientes com AR, mas não sabe-se ao certo se a recíproca é válida. Dessa forma mais estudos são necessários à compreensão da relação entre essas duas patologias.

Grupo 7- Doença periodontal

A periodontite (PD) é uma doença inflamatória bacteriana que causa danos aos dentes, gengivas e osso maxilar. A PD é desencadeada por bactérias orais como *Porphyromonas gingivalis*, *Tannerella forsythia* e *Treponema denticola*; a *Porphyromonas gingivalis* é o principal microorganismo causador desta infecção e também único a produzir peptidilarginina deiminase, que pode causar citrulinação (CHEN *ET AL.*, 2014, p. 128).

O processo de citrulinação é a alteração pós-traducional da peptidilarginina em peptidilcitrulina, por meio da catalisação pela enzima peptidilarginina deiminase (PAD). Os peptídeos citrulinados atuam em diversos processos fisiológicos além de induzirem a produção de anti-CCP, estes associados à ocorrência de AR (REICHERT *ET AL.*, 2015, p. 2).

De acordo com Chou *ET AL.* (2015, p. 8) e Chen *ET AL.* (2014, p. 128) uma associação significativa foi encontrada entre a incidência de AR e PD sobretudo em pacientes com DM 2 e que fazem uso do tabaco. Ambos estudos de coorte de população com um número de 628.628 e 21.291 indivíduos respectivamente, a numerosa população estudada leva



a crer na veracidade dos resultados e na importância da DP como fator de risco ao desencadeamento da AR.

Grupo 8- Fator genético

É sabido que o componente genético é o principal fator de risco ao estabelecimento da AR, o mesmo foi mencionado em todas as publicações encontradas, no entanto nenhum artigo aprofundou a abordagem nesse assunto. A hereditariedade e sua associação com a AR é de conhecimento desde o início dos estudos sobre essa patologia, em virtude disto tal fato nos leva a supor que o componente genético vem sendo menos presente em estudos atuais.

CATEGORIA 2 - COMPLICAÇÕES PROVENIENTES DA AR

A segunda categoria aqui analisada apresentou dados acerca das complicações provenientes da AR sendo essas gravidades as síndromes metabólicas, doenças de origem cardiovasculares, doença pulmonar intersticial e risco de quedas. Dentre esses grupos as doenças CV apresentaram-se mais prevalentes representadas por 50 publicações.

Grupo-1 Síndrome Metabólica

Segundo Alemão *ET AL.* (2016, p. 809), as publicações acerca desta temática mostraram que a AR contribuiu à elevação de cerca de 50 a 60% nos casos de risco de morte por causas CV fazendo um comparativo com a população em geral. As complicações CV propiciam o aumento do risco de episódios CV ao paciente já acometido por AR. Neste sentido, Oliveira *ET AL* (2015, p. 186), em suas análises apontam que a síndrome metabólica (SM) a qual está relacionada com o desenvolvimento de vários fatores de risco CV, afere aumento no risco de doenças CV e diabetes. A correlação entre SM com a AR ainda não é algo totalmente elucidada, embora sua prevalência ocorra numa proporção de 19 a 63 % de acordo com os estudos.

Segundo Castillo-Hernandez *ET AL.* (2017, p. 321-322-328) a obesidade contribui significativamente à resistência à insulina em pacientes com AR. Tais patologias propiciam a liberação de citocinas como o Fator de Necrose Tumoral- α (TNF- α), a IL-6 e a IL-13, estas

estão intimamente relacionadas com a diminuição da resposta à insulina. Indivíduos obesos possuem uma tendência à resistência a insulina sendo esta condição agravada pela AR, desta forma o controle do peso se faz necessário para os pacientes com esta patologia e principalmente daqueles com AR e síndromes metabólicas em associação.

Em concordância com Oliveira *ET AL.* (2015, p. 186) o estudo de Deus Júnior *ET AL.* (2015, p. 499) relata que a prevalência de distúrbios metabólicos sem diagnósticos concretos é alta em pacientes com AR e que o tratamento com corticosteroide contribui com esses índices. A doença por sua vez já se mostra como diminuidora da qualidade de vida e quando associada à obesidade aumenta ainda mais as chances e eventos cardíacos, desta forma diminuindo o bem-estar desses pacientes.

Grupo- 2 Problemas Cardiovasculares

Conforme García-Bermúdez *ET AL.* (2014, p. 4-5) suas investigações referentes a marcadores genéticos relacionados ao desenvolvimento da doença CV na AR se traduzem como de grande relevância ao passo que constituem uma caracterização mais adequada do perfil dos pacientes com AR e que possuem risco relacionados a doença CV. Deste modo, o debruçar-se em torno destes caracteres genéticos subjacentes demonstra-se viável para fomentação de futuros alvos terapêuticos auxiliando na baixa dos riscos de doença CV em pacientes com AR, logo seus resultados mostram que modificações do gene IRF5 se correlacionam com CV em pessoas com AR.

De acordo com Hassan *ET AL.* (2013, p. 8), o CD154 atua como fator crucial comum da aterosclerose e das doenças autoimunes, o bloqueio de suas interações demonstra implicações benéficas no tratamento de complicações vasculares relacionadas a doenças autoimunes e/ou na terapêutica de patologias autoimunes. Contudo, achados clínicos acerca do papel do CD154 como colaborador às complicações vasculares céleres aos pacientes com AR, vem sendo prejudicadas por análises já realizadas com anticorpos anti-CD154 terem como enfoque as complicações tromboembólicas. O fato de efeitos colaterais e falta de achados clínicos impedem o andamento de outros experimentos acerca dos efeitos terapêuticos do anti-CD154 frente às complicações vasculares em pacientes que apresentam doenças autoimunes. Contudo, é sabido que o anti-CD154 pode proceder com o

melhoramento de resultados clínicos, ao passo que promove a afirmação desse eixo como um correlacionante de patologias autoimunes e complicações cardiovasculares.

Problemas cardíacos são mais comuns em indivíduos acima de 50 anos, no entanto a AR contribui na diminuição dessa faixa etária. No estudo de Massoleh *ET AL.* (2016, p. 334), foi identificado que indivíduos <40 anos tiveram achados anormais na ecocardiografia, especificamente 50% dos entrevistados, tais achados foram fração de ejeção diminuída, insuficiência aórtica, estenose aórtica, derrame pericárdico, regurgitação mitral, prolapso de valva mitral, pericardite e disfunção diastólica.

Segundo Solomon *ET AL.* (2015, p. 1-2), dentre as várias citocinas, o TNF α parece exercer uma importante atividade quanto mediador da doença cardiovascular. Pesquisas indicam que o TNF α está associado na constituição e ruptura da placa aterosclerótica, disfunção endotelial e rearranjo pós-infarto. Além do mais, este também demonstra desempenhar um papel importante na AR, estando vinculado ao aumento do risco cardiovascular. Confia-se que a elevação do risco de episódios cardiovasculares dentre as pessoas com AR esteja associada aos fatores de risco tradicionais, como também, à inflamação subjacente à AR.

Em estudo sobre a prevalência de doença isquêmica cardíaca e fatores relacionados em pacientes com AR foram identificados que o DM apresenta uma maior associação com a morbidade cardíaca isquêmica do que a hipertensão arterial sistêmica ou dislipidemia. Além disso, pacientes com maior taxa do fator reumatoide (FR) estão mais propensas a eventos isquêmicos devido à instabilidade e ruptura da placa aterosclerótica causada pelo FR, este responsável por conferir maior chance de infarto agudo do miocárdio (IAM) tanto em indivíduos com AR quanto pessoas não acometidas pela doença, visto que o FR pode estar presente em ambos os indivíduos (GOMES, *ET AL.*, 2017 p. 416- 417).

Grupo-3 Doença pulmonar intersticial (DPI)

Outra patologia que podemos analisar comumente associada a AR é a DPI que se caracteriza por ser uma manifestação da AR em sua forma extra articular, e que colabora para a morbimortalidade em pacientes com AR. Entretanto, dados acerca da prevalência e incidência de DPI-AR apontam uma alteração enorme, visto que, as definições e medidas

diagnósticas à DPI-AR também se modificam em relação a outras análises (WANG; DU, 2015, p. 709). Frente a essa associação teremos como complicação desde uma inflamação subclínica até mesmo um Quadro de fibrose pulmonar terminal. Para que se possam diminuir essas complicações, é necessário um diagnóstico preciso da DPI-AR; contudo, o mesmo é difícil devido à ausência de sintomas no início do Quadro clínico. Para isso, a tomografia computadorizada de alta resolução passa a ser a técnica que melhor detecta anormalidades pulmonares, principalmente nos pacientes com DPI (WANG; DU, 2015, p. 709).

A DPI relacionada com a AR se dá por meio da associação de fatores de risco como idade avançada, tabagismo, sexo masculino, presença de autoanticorpos como FR e anti-CCP, estes fatores apresentam-se relacionados com a presença da doença pulmonar obstrutiva (DPO), além destas causas os níveis elevados de velocidade de sedimentação de eritrócitos (VHS), e o uso de fármacos para o controle da AR também estão presentes no desenvolvimento da DPO associada a AR. Tais achados foram observados nos estudos de Doyle *ET AL.* (2015, p. 1405); Nannini *ET AL.* (2013 p, 1247); Kelly *ET AL.* (2014, p. 1678).

Segundo Doyle *ET AL.* (2015, p. 1404) 10% dos pacientes com AR apresentam DPI, já a forma subclínica está presente em um adicional de 30% dos sujeitos, para além disso, cerca de 34 a 57% apontam a progressão ao longo de 1-2 exames radiológicos anuais. A análise destes dados sustenta a hipótese de que alguma forma subclínica poderia vir a evoluir para a forma clínica evidenciada. Contudo, o fato da DPI-AR passar despercebida nas fases iniciais, nos faz pensar na necessidade de implementar ferramentas clínicas mais eficazes no diagnóstico precoce desses estágios iniciais desta patologia.

Grupo 4- Risco de quedas

Segundo Marques *ET AL.* (2014, p. 405) a AR dentre os vários fatores de risco ao desenvolvimento de outras patologias, também aparece como um fator de risco elevado para quedas, visto que os pacientes apresentam fraquezas musculares, rigidez ou dores articulares. As literaturas observadas pelo autor supracitado evidenciaram que nesta população episódios de quedas se elevaram de 27% para 50% em torno de um ano. Contudo, as análises também destacam que ainda há uma carência em trabalhos que enfoque essa temática de quedas relacionadas a AR, mesmo que quedas sejam um dos principais fatores de morte em indivíduos maiores de 65 anos.



CONCLUSÃO

Diversos foram os fatores de risco encontrados ao desenvolvimento da AR como o tabagismo, infecções de origem bacteriana e viral, fator hormonal, ambiental e genético, e vastas são as complicações provenientes do desenvolvimento desta patologia. O paciente com AR pode apresentar problemas de saúde a nível de sistema CV, pulmonar e o sistema endócrino além de tornar o indivíduo vulnerável a quedas.

Alguns destes fatores podem ser preveníveis como o tabagismo e infecções recorrentes; no entanto, o principal deles como o componente genético não pode ser evitado. Quanto as complicações provenientes da AR, estas são acentuadas em pacientes com idades mais avançadas e com IMC elevado pois ambas são as causas para a instalação da resistência à insulina, obesidade, e doenças CV. Além dessa a DPI é um agravo menos prevalente do que as citadas anteriormente, mas que também compromete a qualidade de vida desses pacientes.

Portanto, este estudo evidencia que tais condições clínicas interferem de maneira relevante nas atividades diárias dos indivíduos com AR. Desta forma, são necessários mais estudos a respeito desses fatores associados a AR para que medidas de prevenção sejam tomadas de forma a minimizar as consequências dessa doença.

Ademais, é essencial que novas pesquisas sejam desenvolvidas nessa área para que os profissionais de saúde possam ter os subsídios necessários no entendimento que vai além dos sinais e sintomas causados pela AR, mas também das outras enfermidades graves que podem surgir de forma que possam ser viabilizados exames precoces para rastreamento desses agravos.

REFERÊNCIAS

ALEMÃO, E. *ET AL.* Manejo dos fatores de risco cardiovascular em pacientes com AR em comparação com pacientes não-AR pareados. *Reumatologia*, Oxford, v. 55, n. 5, p. 809-816, maio 2016. Disponível em:

<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4830910/pdf/kev427.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018

ALMEIDA, M. S. T. M.; ALMEIDA, J. V. M.; BERTOLO, M. B. Características demográficas e clínicas de pacientes com artrite reumatoide no Piauí, Brasil - avaliação de 98 pacientes. *Rev. Bras. Reumatol*, v. 54, n. 5, p. 360-365, outubro 2014. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0482500414001065?via%3Dihub>>.
Acesso em: 27 jul. 2018.

ARAÚJO, V. S. O papel do enfermeiro frente aos cuidados do portador de artrite reumatoide, 2016. 22 f. Trabalho de conclusão de curso – Curso de Enfermagem- Faculdade São Lucas, Porto Velho, 2016.

BÉRTOLO, M. B. *ET AL.* Atualização do Consenso Brasileiro no Diagnóstico e Tratamento da Artrite Reumatoide. *Rev. Bras. Reumatol*, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 151-159, junho 2007. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0482-50042007000300003>. Acesso em: 27 jul. 2018.

CASTILLO-HERNANDEZ, J.C. *ET AL.* A obesidade é um determinante da resistência à insulina mais importante do que os níveis circulantes de citocinas pró-inflamatórias em pacientes com artrite reumatoide. *Rev. Bras. Reumatol*, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 320-329, agosto 2017. Disponível em:
<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0482500416301759?via%3Dihub>>.
Acesso em: 03 ago. 2018.

CHEN, H-H. *ET AL.* Exposição à periodontite no intervalo de um ano antes do tratamento antidiabético e risco de artrite reumatoide em pacientes com diabetes mellitus: estudo de coorte populacional. *Rev. Bras. Reumatol*, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 124-130, abril 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0482-50042014000200124&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CHOU, Y-Y. *ET AL.* Risco de Artrite Reumatoide Associado à Exposição à Periodontite: Estudo de Coorte Nacional, Baseado em População. *PLoS One*, São Francisco, v.10, n. 10, p. 1-10, outubro 2015. Disponível em:<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4591281/?tool=pubmed>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

DAVID, J. M.; MATTEI, R. A.; MAUAD, J. L. *ET AL.* Estudo clínico e laboratorial de pacientes com artrite reumatoide diagnosticados em serviços de reumatologia em Cascavel, PR, Brasil. *Rev. Bras. Reumatol*, São Paulo, v.53, n. 1, p. 61- 65, fevereiro 2013. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbr/v53n1/v53n1a06.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

DE HAIR, M. J. H. *ET AL.* Fumar e excesso de peso determinam a probabilidade de desenvolver artrite reumatoide. *Ann Rheum Dis*, Zürich, v. 72, n. 10, p. 1654-1658. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3786633/?tool=pubmed>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DEUS JUNIOR, R. S. *ET AL.* Caracterização de pacientes com artrite reumatoide quanto a fatores de risco para doenças vasculares cardíacas no Mato Grosso do Sul. *Rev. Bras. Reumatol*, São Paulo, v.55, n. 6, p. 493-500, dez 2015. Disponível em:
<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0482500415000686?via%3Dihub>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

DOYLE, T. J. *ET AL*. Detecção de artrite reumatoide- doença pulmonar intersticial é reforçada por biomarcadores séricos. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, Nova York, v. 191, n. 12, p. 1403- 1412 , junho 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4476561/pdf/rccm.201411-19500C.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

FENG, J. *ET AL*. Índice de massa corporal e risco de artrite reumatoide: Uma meta-análise de estudos observacionais. *Medicine*, Filadélfia, v. 95, n. 8, p. 1-8, fevereiro 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4779014/pdf/medi-95-e2859.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

GARCÍA-BERMÚDEZ, M. *ET AL*. Variantes genéticas reguladoras do fator 5 do interferon estão associadas com doença cardiovascular em pacientes com artrite reumatoide. *Artrite Res Ther*, Londres, v. 16, n. 4, p. 1-6, julho 10. Disponível em:<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4227041/?tool=pubmed>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

GOMES, R.K.S. *ET AL*. Prevalência de cardiopatia isquêmica e fatores associados em pacientes com artrite reumatoide no sul do Brasil. *Rev. Bras. Reumatol*, São Paulo, v. 57, n. 5, p. 412-418, outubro 2017. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2255502117300068?via%3Dihub>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

HASSAN, G. *ET AL*. CD154: o fator de risco aterosclerótico na artrite reumatoide?. *Artrite Res Ther*, Londres, v. 15, n. 1, p. 1-9, fevereiro 2013. Disponível em:<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3672750/?tool=pubmed>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

HIRAKI, L. T. *ET AL*. Nível circulante de 25-hidroxivitamina D e risco de desenvolver artrite reumatoide. *Reumatologia*, Oxford, v. 53, n. 12, p. 2243-2248, dezembro 2014. Disponível em:<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4241892/?tool=pubmed>> Acesso em: 21 ago. 2018.

KELLY, C. A. *ET AL*. Doença pulmonar intersticial relacionada à artrite reumatoide: associações, fatores prognósticos e características fisiológicas e radiológicas- um grande estudo multicêntrico no Reino Unido. *Reumatologia*, Oxford, v. 53, n. 9, p. 1676–1682, setembro 2014, Disponível em: <<https://academic.oup.com/rheumatology/article/53/9/1676/1874717>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

LU, B. *ET AL*. Estar com sobrepeso ou obeso e risco de desenvolver artrite reumatoide entre mulheres: um estudo prospectivo de coorte. *Ann Rheum Dis*, Zürich, v. 73, n. 11, p. 1914–1922, novembro 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4207219/pdf/nihms634723.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

LU, M-C. *ET AL.* Risco de Artrite Reumatoide em Pacientes com Diabetes Tipo 2: Estudo de Caso-Controle Baseado em População Nacional. *PLoS One*, São Francisco, v. 9, n. 7, p. 1-6, julho 2014. Disponível

em:<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4079714/?tool=pubmed>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

MARQUES, W.V. *ET AL.* Influência da capacidade funcional no risco de quedas em adultos com artrite reumatoide. *Rev. Bras. Reumatol*, São Paulo, v.54, n. 5, p. 404-408, set/out 2014. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0482500414001053?via%3Dihub>>. Acesso em: 03 de ago. 2018.

MASSOLEH, I. S. *ET AL.* Envolvimento cardíaco na artrite reumatoide: um estudo transversal no irã. *Jornal indiano do coração*, Kolkata, v. 68, n. 3, p. 332-335 junho 2016. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0019483215003946?via%3Dihub>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

NANNINI, C. *ET AL.* Incidência e Mortalidade da Doença Pulmonar Obstrutiva na Artrite Reumatoide: Um Estudo Baseado em População. *Artrite Care Res*, Hoboken, v. 65, n. 8, p. 1243-1250, agosto 2013. Disponível em:

<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4017238/?tool=pubmed>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

OLIVEIRA, B. M. G. B. *ET AL.* Síndrome metabólica em pacientes com diagnóstico de artrite reumatoide acompanhados em um Hospital Universitário do Nordeste brasileiro. *Rev. Bras. Reumatol*, São Paulo, p. 117-125, v. 56, n. 2, abril 2016. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0482500415001011?via%3Dihub>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

PFEIFER, E.C. *ET AL.* A influência da menopausa precoce no risco cardiovascular em mulheres com artrite reumatoide. *J Rheumatol*, Toronto, v. 41, n. 7, p.1270-1275, junho 2014. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4112509/?tool=pubmed>>.

Acesso em: 20 ago. 2018.

RANGANATHAN, P. *ET AL.* Deficiência de vitamina D, interleucina 17 e função vascular na artrite reumatoide. *J Rheumatol*, Toronto, v. 40, n. 9, p. 1529-1534, setembro 2013.

Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4358878/?tool=pubmed>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

REICHERT, S. *ET AL.* Associação de níveis de anticorpos contra peptídeos cíclicos citrulinados e α -enolase citrulinada na periodontite crônica e agressiva como fator de risco para artrite reumatoide: um estudo caso-controle. *J Transl Med*, Londres, v. 13, n. 283, p. 1-10, agosto 2015. Disponível

em:<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4552989/?tool=pubmed>>. Acesso em: 22 ago. 2018.



SOLOMON, D. H. *ET AL.* A Relação do Risco Cardiovascular na Artrite Reumatoide Comparando o Bloqueio do TNF α com DMARDs Não Biológicos. *Am J Med*, Filadélfia, v. 126, n. 8, p. 1-16, agosto 2013. Disponível em:

<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4674813/?tool=pubmed#S13titl>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SU, F-H. *ET AL.* A infecção crônica pelo vírus da hepatite C está associada ao desenvolvimento da artrite reumatoide: um estudo de base populacional em todo o país em Taiwan. *PLoS One*, São Francisco, v. 9, n. 11, p. 1-16, novembro 2014. Disponível em:<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4240644/?tool=pubmed>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

TURESSON, C. *ET AL.* Um alto índice de massa corporal está associado à redução do risco de artrite reumatoide em homens, mas não em mulheres. *Reumatologia*, Oxford, vol. 55, n. 2, p. 308-309, fevereiro 2016. Disponível em:

<https://academic.oup.com/rheumatology/article/55/2/307/1822383>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

WANG, J-X; DU, C-G. Um Estudo Retrospectivo das Características Clínicas da Doença Pulmonar Intersticial Associada à Artrite Reumatoide em Pacientes Chineses. *Med Sci Monit*, Huntington, v. 21, p. 708-715, outubro de 2015. Disponível em:

<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4360747/pdf/medscimonit-21-708.pdf>>.

Acesso em: 27 jul. 2018.



ESTUDO EPIDEMIOLÓGICO E MORBIMORTALIDADE POR DOENÇAS CRÔNICAS NÃO-TRANSMISSÍVEIS NO ESTADO DA PARAÍBA

Emanoel dos Santos Nascimento²⁹⁵

Everton Vieira da Silva²⁹⁶

Mayara Leal Almeida Costa²⁹⁷

RESUMO

Objetivos: Caracterizar a tendência, segundo indicadores epidemiológicos e operacionais, de endemia das doenças crônicas não-transmissíveis (Diabetes Mellitus e Hipertensão Arterial Sistêmica), no Estado da Paraíba, no período de 2007-2017. **Métodos:** O presente estudo trata-se de uma pesquisa epidemiológica descritiva explicativa, que apresenta análise quantitativa do conteúdo pesquisado. Os dados coletados foram obtidos através dos sistemas Tabnet e SIM disponibilizados pelo DATASUS. **Resultados:** De acordo com os dados observados entre os anos de 2007 a 2017, 52.431 pessoas foram internadas em todo estado por conta da diabetes mellitus (DM) e da Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS). Em relação ao gênero, consta que a prevalência de morbimortalidade é maior no sexo feminino durante todos os períodos. Após o aumento do número de casos, ocorreu uma redução significativa no ano de 2017 em ambos os sexos. **Conclusão:** Os aspectos epidemiológicos e clínicos da HAS e DM apresentados no estudo em questão representam um aumento patológico no início dos anos, ocorrendo à diminuição gradual nos anos seguintes, considerando a compreensão do perfil epidemiológico com diagnóstico sendo de fundamental importância para a elaboração de estratégias voltadas para esses indivíduos, desenvolvidas pela gestão, em parceria com a população.

PALAVRAS-CHAVE: Hipertensão Arterial; Diabetes Mellitus; Mortalidade; Morbidade.

EPIDEMIOLOGICAL PROFILE AND MORBIMORTALITY FOR CHRONIC DISEASES NON-COMMUNICABLE IN THE STATE OF PARAÍBA

ABSTRACT

²⁹⁵ Graduando em Fisioterapia, Faculdades Integradas de Patos - FIP, Patos - PB, Brasil.

²⁹⁶ Universidade Federal de Campina Grande

²⁹⁷ Fisioterapeuta, Doutoranda em Ciências da Saúde pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo - FCMSCSP; Docente das Faculdades Integradas de Patos - FIP. Patos - PB, Brasil



Objectives: To characterize the trend, according to epidemiological and operational indicators, of the endemicity of chronic non-communicable diseases in the State of Paraíba in the period 2007-2017. **Methods:** The present study is an explanatory descriptive epidemiological research, which presents a quantitative analysis of the researched content. The collected data were obtained through the SINAN (information system and notification aggravations) made available by DATASUS. **Results:** According to the data observed between 2007 and 2017, 52,431 people were hospitalized all over the state due to diabetes mellitus (DM) and systemic arterial hypertension (SAH). Regarding gender, the prevalence of morbidity and mortality is higher among females during all periods. After the increase in the number of cases, there was a significant reduction in the year 2017 in both sexes.

KEYWORDS: Arterial hypertension; Diabetes Mellitus; Mortality; Morbidity.

PERFIL EPIDEMIOLÓGICO Y MORBIMORTALIDAD POR ENFERMEDADES CRÓNICAS NO TRANSMISIBLES EN EL ESTADO DE LA PARAÍBA

RESUMEN

Objetivos: caracterizar la tendencia, según indicadores epidemiológicos y operativos, de endemia de las enfermedades crónicas no transmisibles en el Estado de Paraíba en el período 2007-2017. **Métodos:** El presente estudio se trata de una investigación epidemiológica descriptiva explicativa, que presenta análisis cuantitativo del contenido investigado. Los datos recolectados fueron obtenidos a través del SINAN (sistema de información y agravios de notificación) disponibilizados por el DATASUS. **Resultados:** De acuerdo con los datos observados entre los años 2007 a 2017, 52.431 personas fueron internadas en todo estado por cuenta de la diabetes mellitus (DM) y de la hipertensión arterial sistémica (HAS). En relación al género, consta que la prevalencia de morbimortalidad es mayor en el sexo femenino durante todo período. Después del aumento del número de casos, ocurrió una reducción significativa en el año 2017 en ambos sexos.

PALABRAS CLAVES: Hipertención arterial; Diabetes Mellitus; la mortalidad; Morbilidad.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o Brasil vem passando por uma transformação visível em relação a sua pirâmide etária, em que se destaca principalmente o envelhecimento da população, passando de 28,9% no ano de 2000 para 44,8% em 2010 (BRASIL, 2011).

Com a transição demográfica, o Brasil passa por transformações epidemiológicas, com a presença de doenças emergentes e re-emergentes, como as Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), sendo, a hipertensão arterial sistêmica e a Diabetes Mellitus (DM), as doenças mais comuns, e as principais causadoras de morbimortalidade no planeta (BRASIL, 2003; BRASIL, 2011).

Caracterizado pela hiperglicemia crônica e distúrbios de outros metabolismos, o DM decorre de defeitos na secreção e/ou ação da insulina. Sendo classificado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em quatro classes clínicas: DM tipo 1, DM tipo 2, outros tipos de DM e DM gestacional (BRASIL, 2013). Tal patologia requer um cuidado contínuo, educação permanente e suporte para prevenção de complicações agudas e redução do risco de complicações crônicas (SOUZA ET AL., 2012).

Segundo a Sociedade Brasileira de Diabetes (2013), estima-se que, para o ano de 2030, 300 milhões de novos casos sejam notificados para a DM tipo 2, em todo o mundo. Atualmente, no Brasil têm cerca de 9 milhões de pessoas convivem com a patologia, sendo 6,2% da população adulta e 19,9% de pessoas com idades entre 65 e 74 anos.

A Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS), por sua vez, é uma condição clínica multifatorial caracterizada por níveis elevados e sustentados de Pressão Arterial (PA), tendo alta prevalência e baixas taxas de controle. É considerada um dos principais fatores de risco modificáveis e um dos mais importantes problemas de saúde pública. A mortalidade por doença cardiovascular (DCV) aumenta progressivamente com a elevação da PA a partir de 115/75 mmHg de forma linear, contínua e independente (BRAUNWALD, 2011)

Quando não diagnosticadas precocemente, a HAS e o DM, podem levar a complicações agudas ou graves, dessa forma, tais patologias são passíveis de prevenções, mediante a identificação dos fatores de risco, naqueles que ainda não estão acometidos, tornando mais viável o controle, por meio de tratamento adequado. A inatividade física, alimentação inadequada e uso prejudicial do tabaco e álcool, são fatores modificáveis que podem contribuir para o não surgimento das DCNT (COSTA, 2012; OLIVEIRA 2015).

Dada a relevância da DM e da HAS e seus aspectos multifatoriais, levantamentos epidemiológicos ao longo de anos têm sido realizados a fim de determinar a evolução dessa enfermidade, bem como de suas etiologias, estabelecendo assim, metas para o controle do crescimento disseminado dos casos dessas afecções (AMODEO, 2010).



Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo caracterizar a tendência, segundo indicadores epidemiológicos e operacionais, de endemia das doenças crônicas não-transmissíveis (Diabetes Mellitus e Hipertensão Arterial Sistêmica) no Estado da Paraíba no período de 2007-2017.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo epidemiológico do tipo ecológico, descritiva explicativa, em que os critérios de inclusão adotados foram: pacientes internados na rede pública de saúde ou particulares, conveniados ao Sistema Único de Saúde (SUS), devido a Diabetes Mellitus e Hipertensão Arterial Sistêmica, com levantamento dos índices de morbimortalidade no estado da Paraíba no intervalo de 2007 a 2017.

Os dados foram obtidos por meio de consulta às seguintes bases de dados Tabnet e SIM (Sistema de Informações de Mortalidade), disponibilizados pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), acessado em agosto de 2018.

Para a pesquisa foram utilizados os seguintes descritores: causa de internação por local de residência, nos anos de 2007 a 2017, no estado da Paraíba, ambos os gêneros e todas as faixas etárias. Os dados utilizados são de domínio público, desta forma, não é necessário ser submetido à aprovação pelo Comitê de Ética para a sua realização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A tabela 1 mostra informações relativas aos índices de acometimento de Morbidade e Mortalidade ocasionados pelo Diabetes Mellitus, segundo o sexo, durante o período de 2007 a 2017.

Tabela 2 – Índice de acometido de Morbidade e Mortalidade por Diabetes Mellitus, segundo o Sexo, no decorrer dos anos de 2007 a 2017

Anos	Morbidade DM		Mortalidade DM	
	Masc	Fem	Masc	Fem
2007	882	1.406	591	810
2008	1.055	1.605	657	952
2009	1.265	1.910	706	947
2010	1.406	2.210	678	1.010
2011	1.441	2.010	814	1.089
2012	1.270	1.701	712	1.011
2013	1.140	1.642	738	1.057
2014	1.164	1.703	751	1.033
2015	1.307	1.802	726	967
2016	1.181	1.680	806	1.039
2017	1.243	1.745	752	965
TOTAL	13.354	19.414	7.931	10.880

Fonte: [www.datasus.gov.br]

De acordo com dados do DATASUS, observa-se que o índice de morbidade por DCNT é mais frequente no sexo feminino, totalizando 32.981 ao longo dos 10 anos, sendo 19.414 por DM e 13.567 por HAS. Ainda pode-se observar que o sexo feminino também tem seus índices de mortalidade maiores que o sexo masculino. Ao longo desses 10 anos, tais patologias acometeram cerca de 10.880 mulheres por DM e 4.282 mulheres por HAS (Tabela 1 e 2).

Quanto a Morbidade referente à DM foi possível verificar que o ano de 2011 foi o que apresentou maiores índices de casos de morbidade masculina e para o sexo feminino foi o ano de 2010. No que se refere à mortalidade, o ano de 2011, foi o que mais notificou, em ambos os sexos (Tabela 1).

A Morbidade referente à HAS apresentou um decréscimo para ambos os sexos, com o decorrer dos anos e quanto à mortalidade HAS foi possível verificar que os anos de 2012 e

2013 foram os que apresentaram mais de casos no sexo masculina e para o sexo feminino foi o ano de 2016. Ainda comparando, o ano inicial 2007 com o ano final 2017, referente a morbidade HAS, ocorreu uma redução significativa, em ambos os sexos (Tabela 2).

Tabela 2 – Índice de acometimento de Morbidade e Mortalidade por Hipertensão Arterial Sistêmica, segundo o Sexo, no decorrer dos anos de 2007 a 2017

Anos	Morbidade HAS		Mortalidade HAS	
	Masc	Fem	Masc	Fem
2007	1.194	2.085	296	333
2008	1.226	1.940	315	380
2009	1.175	2.005	293	371
2010	1.155	1.895	287	371
2011	784	1.366	341	421
2012	668	1.098	348	393
2013	475	824	343	427
2014	476	820	268	401
2015	371	661	317	382
2016	309	469	298	434
2017	263	404	270	369
TOTAL	8.096	13.567	3.376	4.282

Fonte: [www.datasus.gov.br]

Segundo o estudo realizado por Costa (2009), em relação ao adoecimento de homens comparado ao das mulheres seria inferior, pois as mulheres se preocupam e cuidam mais da saúde, além de terem mais acesso a informações sobre doenças e atitudes preventivas. Os homens, por sua vez, se cuidam bem menos, porque têm preocupações com o trabalho e evitam se ausentar dele e, ainda, porque têm dificuldades diante da realização de alguns exames, refletindo preconceitos sociais.

Machin (2011) ressalta que os homens estão situados no polo do não cuidado, tornando-se ausentes, desconhecedores dos códigos sociais que norteiam o atendimento na atenção primária, impacientes, entre outros. Já, as mulheres têm maior atenção ao cuidado primário, sendo mais presente em relação a saúde, com mais participação e adesão as proposta preventivas, além do conhecimento e aceitação das normas da atenção primária a saúde.

Com relação ao acometimento pelas DCNT, Oliveira ET AL. (2008) e Oca-Rodríguez ET AL. (2012), retrata que dar-se pelas mulheres apresentarem maior sobrevida, o que as tornam mais vulneráveis ao surgimento das doenças.

CONCLUSÃO

Consuma dizer que ainda existem grandes barreiras a serem vencidas para o controle e prevenção efetiva das DCNT, de forma que o conhecimento sobre os acometimentos não seja tabu para os portadores, sendo de fundamental importância esse conhecimento para que o tratamento tenha eficácia, promovendo uma melhor qualidade de vida e a ressocialização do portador.

No tocante a Saúde Pública, é de extrema importância o trabalho de prevenção, detecção e tratamento em pacientes com DM e HAS, por meio de equipes multidisciplinares, para que possam planejar e atuar de forma efetiva para atender às necessidades dos indivíduos acometidos. Ainda se faz necessário, mais estudos epidemiológicos nacionais e regionais, que visem a estipular medidas de controle e prevenção, detecção precoce e melhores aplicações financeiras e de recursos humanos para a DM e HAS, visto que, ambas patologias estão diretamente associadas por possuírem aspectos semelhantes, destacando-se os fatores de risos, a ausência de sintomas, a genética, dentre outros. Assim, conhecer a morbimortalidade em



relação a DM e HAS na população é essencial para o direcionamento das ações de promoção, prevenção e reabilitação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes 2012-2013. *Classificação etiológica do Diabetes*. São Paulo: AC Farmacêutica. 2013; 385p.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Cuidados inovadores para condições crônicas: componentes estruturais de ação: relatório mundial/Organização Mundial de Saúde*. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Indicadores de Saúde*. Disponível em: <http://saude.gov.br>. Acesso em 2018 ago 19.

BRAUNWALD E. *Tratado de Doenças Cardiovasculares*. 8 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

COSTA LS, GADELHA CA, MALDONADO J. A perspectiva territorial da inovação em saúde: a necessidade de um novo enfoque. *Rev. Saúde Pública* [online]. 2012; vol. 46, supl. 1, pp. 59-67.

COSTA-JÚNIOR, Florêncio Mariano da; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Concepções de homens hospitalizados sobre a relação entre gênero e saúde. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, p. 55-63, 2009.

LUCENA, J.B.S. Diabetes mellitus tipo 1 e tipo 2. 2007. 74p. *Monografia* (Curso de Farmácia) - Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo, 2007.

MACHIN, R.; COUTO, M.T.; SILVA, G.S.; SCHRAIBER, L.B.; GOMES, R.; FIGUEIREDO, W.S.; VALENÇA, O.A.; PINHEIRO, T.F. *Concepções de gênero, masculinidade e cuidados em saúde: estudo com profissionais de saúde da atenção básica*. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.16, n.11, p.4503-4512, 2011.

MALFATTI, C.R.M.; ASSUNCAO, A.N. *Hipertensão arterial e diabetes na Estratégia de Saúde da Família: uma análise da frequência de acompanhamento pelas equipes de Saúde da Família*. *Ciência e Saúde Coletiva*, v.16, suppl.1, p.1383-1388, 2011.

MALTA, Deborah carvalho.ET AL. *A construção da vigilância e prevenção das doenças crônicas não transmissíveis no contexto do sistema único de saúde* v15 n3.Brasilia, set . 2006.

OCA-RODRÍGUEZ, A.; NARANJO-HERRERA, Y.; MEDINA-GONZÁLEZ, G.; HERNÁNDEZ-MARTINÉZ, B.; JORGE-MOLINA, M. Características clínico-



epidemiológicas de la hipertensión arterial con relación a variables modificables y no modificables. *Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna*, v.25, n.2, p.70-73, 2012.

OLIVEIRA, J. E. P.; VENCIO, S. *Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes: 2015-2016*. [Internet] São Paulo (SP): AC Farmacêutica; 2016. Disponível em: <http://www.diabetes.org.br/sbonline/images/docs/DIRETRIZES-SBD-2015-2016.pdf>. Acesso em 31 de agosto de 2018.

OLIVEIRA, S.M.J.V.; SANTOS, J.L.F.; LEBRÃO, M.L.; DUARTE, Y.A.O.; PIERIN, A.M.G. Hipertensão arterial referida em mulheres idosas: prevalência e fatores associados. *Texto Contexto Enfermagem*, v.17, n.2, p.241-249, 2008.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. *Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes 2013-2014*. Epidemiologia e prevenção do Diabetes Mellitus. São Paulo. Disponível em <http://www.diabetes.org.br/images/pdf/diretrizes-sbd-pdf>

SOCIEDADE BRASILEIRA DE HIPERTENSÃO. *Diretrizes. Revista Brasileira de Hipertensão VI*. Janeiro e Março de 2010. São Paulo. Disponível em <http://www.sbh.org.br/pdf/diretrizes>

SOUZA, C.F.; GROSS, J.L; GERCHMAN, F.; LEITAO, C.B. Pré-diabetes: diagnóstico, avaliação de complicações crônicas e tratamento. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia*, v.56, n.5, p.275-284, 2012.



REFLEXÕES ACERCA DA QUALIDADE DE VIDA DE CUIDADORES DE IDOSOS PORTADORES DA DOENÇA DE ALZHEIMER

Pedro Tiago Campos Mota Nunes²⁹⁸

Isadora Roberta Fonseca Alves²⁹⁹

Mayara Evangelista de Andrade³⁰⁰

RESUMO

A Doença de Alzheimer (DA) é um transtorno neurodegenerativo progressivo relacionado à idade e de etiologia ainda não conclusiva e tem como característica alterações comportamentais, cognitivas e da memória, causando um comprometimento progressivo das atividades da vida diária. Devido todas essas alterações, o portador da Doença de Alzheimer, necessita de um cuidador. O objetivo desse estudo é refletir sobre a qualidade de vida de cuidadores de pessoas portadoras da DA. Estudo descritivo, tipo análise teórico-reflexiva, elaborado por meio de artigos científicos em bases eletrônicas de dados. A necessidade de um cuidador surge ao progresso da doença, que em sua maioria são membros da família e principalmente mulheres, casadas, com filhos e com idade superior a 50 anos. As alterações na rotina do cuidador podem se tornar um desafio de ordem multidimensional podendo ser físicas, psicológicas, financeiras e sociais. O apoio ao cuidador, por meio de uma equipe multiprofissional é importante para instruir quanto a técnicas e medidas a serem tomadas, possibilitando melhorias na qualidade de vida e do portador da doença. O presente estudo possibilita reflexões acerca do perfil dos cuidadores de idosos portadores de DA, refletindo sobre as suas principais fragilidades, complicações enfrentadas e necessidades apontadas pelos cuidadores.

PALAVRAS-CHAVE: Doença de Alzheimer; Cuidadores; Equipe de assistência ao paciente.

REFLECTIONS ON THE QUALITY OF LIFE OF OLDER CARRIERS OF ALZHEIMER'S DISEASE

ABSTRACT

Alzheimer's disease (AD) is an age-related progressive neurodegenerative disorder of unknown etiology and is characterized by behavioral, cognitive and memory alterations, causing a progressive impairment of the activities of daily life activities. Because of all these changes, the Alzheimer's Disease carrier needs a caregiver. The objective of this study is to reflect on the quality of life of

²⁹⁸ Acadêmico de enfermagem da Universidade Federal de Campina Grande, monitor bolsista da disciplina de Semiologia e Semiotécnica II.

²⁹⁹ Discente de Enfermagem pela Universidade Federal de Campina Grande. Monitora de Semiologia e Semiotécnica II. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação em Saúde (LATICS) vinculado ao CNPq.

³⁰⁰ Docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Tecnologia de Informação e Comunicação em Saúde- LATICS/UFCG/CNPq.



caregivers of people with AD. Descriptive study, theoretical-reflexive analysis type, elaborated through scientific articles in electronic databases. The need for a caregiver arises to the progress of the disease, which are mostly family members and especially women, married, with children and over 50 years. The changes in the caregiver's routine can become a multidimensional challenge, being physical, psychological, financial and social. Caregiver support, through a multiprofessional team, is important to instruct on the techniques and measures to be taken, enabling improvements in the quality of life and the patient with the disease. The present study allows reflections on the profile of caregivers of elderly people with AD, reflecting on their main fragilities, complications faced and needs pointed out by caregivers.

KEYWORDS: Alzheimer Disease; Caregivers; Patient care team.

REFLEXIONES ACERCA DE LA CALIDAD DE VIDA DE CUIDADORES DE AÑOS PORTADORES DE LA ENFERMEDAD DE ALZHEIMER

RESUMEN

La enfermedad de Alzheimer (DA) es un trastorno neurodegenerativo progresivo relacionado con la edad y la etiología aún no concluyente y tiene como característica alteraciones conductuales, cognitivas y de la memoria, causando un compromiso progresivo de las actividades de la vida diaria. Debido a todos estos cambios, el portador de la enfermedad de Alzheimer, necesita un cuidador. El objetivo de este estudio es reflexionar sobre la calidad de vida de cuidadores de personas portadoras de la DA. Estudio descriptivo, tipo análisis teórico-reflexivo, elaborado por medio de artículos científicos en bases electrónicas de datos. La necesidad de un cuidador surge al progreso de la enfermedad, que en su mayoría son miembros de la familia y principalmente mujeres, casadas, con hijos y con edad superior a 50 años. Las alteraciones en la rutina del cuidador pueden convertirse en un desafío de orden multidimensional pudiendo ser físicas, psicológicas, financieras y sociales. El apoyo al cuidador, a través de un equipo multiprofesional, es importante para instruir en cuanto a las técnicas y medidas a tomar, posibilitando mejoras en la calidad de vida y el portador de la enfermedad. El presente estudio posibilita reflexiones acerca del perfil de los cuidadores de ancianos portadores de DA, reflexionando sobre sus principales debilidades, complicaciones enfrentadas y necesidades apuntadas por los cuidadores.

PALABRAS CLAVES: Enfermedad de Alzheimer ;Cuidadores; Grupo de atención al paciente.

INTRODUÇÃO

O crescimento da população idosa é um fenômeno mundial, que tem como principal motivo a melhora na qualidade de vida e isso é mais notório, em países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Vinculado a essa maior expectativa de vida estão algumas alterações

fisiológicas que deixam os idosos mais susceptíveis a doenças crônico-degenerativas como as demências (LIMA ET AL, 2016). A causa mais comum de demência é a Doença de Alzheimer (DA), representando aproximadamente 55% dos casos (BORGHI ET AL, 2011).

A Doença de Alzheimer (DA) é um transtorno neurodegenerativo progressivo relacionado à idade e de etiologia ainda não conclusiva. A DA, tem como característica alterações comportamentais, cognitivas e da memória, causando um comprometimento progressivo das atividades da vida diária. O sintoma mais evidente no início da doença é o comprometimento da memória recente (BAGNEL, GASPARINO, 2014; LIMA ET AL, 2016).

Existem três estágios da DA, no qual o paciente pode passar: o primeiro expressa-se por perdas cognitivas como formas leves de esquecimento, perda principalmente da memória recente, descuido com a aparência, dificuldades para executar atividades cotidianas como escovar os dentes, desorientação no tempo e no espaço, alterações emocionais, podendo tornar-se mais agressivo. O segundo estágio é caracterizado por acentuação das perdas cognitivas, como perturbação severa da perda de memória, dificuldade de reconhecer indivíduos até mesmo do seu convívio diário, diminuição do raciocínio lógico, começa às vezes a falar coisas sem sentido, e o terceiro sendo caracterizado pela perda de peso, delírios e alucinações, mutismo e irritabilidade extrema, sendo o estágio em que há dependência total de um cuidador (BAGNEL, GASPARINO, 2014). Devido todas essas alterações, principalmente da segunda fase em diante, o portador da Doença de Alzheimer, necessita de um cuidador.

Os cuidadores de pessoas com a Doença de Alzheimer geralmente são familiares próximos, eles são submetidos a uma jornada fatigante e repetitiva de afazeres todos os dias, produzindo um desgaste emocional, psicológico e financeiro para o cuidador familiar, devido o tratamento ser apenas paliativo, pelo fato de que a doença não tem cura, com o seu avançar o paciente perde gradualmente suas funções cognitivas e evolui para Quadros de total dependência (GARCES ET AL., 2012; CARRARO ET AL, 2016). Essa rotina exaustiva favorece a fragilização do cuidador, o deixando mais susceptível a desenvolver problemas de saúde como o estresse excessivo, contribuindo para uma redução na sua qualidade de vida e alguns fatores específicos são preditores do impacto no cuidador, tais como: duração dos cuidados, ou seja, quanto maior a duração dos cuidados, maiores serão esses impactos na

saúde do cuidador, idade, sexo, grau de parentesco e nível de escolaridade e socioeconômico dos cuidadores (CARRARO ET AL, 2016).

O conceito de qualidade de vida ainda não é bem definido pela literatura, pois é um termo complexo que se refere à percepção do indivíduo, sobre sua vida, sendo bastante subjetiva, que pode variar de pessoa para pessoa, e multidimensional, envolvendo diversos fatores como a renda, cultura, necessidades espirituais, escolaridade e essa avaliação pode variar entre boa e ruim (PAULA; ROQUE; ARAÚJO, 2008; PINTO ET AL., 2009).

O indicativo de qualidade de vida ruim, por parte do cuidador, geralmente está associada ao desenvolvimento de um Quadro de estresse excessivo. O termo estresse está relacionado a alterações, problemas, dificuldades ou efeitos adversos que desencadeiam desajustes físicos e psicológicos relativos a uma questão específica (GARCES ET AL., 2012).

Sendo assim os profissionais da saúde, principalmente os enfermeiros precisam desenvolver um olhar mais amplo e não visar apenas o portador da DA, mas também quem o rodeia como familiares, amigos e principalmente os cuidadores. Isso pode ser realizado através de conversas, visitas domiciliares e avaliando toda a mudança na qualidade de vida tanto do portador quanto do cuidador após o diagnóstico da doença.

O presente estudo tem uma significativa relevância, devido à abordagem nas alterações apresentadas na vida e principalmente na qualidade de vida dos cuidadores de portadores da DA, considerando as drásticas mudanças em suas rotinas, aumentando a susceptibilidade a alterações de saúde.

Visto a necessidade de um cuidado especial que os portadores dessa doença apresentam os cuidadores surgem como protagonistas nesse cuidado realizado, entretanto não é comum a abordagem destes na literatura apesar de todo o impacto sofrido pelas alterações em sua vida e isto nos motivou a realizarmos o presente estudo.

Esse estudo tem por objetivo refletir sobre a qualidade de vida de cuidadores de pessoas portadoras da Doença de Alzheimer.



METODOLOGIA

Estudo descritivo, tipo análise teórico-reflexiva, elaborado a partir de reflexões relacionadas com a qualidade de vida do cuidador de pessoas portadoras da Doença de Alzheimer. O levantamento dos artigos científicos foi realizado no período de julho e agosto de 2018, considerando publicações nos últimos 10 anos, disponíveis nas bases de dados BVS, Medline, Lilacs e biblioteca Scielo.

Após análise foram elaboradas três categorias analíticas: O idoso portador da Doença de Alzheimer e a dependência de um cuidador; Qualidade de vida do cuidador e Importância de uma equipe multiprofissional no auxílio do cuidador em cuidar de um idoso portador da Doença de Alzheimer

O IDOSO PORTADOR DA DOENÇA DE ALZHEIMER E A DEPENDENCIA DE UM CUIDADOR

Os idosos portadores de DA necessitam de uma atenção muito especial, devido às alterações ocorridas tanto fisiológicas, quanto mentais, já que o Alzheimer é uma doença degenerativa e por não haver cura, ao passar dos anos o Quadro tende a se agravar gradativamente, quanto maiores os agravos proporcionalmente será a necessidade de um cuidador, que em sua maioria são membros da família e principalmente mulheres, casadas, com filhos e com idade superior a 50 anos (MARINS ET AL, 2016).

Segundo Marins (2016), 32% dos cuidadores dedicam os sete dias da semana para o cuidado do idoso diagnosticado com DA, geralmente essa necessidade de acompanhamento diário apresenta-se com o avançar da patologia, onde começam a aparecer às debilitações, como a diminuição da mobilidade física, a amnésia e nesse momento há um aumento nos riscos em relação a quedas, queimaduras, choques elétricos, sair desacompanhado e perder-se dentre outros fatores que preocupam aproximadamente 80% dos cuidadores, sempre os deixando em estado de alerta.

Com a convivência, o cuidador acaba despertando o desenvolvimento de habilidades, táticas e competências de uma maneira a deixar possível a administração, controle de constantes mudanças que ocorrem no dia a dia devido às alterações ocasionadas pela patologia. A perda da memória do portador de DA é umas das principais alterações, entretanto não é a única, também é comum a perda da criticidade em que o idoso perde a capacidade de saber o que pode ou não realizar e acaba por cometer atos que podem ocasionar a acidentes.

Exemplos comuns que são realizados pelos cuidadores com o desenvolvimento dessas habilidades e maneiras de evitar tais situações foram: esconder as chaves para evitar que o idoso saia desacompanhado e perca-se; desconectar o fogão da fonte de eletricidade no caso ser fogão elétrico para evitar choques; esconder objetos que possam fazer fogo como fósforos e isqueiros para evitar incêndios; compartilhar o cuidado com outros membros da família e/ou um cuidador formal para assim evitar o cansaço extremo e o estresse elevado; orientar e convencer o portador de DA quanto aos riscos de determinadas situações e o que aqueles determinados atos podem causar a ele e as pessoas próximas e a questão de assumir completamente o papel de cuidador com a função de supervisão constante, todas as atividades e papéis que, requerem uma nova organização da rotina da casa para todos os membros da família residentes e visitantes.

O cuidado como “missão” ainda encontra-se muito enraizado em nossa cultura, e devido o costume de que as mulheres são cuidadoras por natureza, elas tendem a assumir essa responsabilidade/missão, por esse motivo o maior número de cuidadores é do sexo feminino (CAMARGO, 2010). Os cuidadores relatam que sentem que a obrigação do cuidado pertence a eles, principalmente as mulheres que fazem parte da família do portador da DA, e que apresentam um grau de parentesco muito próximo, o qual em algum momento da vida recebeu cuidado e carinho da pessoa que atualmente encontra-se sem condições de exercerem as atividades da vida diária com êxito, sendo esse compromisso assumido, na maioria das vezes, pelos filhos (LOCH, SOUZA, 2014; MENDES, SANTOS, 2016).

Outro fator que pode ter forte influência na quantidade de cuidadores serem membros da família é a questão financeira, uma vez que a contratação de um profissional para assumir a responsabilidade do cuidado, pode custar muito para uma família.



Tendo em vista todas essas necessidades expressadas pelo idoso, o cuidador submete-se a uma rotina incessante de cuidado e dedicação ao portador de DA, ao ponto que isso pode comprometer a sua própria qualidade de vida.

QUALIDADE DE VIDA DO CUIDADOR

As alterações na rotina do cuidador podem se tornar um desafio de ordem multidimensional podendo ser físicas, psicológicas, financeiras e sociais. Com relação ao desgaste físico, pode ser desencadeado devido às atividades realizadas tanto domésticas, como também em alguns casos específicos do cuidado, como por exemplo, atividades de higienização do idoso, como o banho e a troca de fraldas, que demandam uma disposição e condicionamento físico adequado para manusear a pessoa, porém, diversas vezes, esse trabalho é desenvolvido de forma inadequada, com a postura incorreta acarretando em problemas de saúde severos. Já as alterações psicológicas estão relacionadas à preocupação constante referente aos riscos de acidentes, a integridade física e a saúde do idoso; Os impactos financeiros estão atrelados aos gastos com medicações e despesas de higiene e alimentação que, por vezes, são necessários produtos específicos e de maior custo; um grande desafio associa-se aos relacionamentos sociais e lazer, devido à demanda de cuidado os cuidadores abdicam de sair com amigos e familiares, vivenciando, uma espécie de clausura.

Quando o cuidador assume a missão de cuidar do idoso com Alzheimer, sem tempo adequado de intervalo ou descanso, as situações de desgaste e sobrecarga costumam ocorrer com maior frequência (LUZARDO ET AL, 2006; INOUE ET AL, 2009; MORAIS ET AL, 2012)

Desta forma, observa-se uma relação direta entre a sobrecarga do cuidador e ser uma mulher cuidadora, isso ocorre devido à herança cultural, onde as mulheres devem cuidar dos enfermos, dos filhos, dos afazeres domésticos, incluindo trabalho profissional e responsabilidades de cuidado de pais idosos, fomentando episódios frequentes de estresse devido a sobrecarga de atividades que são atribuídas ao sexo feminino (GRATÃO ET AL, 2012; MARINS ET AL, 2016)



De acordo com uma pesquisa realizada por Mendes e Santos (2016) os cuidadores relataram algumas expressões-chaves que são frequente em seus discursos, sendo uma delas o “Cuidado como prisão” e isso define bem as abdições feitas pelos cuidadores por deixarem de cuidarem de si, pois a maior parte do seu tempo é dedicado ao idoso. Foram encontrados relatos na devida pesquisa como: “você não tem mais vida”; “Então, para você cuidar do idoso, você precisa separar”, esses relatos expõem toda a problemática enfrentada pelos cuidadores, o qual o seu tempo é totalmente preenchido com demandas de outra pessoa, dificultando os cuidados com si, sendo esse cuidado e dedicação comparados a um cárcere, onde as atividades de autocuidado e que proporcionam prazer já não podem ser desenvolvidas pelo fato da total dependência que o portador de DA apresenta.

Ainda com relação ao estudo supracitado, foram encontrados relatos em relação à necessidade dos cuidadores em terem a sua rotina antiga reestabelecida e que precisavam de momentos de lazer e relaxamento, pois, acreditam que com o passar do tempo, o cuidador deixa de viver sua rotina e passa a viver em prol do idoso. Todos esses fatores apresentados associados ao constante estresse desencadeado por todos os fatores já apresentados, a falta de uma vida social e ao cansaço, podem tornar o cuidador propenso a desenvolver patologias como a depressão e transtornos de ansiedade (CARRARO ET AL, 2016).

Deste modo, os cuidadores precisam de um apoio especializado no processo de cuidar do idoso, surgindo assim à necessidade de um suporte maior ofertado por uma equipe multiprofissional, principalmente da área da saúde. Contudo, existe a problemática que é apontada pelos cuidadores, a corriqueira falta de apoio de profissionais da saúde e de um preparo adequado em relação aos cuidados, uma vez que, frequentemente os cuidadores vão os assumindo e apropriando dessas técnicas e métodos com o passar do tempo de acordo com a vivência e a realização diária de alguns procedimentos (MENDES, SANTOS, 2016).

IMPORTÂNCIA DE UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO AUXILIO DO CUIDADOR EM CUIDAR DE UM IDOSO PORTADOR DA DOENÇA DE ALZHEIMER

A equipe multiprofissional pode desempenhar um papel crucial no que diz respeito ao auxilio do cuidado de pessoas portadoras de DA. Os profissionais são responsáveis por



desempenhar atividades técnicas, como no caso do enfermeiro, administração de medicamentos, passagem de sondas que podem ser necessárias com a progressão da doença, e esse auxílio geralmente estende-se ao cuidador também, devido todo o desgaste progressivo o qual é submetido diariamente (FIGUEIREDO, TONINI, 2010, p. 27; MENDES, SANTOS, 2016).

A visita domiciliar pode ser uma ferramenta importante para que haja uma avaliação da rotina e o diagnóstico das necessidades que a família apresenta, tanto o cuidador como o idoso, como por exemplo, acompanhamento psicológico necessário para ajudar o idoso a lidar com as mudanças ocasionadas pela DA, assim como, para o cuidador que precisa suporte psicológico para lidar com todas as mudanças que ocorrem na sua vida para atender as demandas do idoso de modo a não desencadear problemas que comprometam a sua saúde mental (BURLA ET AL, 2014).

Os profissionais que trabalham com esses idosos constantemente são encarregados a reconhecer e acolher as demandas específicas dos cuidadores, de forma a prover um cuidado informativo, educativo e personalizado respeitando a subjetividade de cada indivíduo, que reconheça também as reações de atitudes da pessoa com Doença de Alzheimer se estão proporcionando dor e sofrimento ao cuidador e se estiverem o que esse profissional pode fazer para amenizar ou tentar mudar esta situação de estresse e sobrecarga excessiva de trabalho (MARINS, 2016).

Portanto é imprescindível o apoio de profissionais da saúde tanto para o idoso portador de DA, quanto para o cuidador, e esse apoio torna-se cada vez mais necessário com o avançar da patologia. Quando se trata do apoio ao cuidador é importante o instruir quanto a técnicas e medidas a serem tomadas, realizando uma escuta ativa e deixa-lo ser protagonista assumindo um papel ativo, assim sendo possível obter melhores resultados e possibilitando refletir na sua qualidade de vida e do portador da doença.

CONCLUSÃO

O presente estudo possibilita reflexões acerca do perfil dos cuidadores de idosos portadores de DA, refletindo sobre as suas principais fragilidades, complicações enfrentadas e necessidades



apontadas pelos cuidadores que em sua maioria são familiares próximos e que em grande parte não recebem um auxílio nesse cuidado, nem por parte de outros familiares, quanto por parte de profissionais.

O cuidador de pessoa portadora de DA, muitas vezes não apresenta um preparo adequado para lidar com as situações advindas do cuidado especializado que esses idosos necessitam. Toda a história de vida do cuidador, seus desejos pessoais, seus ideais e perspectivas, suas dificuldades e conflitos são evidenciados, exacerbados, negados, esquecidos, devido toda a sua dedicação e tempo ser voltada para o idoso. O familiar cuidador precisa reaprender a lidar com o mundo e com seus idosos adoecidos e mudar suas perspectivas de vida, se readequando à situação que são impostas e para isso se faz necessário um apoio e que pode ser encontrado tanto nos familiares como nos profissionais da saúde.

Os profissionais da saúde podem e devem desempenhar um papel importante nesse auxílio do cuidado, ofertando apoio técnico, científico e psicológico através de uma equipe multiprofissional como os profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF) em conjunto com o Núcleo Ampliado de Saúde da Família (NASF) que podem proporcionar um apoio, suporte e um cuidado integralizado para toda família.

A ESF dispõe de profissionais que tem função crucial nesse cuidado, entretanto devido seus princípios norteadores que visa à integralidade do cuidado de todos os membros da família, porém a grande demanda de pacientes e o número de profissionais restritos diante da atual conjuntura de nosso país torna difícil esse acompanhamento frequentemente, entretanto é possível realizar o treinamento através de grupos de apoio, rodas de conversas, que tanto servem como um apoio psicológico, uma interação social entre esses cuidadores e também a troca de experiência que pode ser muito enriquecedora no aprimoramento desses cuidados.

REFERÊNCIAS

BAGNEL, B.M.; GASPARINO, R. C., Qualidade de vida do cuidador do portador de Doença de Alzheimer. *Revenferm UERJ*, Rio de Janeiro, v. 22 n. 2 p. 258-63, mar./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v22n2/v22n2a18.pdf>>. Acesso em 29 de jul. 2018.

BORGHI, A. C., ET AL. Qualidade de vida de idosos com doença de Alzheimer e de seus cuidadores. *Rev Gaúcha Enferm online* [Internet]. v. 32 n.4 Porto Alegre. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472011000400016. Acesso em 29 jul. 2018.

BURLA, C.; PESSINI, L.; SIQUEIRA, J. E.; NUNES, R. Envelhecimento e doença de Alzheimer: reflexões sobre autonomia e o desafio do cuidado. *Rev. Bioét.* [online]. v..22, n.1, pp.85-93,2014. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1983-80422014000100010>> Acessado em 14 de Ago. 2018

CAMARGO, R. C. V. F. Implicações na saúde mental de cuidadores de idosos: uma necessidade urgente de apoio formal. *SMAD*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p.231-254, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0104-1290201600010012100007&lng=en> Acessado em 3 de Ago. 2018.

CARRARO, P. F. H.; MAGALHÃES, C.M.C.; CARVALHO, P.D. Qualidade de vida de cuidadores de idosos com diagnóstico de Alzheimer e o emprego de acupuntura – *Revisão de Literatura*. Copyright 2016 pelo Instituto Metodista de Ensino Superior CGC 44.351.146/0001-57. Disponível em: <[file:///C:/Users/CMYK/Downloads/6828-24515-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CMYK/Downloads/6828-24515-1-PB%20(1).pdf)> Acessado em 30 de Jul. 2018.

Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1414-8145201600020035200012&lng=en> Acessado em 10 de Ago. 2018

FIGUEIREDO, N. M. A. de; TONINI, T. (Org.) *Gerontologia: atuação da enfermagem no processo de envelhecimento*. São Caetano do Sul: YENDIS, 2010. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S01041290201600010012100013&lng=en> Acessado em 12 de Ago. 2018.

GARCES, S. B. B. ET AL. Avaliação da resiliência do cuidador de idosos com Alzheimer. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 335-352, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbgg/v15n2/16.pdf>>. Acesso em: 29 JUL. 2018.

GRATÃO, A. C. M; VENDRÚSCOLO, T. R. P; TALMELLI, L. F. S; FIGUEIREDO, L. C; SANTOS, J. L. F. S; RODRIGUES, R. A. P. Sobrecarga e desconforto emocional em cuidadores de idosos. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, v.21, n.2, p.304-12, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1414-8145201600020035200016&lng=en> Acessado em 3 de Ago. 2018.

INOUE, K; PEDRAZZANI, E. S; PAVARINI, S. C. I; TOYODA, C. Y. Percepção da qualidade de vida de idosos com demência e seu cuidador: avaliação e correlação. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. v.17, n.2, p.187-93, 2009.



LIMA, P. V.; VALENÇA, T. D. C.; REIS, L. A. Envelhecer com dependência funcional: construindo estratégias de enfrentamento. *RevPesqSaúde*. v.17,n.2,p.96-101.2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahuufma/article/view/6082> Acesso em 30 de jul. de 2018.

LOCH, J. A; SOUZA, P. V. S; Bioética na Atualidade. Porto Alegre: *EDIPUC*, 2014. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0104-1290201600010012100019&lng=en> Acessado em 5 de Ago. 2018.

LUZARDO, A. R; GORINI, M. I. P. C; SILVA, A. P. S. S. Características de idosos com doença de Alzheimer e seus cuidadores: uma série de casos em um serviço de neurogeriatria. *Texto Contexto Enferm*.v.15,n.4,p.587-94,2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1414-8145201600020035200014&lng=en> Acessado em 2 de Ago. 2018.

MARINS, A. M. F .; HANSEL , C. G.; SILVA, J. Mudanças de comportamento em idosos com Doença de Alzheimer e sobrecarga para o cuidador. *Esc. Anna Nery*, Rio de Janeiro, v.20,n.2, Apr./June, 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20160048>> Acessado em 2 de Ago. 2018.

MENDES, C. F. M.; SANTOS, A. L.S. O cuidado na doença de Alzheimer: as representações sociais dos cuidadores familiares. *Saude soc.* São Paulo, v.25, n.1. Jan./Mar. 2016. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902015142591>> Acessado em 4 de Ago. 2018.

MORAIS, H. C.C; SOARES, A. M. G; OLIVEIRA, A. R. S, CARVALHO, C. M. L; SILVA, M. J; ARAÚJO, T. L. Sobrecarga e modificações de vida na perspectiva dos cuidadores de pacientes com acidente vascular cerebral. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. v.20,n.5,p.944-53,2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1414-8145201600020035200013&lng=en> Acessado em 30 de Jul. 2018.

PAULA, J. A.; ROQUE, F. P.; ARAÚJO, F. S. *Qualidade de vida em cuidadores de idosos portadores de demência de Alzheimer*. J Bras Psiquiatr, Rio de Janeiro, v. 57, n. 4, p. 283-287, 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v57n4/a11v57n4.pdf>>. Acesso em 1 Agosto 2018.

PINTO, M. F. ET AL. Qualidade de vida de cuidadores de idosos com doença de Alzheimer. *Acta Paul Enferm*, São Paulo, v. 22, n. 5, p. 652-7, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v22n5/09.pdf>>. Acesso em 1 Agosto. 2018.



UMA BREVE REVISÃO SOBRE ASPECTOS DO PLEISTOCENO E MAMÍFEROS DA MEGAFUNA PLEISTOCÊNICA DO NORDESTE DO BRASIL

Erly de Lima Ferreira
Arthur Albuquerque Pereira
Silvio Felipe Barbosa de Lima³⁰¹

RESUMO

O Pleistoceno foi caracterizado por consideráveis alterações climáticas em escala mundial. As glaciações do Pleistoceno modificaram, consideravelmente, os biomas do planeta, principalmente da América do Sul, levando a diminuição gradual da produtividade dos ecossistemas e a extinção da maioria dos organismos. Cientistas vêm avançando na busca por explicações sobre o desaparecimento de megafauna no fim do Pleistoceno. A megafauna designa grandes espécies de animais pré-históricos com proporções corporais até mais de uma tonelada. Tais animais conviveram com as espécies recém-surgidas do gênero *Homo*. Este trabalho tem como objetivo apresentar um breve relato histórico sobre aspectos do Pleistoceno, a megafauna de mamíferos pleistocênica do nordeste do Brasil, bem como os principais fatores antrópicos e climatológicos que possivelmente levaram a extinção de tais animais. Há indícios de que a extinção pleistocênica foi fortemente influenciada pela ação antrópica. Mesmo assim, atualmente, a perda da diversidade biológica persiste em níveis ainda mais alarmantes, mostrando que a última grande extinção não serviu de exemplo para prevenir o desaparecimento em massa de espécies do planeta.

PALAVRAS-CHAVE: Plistoceno; Paleobiologia; *Homo sapiens*.

A BRIEF REVIEW ON ASPECTS OF PLEISTOCENE AND MAMMALS OF THE PLEISTOCENE MEGAFUNA FROM NORTHEASTERN OF BRAZIL

ABSTRACT

The Pleistocene was characterized by considerable global climate change. Pleistocene glaciations have modified the planet's biomes, mainly in South America, leading to a gradual decrease in ecosystem productivity and the extinction of most organisms. Scientists are advancing in the search for explanations on the disappearance of megafauna in the late Pleistocene. The megafauna designates large species of prehistoric animals with body proportions up to more than one ton. These animals coexisted with the newly emerged species of the genus *Homo*. This work aims to present a brief historical account on Pleistocene aspects, the megafauna of Pleistocene mammals in northeastern Brazil, as well as the main anthropic and climatological factors that possibly led to the extinction of such animals. There are indications that the Pleistocene extinction was strongly influenced by the anthropic action. Even today, however, the loss of biological diversity persists at even more alarming levels, showing that the last great extinction did not serve as an example to prevent the mass disappearance of species on the planet.

³⁰¹ Universidade Federal de Campina Grande - PB



KEYWORDS: Plistocene; Paleobiology; Homo sapiens.

UNA BREVE REVISIÓN SOBRE ASPECTOS DEL PLEISTOCENO Y MAMÍFEROS DE LA MEGAFUNA PLEISTOCÉNICA DEL NORDESTE DEL BRASIL

RESUMEN

El Pleistoceno se caracterizó por considerables cambios climáticos a escala mundial. Las glaciaciones del Pleistoceno modificaron los biomas del planeta, principalmente de América del Sur, llevando la disminución gradual de la productividad de los ecosistemas y la extinción de la mayoría de los organismos. Científicos vienen avanzando en la búsqueda de explicaciones sobre la desaparición de megafauna al final del Pleistoceno. La megafauna designa grandes especies de animales prehistóricos con proporciones corporales hasta más de una tonelada. Tales animales convivieron con las especies recién surgidas del género *Homo*. Este trabajo tiene como objetivo presentar un breve relato histórico sobre aspectos del Pleistoceno, la megafauna de mamíferos pleistocénicos del nordeste de Brasil, así como los principales factores antrópicos y climáticos que posiblemente llevaron la extinción de tales animales. Hay indicios de que la extinción pleistocénica fue fuertemente influenciada por la acción antrópica. Sin embargo, actualmente, la pérdida de diversidad biológica persiste en niveles aún más alarmantes, mostrando que la última gran extinción no sirvió de ejemplo para prevenir la desaparición masiva de especies del planeta.

PALABRAS CLAVES: Pleistoceno; Paleobiología; Homo sapiens.

INTRODUÇÃO

Cientistas e pesquisadores vêm com o decorrer dos anos avançando em suas conclusões na busca por explicações sobre o desaparecimento de espécies no fim do período geológico chamado Pleistoceno. Esta época correspondeu à aproximadamente 2.6 milhões a 11.700 anos atrás (ICS – INTERNATIONAL COMMISSION ON STRATIGRAFY, 2016), onde uma magnífica variedade de espécies conhecida como megafauna viveu na Terra e interagiu com o homem pré-histórico até uma onda global de extinções entre 50.000 a 10.000 anos atrás (HANSEN; GALETTI, 2009).

A megafauna designa grandes espécies de animais pré-históricos com proporções corporais pesando de 44 kg até mais de uma tonelada. Tais animais conviveram com as espécies recém-surgidas do gênero *Homo* Linnaeus, 1758 e desapareceram no fim do

Pleistoceno (HANSEN; GALETTI, 2009). As espécies megafaunais são caracterizadas por seus níveis tróficos em megaherbívoros, megacarnívoros e megaonívoros (BERGQVIST; GOMIDE; CARTELLE, 1997; MALHI *ET AL.*, 2015). Alguns animais bem representativos e conhecidos da megafauna pleistocênica são os tigres-dentes-de-sabre (*Smilodon*), mastodontes (*Mammut*), preguiças-gigantes (*Megatherium americanum*), tatus-gigantes (*Glyptodon clavipes*) entre outros (PAULA-COUTO, 1980; BERGQVIST; GOMIDE; CARTELLE, 1997; ARAÚJO-JÚNIOR *ET AL.*, 2017).

Com o avanço da tecnologia científica em áreas como Arqueologia, Genética, Geologia e, principalmente, Paleobiologia e Paleontologia, pesquisadores têm chegado a respostas cada vez mais satisfatórias sobre o que levou a extinção da megafauna pleistocênica. Este trabalho tem como objetivo apresentar um breve relato histórico sobre aspectos do Pleistoceno, a megafauna de mamíferos pleistocênica do nordeste do Brasil, bem como os principais fatores antrópicos e climatológicos que possivelmente levaram a extinção de tais animais.

QUATERNÁRIO E PLEISTOCENO

O Período Quaternário está subdividido nas seguintes épocas geológicas: Pleistoceno e Holoceno (DANTAS; ZUCON, 2005; LEITE, 2015). A época pleistocênica teve início entre 2.6 e 1.81 milhões de anos (DANTAS; ZUCON, 2005; LEITE, 2015) e perdurou até cerca de 10 mil anos atrás (DANTAS; ZUCON, 2005). Também reconhecido como “Idade do Gelo” ou “Idade do Homem”, este período abrange uma unidade de tempo da história do planeta Terra demarcada desde o final do período Terciário (cerca de 2 milhões de anos atrás) perdurando até os dias atuais (NUNES; JÚNIOR, 2009). O Quaternário é caracterizado por apresentar instabilidades climáticas marcantes com fenômenos climáticos cíclicos envolvendo glaciações bem como clima quente (NUNES, 2012), uma fauna e flora típicas, inclusive por figurar, nos últimos milhões de anos, o aparecimento do homem no planeta Terra (DANTAS; ZUCON, 2005; NUNES; JÚNIOR, 2009).

O Pleistoceno foi marcado por alterações climáticas mundiais com períodos de frio intenso provenientes dos fenômenos climáticos das glaciações que levou a diminuição gradual da produtividade dos ecossistemas, especialmente no pleistoceno tardio (CROITOR, 2013). O Pleistoceno foi caracterizado pela presença de mudanças climáticas consideráveis e extremamente bruscas. Na América do Sul, houve um verdadeiro “zig-zag” na estabilidade

climática, na qual diversos organismos vivos da época não conseguiram se adequar ou adaptar, levando assim a extinção de muitas espécies (CIONE; TONNI; SOIBELSON, 2003). As glaciações (ou eras do gelo) provenientes do Pleistoceno modificaram, consideravelmente, os biomas do planeta, principalmente da América do Sul, transformando-os em “refúgios florestais”. Tais refúgios foram caracterizados como regiões em que a competição pela sobrevivência tanto da fauna como da flora se tornou extremamente acirrada dificultando assim a existência de certas populações (CORREA, 2014). As flutuações climáticas interferiam consideravelmente na paisagem e, conseqüentemente, na vida da megafauna pleistocênica, levando a maioria dos organismos à extinção (CROITOR, 2013).

Na maior parte do território brasileiro é usual a existência de depósitos fossilíferos contendo vertebrados do Pleistoceno (BERGQVIST, 2002; DANTAS; ZUCON; RIBEIRO, 2005; SILVA *ET AL.*, 2010). Especialmente no nordeste do Brasil, depósitos de fósseis pleistocênicos estão localizados em cavernas e tanques naturais, os quais têm sido amplamente analisados em termos paleontológicos (ALVES *ET AL.*, 2007; DANTAS, 2009; SILVA *ET AL.*, 2010; ARAÚJO-JÚNIOR; PORPINO, 2011; ARAÚJO-JÚNIOR *ET AL.*, 2012; WALDHERR; ARAÚJO-JÚNIOR; RODRIGUES, 2017).

MAMÍFEROS DA MEGAFUNA PLEISTOCÊNICA NO NORDESTE BRASILEIRO

Os tanques naturais são essenciais para o estudo de mamíferos megafaunais do nordeste do Brasil. Tanques naturais são feições geomorfológicas típicas do nordeste brasileiro caracterizadas como depressões em rochas de embasamento cristalino preenchidas por depósitos fossilíferos (i.e., ossadas de metazoários existentes aos arredores) no decorrer da época pleistocênica (FERNANDES; XIMENES; ANTUNES, 2013), preservando restos de animais, principalmente de representantes da megafauna do Pleistoceno do Período Quaternário (PAULA-COUTO, 1980; BERGQVIST; GOMIDE; CARTELLE, 1997; ARAÚJO-JÚNIOR *et al.*, 2013).

Dentre os vertebrados da megafauna pleistocênica, os mamíferos de grande porte constituem os representantes mais comumente encontrados em depósitos em todo território brasileiro (BERGQVIST; ALMEIDA, 2004; DANTAS; ZUCON, 2005; SILVA *ET AL.*, 2006; SILVA *ET AL.*, 2010; ARAÚJO-JÚNIOR; PORPINO, 2011; ARAÚJO-JÚNIOR *ET AL.*, 2012), especialmente em cavernas e/ou tanques naturais do nordeste do país (DANTAS; TASSO, 2007; SILVA *ET AL.*, 2010).

Os primeiros registros através de documentos relatando a presença de vertebrados fósseis pertencentes à megafauna pleistocênica no território brasileiro datam a partir da segunda metade do século XVIII (FERNANDES; XIMENES; ANTUNES, 2013). No nordeste do Brasil, fósseis da megafauna pleistocênica são conhecidos desde o século XIX (RIBEIRO; CARVALHO, 2009). Inicialmente, tais fósseis foram descobertos nos estados do Ceará e Minas Gerais (FERNANDES; XIMENES; ANTUNES, 2013). Posteriormente, boa parte dos fósseis da megafauna pleistocênica foi descoberta acidentalmente por moradores que escavavam depressões buscando acumular água em tanques no período de estiagem (VIDAL, 1946; MABESOONE; ROLIM, 1973; ROLIM, 1981). Atualmente, há mais de 200 registros de fósseis da megafauna pleistocênica a partir de inúmeras localidades do nordeste do Brasil (FERNANDES; XIMENES; ANTUNES, 2013), principalmente de fragmentos ósseos de megamamíferos pleistocênicos (SANTOS *ET AL.*, 2002; VIANA; JULIÃO, 2011) associados a tanques naturais (FERNANDES; XIMENES; ANTUNES, 2013).

No Brasil ainda há dados insuficientes sobre inúmeros aspectos da megafauna existente nos ecossistemas da época pleistocênica. Porém, nos últimos anos, um número considerável de estudos científicos tem abordado a megafauna (FERNANDES; XIMENES; ANTUNES, 2013; MALHI *ET AL.*, 2015), principalmente os mamíferos fósseis gigantes em depósitos do Pleistoceno do nordeste do Brasil (DANTAS, 2004; DANTAS; TASSO, 2007; SILVA *ET AL.*, 2010; ARAÚJO-JÚNIOR *ET AL.*, 2017), especialmente nos estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia.

No estado do Ceará, especificamente na região do vale do rio Acaraú, ossos de representantes da megafauna pleistocênica foram descobertos a partir da segunda metade do século XVIII. Tais ossos foram enviados ao exterior e presume-se, que eram de mastodontes (FERNANDES; XIMENES; ANTUNES, 2013). Mais recentemente, escavações no município de Mauriti, dentro do projeto de integração das bacias hidrográficas do Rio São Francisco permitiram encontrar fósseis de uma preguiça gigante (VALLI, 2016).

Os depósitos fossilíferos quaternários descobertos no Rio Grande do Norte estão presentes em tanques naturais, lagoas e depósitos cársticos e costeiros. Fósseis de mamíferos pleistocênicos, por exemplo, foram achados no Lajedo de Soledade, em Apodi. O material encontrado consiste em dentes e ossos pós-cranianos. Nesta região foram reconhecidos táxons dos gêneros *Arctotherium*, *Equus*, *Eremotherium*, *Glyptodon*, *Hippidion*, *Holmesina*, *Palaeolama*, *Panochthus*, *Smilodon* e *Xenorhinotherium*. As características ecológicas

inferidas a partir de tais achados sugerem que as condições ambientais da época, onde predominantemente havia áreas abertas de savana combinadas com florestas mais densas, eram bem diferentes da que conhecemos atualmente (PORPINO; SANTOS; BERGQVIST, 2004; ARAÚJO-JÚNIOR; PORPINO, 2011).

No estado da Paraíba também há importantes registros de dentes e ossos a partir de depressões em rochas cristalinas nos municípios de Taperoá e Campina Grande – PB, datadas do período Pleistoceno Superior. *Equus neogaeus*, *Eremotherium laurillardi*, *Haplomastodon waringi*, *Hippidion principale* e *Palaeolama major* estão entre os táxons reconhecidos como componentes da fauna local. Tais espécies não ocupavam nichos em ecossistemas úmidos, logo, presume-se que os tanques naturais estivessem localizados em uma área de cobertura vegetal típica de savana (BERGQVIST; GOMIDE; CARTELLE, 1997). Em sítios paleontológicos em Campo Grande (município de Taperoá) também foram encontradas as seguintes espécies fósseis em tanques locais: *Hippidion principale*, *Gomphotheriidae indet* e *Panochthus* sp. Informações relevantes para compreender aspectos paleoambientais e paleoclimáticas desses achados fossilíferos só foram possíveis graças ao estudo dos hábitos pré-históricos destes animais, a partir da morfologia dentária e pós-craniana bem como microdesgastes de dentes (ARAÚJO-JÚNIOR ET AL., 2017).

Em Pernambuco, mamíferos pleistocênicos foram registrados em ao menos 38 municípios. Aspectos taxonômicos e tafonômicos da paleofauna foram estudados em lagoas da bacia do riacho Caboclo, em Afrânio. Mais de 1.250 peças ósseas foram estudadas mostrando uma interessante diversidade representada por membros de sete famílias: Megatheriidae, Mylodontidae, Dasypodidae, Glyptodontidae, Toxodontidae, Gomphotheriidae e Equidae. Tal paleofauna era majoritariamente composta por megaherbívoros viventes em um ambiente tipicamente de savana ou cerrado (SILVA ET AL., 2010).

No Município de Maravilha, estado de Alagoas, um tanque natural encontrado revelou fragmentos ósseos e dentários de megamamíferos pleistocênicos (e.g., *Eremotherium laurillardi*, *Stegomastodon waringi* e *Toxodon platensis*). O estudo tafonômico destes ossos sugere possível biomineralização das estruturas e provável existência de assinatura isotópica para ajudar a inferir sobre a dieta alimentar de tais animais, conseqüentemente, dos fatores biológicos e ecológicos da fauna (VIANA; JULIÃO, 2011).

Relatos fósseis de mamíferos pleistocênicos em Sergipe provêm desde o século XIX, comumente, oriundos de tanques naturais escavados em um primeiro momento por moradores e entusiastas amadores até 1978. Tais sondagens tanto em tanques quanto em cavernas possibilitaram registrar um número interessante de mamíferos pleistocênicos, dentre eles podemos mencionar os seguintes táxons: *Eremotherium laurillardi*, *Catonyx cuvieri*, *Glyptodon clavipes*, *Pachyarmatherium sp.*, *Smilodon populator*, *Toxodon platensis*, *Notiomastodon platensis*, *Palaeolama major*, *Galea spixii*, *Panochthus greslebini*, *Holmesina paulacoutoi*, *Tolypeutes tricinctus* e *Equus neogaeus* (DANTAS, 2009; FRANÇA ET AL., 2011).

No estado da Bahia frequentemente são encontrados registros fósseis em tanques e cavernas. As principais descobertas sobre fósseis de mamíferos megafaunais em tanques neste estado foram realizados na década de 50. No entanto, mais recentemente, alguns estudos têm apresentado novos achados e descrição dos fósseis encontrados a partir de diferentes localidades, como em Vitória da Conquista, Coronel João Sá, Senhor do Bonfim, Palmas de Monte Alto, Quijingue e Baixa Grande (DANTAS; ZUCON, 2007). Tais fósseis correspondem, em sua maioria, a representantes das famílias: Toxodontinae, Megatheriidae, Mylodontidae, Glyptodontidae, Macrauchenidae, Toxodontidae, Gomphotheriidae e Camelidae (LOBO; SCHERER; DANTAS, 2015).

O conhecimento acerca de fatores biológicos e relações ecológicas de animais fósseis megafaunais pode proporcionar um maior entendimento dos fatores cruciais que levaram à extinção em massa da vida na Terra na época geológica chamada Pleistoceno.

EXTINÇÃO DA MEGAFUNA PLEISTOCÊNICA

O aparecimento do homem durante o Quaternário representa um fator fundamental nas mudanças ocorridas neste período, principalmente em relação aos animais existentes no ambiente terrestre (NUNES; JÚNIOR, 2009). Lorezen ET AL. (2011) ressaltou que somente impactos ambientais naturais, indubitavelmente, não ocasionariam tantas perdas da biota existente no período. Por outro lado, a intervenção do homem ocasionou um impacto expressivo sobre a flora e, principalmente, fauna da época, onde acredita-se haver uma extinção de 36% a 72% da megafauna herbívora começando por volta de 50.000 anos atrás, tanto na América do Norte como na Eurásia, devido as atividades de caça (ALLENTOFT ET AL., 2014; NÉMETH ET AL., 2016; SUROVELL, 2016).

A migração dos homens paleoíndianos para as Américas ocasionou consequências dramáticas para a dinâmica dos ecossistemas e em grandes modificações na geografia das regiões (HANSEN; GALETTI, 2009). Estudos recentes usando datação por radiocarbono e dados estratigráficos da fauna pleistocênica concluíram que a chegada dos caçadores pré-históricos nas Américas foi o fator ecológico mais notável para a extinção da megafauna em apenas 500 anos de atividades cinegéticas (FIEDEL, 2009; SUROVELL, 2016).

Alguns pesquisadores sugerem que há evidências suficientes para demonstrar que os homens primitivos tiveram um papel preponderante na extinção de mamutes, preguiças-gigantes, camelos, lhamas, gliptodontes, cavalos e outras espécies de mamíferos de grande porte, a chamada “megafauna” (MARTIN, 1995; HAYNES, 2001). Existe uma forte correlação entre colonização e o crescimento de populações humanas (visível no registro arqueológico) e a extinção de grandes aves e mamíferos em todo o planeta. Um aspecto importante é que, embora as mudanças climáticas do final do Pleistoceno tenham ocorrido ao mesmo de tempo em todo o mundo, a extinção da megafauna teve início a 40.000 anos atrás na África e Austrália, 12.000 anos atrás nas Américas e menos de 1.000 anos atrás em Madagascar e Nova Zelândia (FLANNERY, 1995; MARTIN, 1995; GALETTI, 2004). Por outro lado, alguns pesquisadores sugerem que mudanças climáticas, por si só, teriam eliminado toda a megafauna (*e.g.*, CARTELLE, 1999; FICCARELLI *et al.*, 2003). Com o aumento das chuvas e da temperatura, as savanas abertas teriam se reduzido em detrimento da expansão das florestas úmidas fechadas, ocasionando a eliminação dessa megafauna pela falta de ambiente favorável. Tais pesquisadores não aceitam a hipótese de que o homem primitivo tenha causado a extinção da megafauna, alegando não haver sítios arqueológicos humanos relacionados com ossos de megafauna. Porém, os sítios com interação humanos-megafauna, apesar de não serem abundantes, estão presentes em algumas regiões, no entanto, mesmo assim, constituindo-se em evidência desacreditada por parte de alguns pesquisadores (FIEDEL; HAYNES, 2004). Além disso, em muitos locais a megafauna não é restrita a ambientes abertos, sendo alguns elefantes, rinocerontes e outros grandes ungulados encontrados em florestas fechadas (GALETTI, 2004).

É mais provável que tanto a caça como as mudanças climáticas tenham tido importância na extinção da megafauna sul americana. Owen-Smith (1992) propõe que a extinção da megafauna pleistocênica envolveu tanto fatores climáticos como antrópicos. A alta pressão de caça ocasionada pelos paleoíndios teria ocasionado um declínio acentuado nas

populações de megaherbívoros. As mudanças climáticas teriam fragmentado e reduzido a distribuição dos megaherbívoros a locais com qualidade nutricional insuficiente, deixando-os mais vulneráveis à fatores que os levaram a extinção, tanto por humanos como por fatores aleatórios. Além do mais, soma-se a isso a baixa taxa reprodutiva dos mamíferos da época, exceto espécies noturnas ou arbóreas (JOHNSON, 2002). Os mamíferos e aves dependentes da megafauna (como tigres-dente-de-sabre e condores) se extinguiriam em consequência da caça de suas presas ou, até mesmo, por conta da coleta e predação descontrolada dos seus ovos (MILLER *ET AL.*, 2016).

De Vivo e Carmignotto (2004) sugerem que entre 8.000 e 3.000 anos atrás com a rápida eliminação da megafauna sul-americana, a ausência de grandes herbívoros alavancou a dominância de algumas plantas, resultando em um acúmulo de biomassa vegetal seca suscetível ao fogo. Com o desaparecimento de presas como os grandes megaherbívoros, o homem primitivo intensificou o uso do fogo para facilitar a caça de outros mamíferos, iniciando o processo de alteração das Savanas ou Cerrado. É bem sabido que todos os grupos indígenas das savanas usam o fogo para caçar veados e tamanduás-bandeiras (PRADA, 2001). Esse tipo de caça é tão impactante que algumas espécies de grandes mamíferos já estão extintas em muitas reservas indígenas (LEEUWENBERG, 1997; GALETTI, 2004).

Sabemos que os mamíferos megafaunais desempenharam um papel extremamente importante na estrutura das comunidades vegetais, e os efeitos da sua extinção até mais recentemente ainda eram pouco entendidos (JANZEN; MARTIN, 1982; JANZEN, 1986; GALETTI, 2004).

CONSEQUÊNCIAS ECOLÓGICAS DA EXTINÇÃO PLEISTOCÊNICA

Os ecossistemas do Pleistoceno possuíam, predominantemente, uma relação na qual os megaherbívoros controlavam o crescimento e número de plantas. Com a extinção da megafauna herbívora, os ecossistemas sofreram modificações substanciais como resultado da falta de tais herbívoros para regular o crescimento vegetal, bem como afetando a dinâmica dos diferentes níveis tróficos seja pela limitação de recursos e/ou condições ambientais (MALHI *ET AL.*, 2015).

Mamíferos de grande porte tinham papel fundamental no consumo de frutas e dispersão de sementes por quilômetros de distância comparados às poucas centenas de metros

de capacidade de dispersão de mamíferos de pequeno porte. A falta de dispersão das sementes por longas distâncias ocasionada devido a ausência de megamamíferos provocou um impacto profundo na competitividade, ecologia de comunidades e troca genética das populações de vegetais (PIRES *ET AL.*, 2017). Segundo Galetti *ET AL.* (2017) ocorreram diversas coextinções devido a perda da biodiversidade de megamamíferos. As espécies mais atingidas incluíram animais de grande porte que mantinham relações de predação e comensalismo, principalmente micropredadores e parasitas, os quais detinham uma grande dependência com os mamíferos de grande porte. Além disso, com o fim dos megapredadores, o número de mesopredadores onívoros cresceu rapidamente, resultando em uma grande diminuição nas populações de pássaros, mamíferos e répteis de pequeno porte (MALHI *ET AL.*, 2015).

CONCLUSÃO

Apesar de largamente estudada, a megafauna está longe de ser totalmente compreendida. Os motivos que levaram ao seu desaparecimento e as consequências desta extinção ainda são debatidos por pesquisadores do mundo inteiro. A contribuição do nordeste do Brasil no aprofundamento de inúmeros aspectos taxonômicos e bioecológicos é imprescindível, com base no estudo da megafauna pleistocênica fóssil da região, ainda insuficientemente abordada em estudos científicos, carecendo de informações seja na sua descoberta ou mesmo revisão de inúmeros aspectos em aberto.

A ação antrópica é apontada como principal fator da extinção no Holoceno, a qual perdura até os dias atuais e vem provocando a contínua perda da biodiversidade nos ecossistemas do planeta, culminando na anunciada 6^o grande extinção em massa, hipótese cada vez mais aceita pelos cientistas. Os vertebrados estão sofrendo com a fragmentação e perda de habitat e, conseqüentemente, redução de sua biodiversidade havendo o conhecimento do desaparecimento de mais de 200 espécies e diminuição entre 30% e 40% da população (CEBALLOS, EHRLICH; DIRZO, 2017).

Há inúmeros indícios de que a extinção pleistocênica foi fortemente influenciada pela ação do *Homo sapiens*. No entanto, no presente, a magnitude da perda da diversidade biológica, em plena era da tecnologia, persistem em níveis ainda mais alarmantes, mostrando



que a última grande extinção não serviu de exemplo para prevenir novas perdas da biodiversidade e, sobretudo, uma extinção em massa.

REFERÊNCIAS

- ALLENTOFT, M. E. Extinct New Zealand megafauna were not in decline before human colonization. *PNAS*, v. 111, n. 13, p. 4922-4927, abr 2014.
- ALVES, R. da S. ET AL. Aspectos tafonômicos no depósito de mamíferos pleistocênicos de Brejo da Madre de Deus, Pernambuco. *Estudos geológicos*, v. 17, n. 2, p. 114-122, 2007.
- ARAÚJO-JÚNIOR, H. L. de; PORPINO, K. de O. Assembléias fossilíferas de mamíferos do Quaternário do Estado do Rio Grande do Norte, Nordeste do Brasil: diversidade e aspectos tafonômicos e paleoecológicos. *Pesquisas em Geociências*, v. 38, n. 1, p. 67-83, jan/abr 2011.
- ARAÚJO-JÚNIOR, H. L. ET AL. Nova ocorrência de mamíferos do Quaternário nos tanques de Taperoá (Paraíba) e Alagoinha (Pernambuco), Nordeste do Brasil: Implicações paleoambientais.
- ARAÚJO-JÚNIOR, H. L. ET AL. Unveiling the taphonomy of elusive natural tank deposits: A study case in the Pleistocene of northeastern Brazil. *Esclavier*, v. 378, p. 52-74, 2013.
- BERGQVIST, L. P. ET AL. Faunas-locais de mamíferos pleistocênicos de Itapipoca/Ceará, Taperoá/Paraíba e Campina Grande/Paraíba. Estudo comparativo, bioestratigráfico e paleoambiental. *Geociências*, v. 2, n. 6, p. 23-32, dez 1997.
- BERGQVIST, L. P. Os fósseis da bacia Sergipe-Alagoas. *Phoenix*, v. 4, n. 43, jul 2002.
- BERGQVIST, L. P.; ALMEIDA, E. B. de. Biodiversidade de mamíferos fósseis brasileiros. *Geociências*, v. 9, n. 6, p. 54-68, dez 2004.
- CARTELLE, C. Pleistocene mammals of the Cerrado and Caatinga of Brazil. In: EISENBERG, J.F. & REDFORD, K.H. (eds.). *Mammals of the Neotropics: The Central Neotropics*. The University of Chicago Press, 1999. p. 27-46,
- CERBALLOS, G.; EHRLICH, P. R.; DIRZO R. Biological annihilation via the ongoing sixth mass extinction signaled by vertebrate population losses and decline. *PNAS*, p. 1-8, 2017.
- CIONE, A. L.; TONNI, E. P.; SOIBELZON, L. The broken zig-zag: Late Cenozoic large mammal and tortoise extinction in South America. *Revista del museo argenino de ciencias naturales*, v. 5, n. 1, p. 1-19, 2003.
- CONSERVAÇÃO DE VIDA SILVESTRE NO BRASIL, p. 233-238, 1997. Mamirauá: CNPq/Sociedade Civil Mamirauá.
- CORREA, M. M. A. *A megafauna pleistocênica do estado da Paraíba, Brasil*. 2014. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.



- CROITOR, R.V. Человек как фактор вымирания крупных позднеплейстоценовых млекопитающих. *Stratum Plus - Archaeology and Cultural Anthropology*. Россия, p. 113-132, n. 1, 2013.
- DANTAS, M. A. T. Os fósseis da megafauna pleistocênica do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. *Canindé*, Xingó, n. 3, dez 2003.
- DANTAS, M. A. T. Primeiro registro de fósseis de mamíferos pleistocênicos em caverna de Sergipe, Brasil. *Revista Brasileira de Paleontologia*, v. 12, n. 2, p. 161-164, 2009.
- DANTAS, M. A. T.; TASSO, M. A. de L. Megafauna do Pleistoceno final de Vitória a Conquista, Bahia: taxonomia e aspectos tafonômicos. *Scientia plena*, v. 3, n. 3, p. 30-36 2007.
- DANTAS, M. A. T.; ZUCON, M. H. Sobre a ocorrência de fósseis da megafauna do Pleistoceno final em Coronel João Sá, Bahia, Brasil. *Revista UnG – Geociências*, São Paulo, v.6, n.1, p. 191. 2007.
- DANTAS, M. A. T.; ZUCON, M. H.; RIBEIRO, A. M. Megafauna Pleistocênica aa Fazenda Elefante, Gararu, Sergipe, Brasil. *Geociências*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 277-287, 2005.
- DANTAS, M. A. T.; ZUCON, M. H.; Sobre a ocorrência de dois taxa pleistocênicos na Fazenda de Tytoya, Poço Redondo, Sergipe. *Scientia plena*, v. 1, n. 4, p. 92-97 2005.
- FERNANDES, A. C. S.; XIMENES, C. S.; ANTUNES, M. T. Na Ribeira do Acaraú: João Batista de Azevedo Coutinho de Montauray e a descoberta documentada de megafauna no Ceará em 1784. *Filosofia e História da Biologia*, v. 8, n. 1, p. 21-37, 2013.
- FICCARELLIA, G. ET AL. A model for the Holocene extinction of the mammal megafauna in Ecuador. *Journal of South American Earth Sciences*, v. 15, p. 835–845, 2003.
- FIEDEL, S. Sudden Deaths: The Chronology of Terminal Pleistocene Megafaunal Extinction. *Springer Science + Business Media B.V.* Richmond, USA, p. 21-37, 2009.
- FIEDEL, S.; Haynes, G. A premature burial: Comments on Grayson and Meltzer’s “Requiem for overkill”. *Journal of Archaeological Science*, v. 31, p. 121-131, 2004.
- FLANNERY, T. The future eaters. *George Braziller*, New York, 1995.
- FRANÇA, L. M. ET AL. Megafauna do Pleistoceno final da fazenda São José, Poço Redondo, Sergipe, Brasil. *Estudos Geológicos*, Recife – PE, v. 21, n. 1, p. 95-104, 2011.
- GALETTI, M. ET AL. Ecological and evolutionary legacy of megafauna extinctions. *Biological Reviews*, p. 1-18, 2017.
- GALETTI, M. Parques do Pleistoceno: recriando o Cerrado e o Pantanal com a megafauna. *Natureza & Conservação*, v. 2, n. 1, p. 19-25, abril. 2004.
- HANSEN, D. M.; GALETTI, M. The Forgotten Megafauna. *Science Magazine*, v. 324, p. 42-43, April 3, 2009.
- HAYNES, G. Elephant Landscapes: Human Foragers in the World of Mammoths, Mastodons, and Elephants. In: Neotropical anachronisms: the fruits the gomphoteris ate, 1982. *Science*, v. 215, p. 19-27, 2001.
- JANZEN, D. H. 1986. Chihuahuan desert no paleras: defaunated big mammal vegetation. *Ann. Rev. Ecol. Syst.* 17:595-636.

- JOHNSON, C. N. Determinants of loss of mammal species during the Late Quaternary ‘megafauna’ extinctions: life history and ecology, but not body size. *Proceedings of the Royal Society B*, v. 269, p. 2221–2227, 2002.
- JÚNIOR, H. I. A. ET AL. Tafonomia da megafauna pleistocênica brasileira: Fluvial Transport Index (FTI) em análises de representatividade óssea. *Revista Brasileira de Paleontologia*, v.15, n. 1, p. 95-104, jan/abr 2012.
- LEEUWENBERG, F. Manejo de fauna cinegética na reserva indígena Xavante de Pimentel Barbosa, Mato Grosso. In: VALLADARES-PADUA, C.; BODMER, R. E. (ed). MANEJO E
- LEITE, J. C. Do mistério das eras do gelo às mudanças climáticas abruptas. *Scientiæ zudia*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 811-39, 2015.
- LOBO, L. S.; SCHERER, C. S.; DANTAS, M. A. T. Megafauna do Pleistoceno final de Matina, Bahia, Brasil: sistemática, cronologia e paleoecologia. *Revista Brasileira de Paleontologia*, v. 18, n. 2, p. 325-338, mai/ago 2015.
- LORENZEN, E. D. ET AL. Species-specific responses of Late Quaternary megafauna to climate and humans. *Nature*, v. 479, p. 359-365, nov 2011.
- MALHI, Y. ET AL. Megafauna and ecosystem function from the Pleistocene to the Anthropocene., *PNAS*, v. 113, n. 4, p. 838-846, janeiro 2016.
- MARTIN, P. S. Prehistoric overkill: the global model. In: Martin, P. S.; Klein, R. G. (editors). *Quaternary extinctions: a prehistoric revolution*, University of Arizona Press, Tucson, p. 354-403, 1995.
- MILLER, G. ET AL. Human predation contributed to the extinction of the Australian megafaunal bird *Genyornis newtoni* ~47ka. *Nature communications*, p. 1-7, jan 2016.
- NÉMETH, A. ET AL. Holocene mammal extinctions in the Carpathian Basin: a review. *Mammal Review*, p. 1-15, 2016.
- OWEN-SMITH, R. N.. Megaherbivores. Cambridge studies in Ecology, Cambridge University Press, In: UK. PALOMBO, M. R. (ed). *The World of Elephants: Proceedings of the 1 st International Congress, 1992, Rome. Consiglio Nazionale delle Ricerche.* p. 571-576.
- PINHEIRO, F. L.; FERREIRA, H. F. História da Zoologia no Estado do Ceará Parte II: Paleozoologia e Etnozoologia. *Gaia Scientia*, v. 8, n. 1, p. 121-135, 2014.
- PIRES, M. M. ET AL. Pleistocene megafaunal extinctions and the functional loss of long-distance seed-dispersal services. *Ecography*, v. 41, p.153–163, 2017.
- PORPINO, K. de O.; SANTOS, M. de F. C. F, dos; BERGQVIST, L. P. Registros de mamíferos fósseis no Lajedo se Soledade, Apodi, Rio Grande do Norte, Brasil. *Revista Brasileira de Paleontologia*, v. 7, n. 3, p. 349-358, set/dez 2004.
- PRADA, M. Effects of fire on the abundance of large mammalian herbivores in Mato Grosso, Brazil. *Mammalia*, v. 65, p. 55-61, 2001.
- RIBEIRO, R. da C.; CARVALHO, I. de S. Megafauna do Quaternário tardio de Baixa Grande, Bahia, Brasil. *Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 42-50, 2009.



SANTOS, F. B.. Jogos intermunicipais do Rio Grande do Sul: uma análise do processo de mudanças ocorridas no período de 1999 a 2002. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: MFPA, 2005. v. 1, p. 236 - 240.

SANTOS, S. A.; Costa, C.; Crispim, S. M. A.; Pellegrin, L.A.; Ravaglia, E. 2002. Estimativa da capacidade suporte das pastagens nativas do Pantanal, sub-região da Nhecolândia. *Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento* N° 27, Embrapa, MS.

SILVA, F. M. *ET AL.* Mamíferos do Pleistoceno Superior de Afrânio, Pernambuco, nordeste do Brasil. *Quaternary and Environmental Geosciences*, Paraná, v. 2, n. 2, p. 01-11, 2010.

SUROVELL, T A. *ET AL.* Test of Martín's overkill hypothesis using radiocarbon dates on extinct megafauna. *PNAS*, v. 113, n. 4, p. 886-891, jan 2016.

VALLI, A. M. F. Descoberta de restos fósseis de preguiça gigante no município de Mauriti, CE, Brasil. *Fundamentos*, v. 13, p. 31-59, 2016.

VIANA, M. S. S. Hábitos alimentares em herbívoros da megafauna pleistocênica no Nordeste do Brasil. *Estudos Geológicos*, v. 21, n. 2, 2011.

VIVO, M. de; CARMIGNOTTO, A. P. Holocene vegetation change and the mammal faunas of South America and Africa. *Journal of Biogeography*, São Paulo, v.31, p. 943–957, 2004.

WALDHER, F. R.; ARAÚJO-JÚNIOR, H. I.; RODRIGUES, S. W. de O. Origem e morfologia dos tanques naturais do Nordeste do Brasil. *Pesquisas em Geociências*, Porto Alegre – RS, v. 44, n. 3, p. 467-488, set/dez 2017.

Web Site ICS – International Commission on Stratigraphy. Disponível em:

<http://www.stratigraphy.org/index.php/ics-chart-timescale>. Acesso em: 08 de agosto de 2018.



ÍNDICE DE CASOS DE SÍFILIS EM GESTANTES NO NORDESTE BRASILEIRO

Francisca Simone Lopes da Silva Leite³⁰²

Maria Iasmin Lopes Ramalho³⁰³

Anúbes Pereira de Castro³⁰⁴

RESUMO

A sífilis na gestação é considerada uma patologia que pode ocasionar consequências negativas para o binômio mãe-filho. Nos últimos cinco anos o número de casos de sífilis no Brasil, apresentou um aumento expressivo. O objetivo do estudo constitui-se em analisar dados secundários sobre os casos confirmados de sífilis em gestantes nos estados da região Nordeste no período de 2010 a 2017. Trata-se de um estudo ecológico, descritivo, transversal, com abordagem quantitativa e retrospectiva. Evidencia-se a que o crescimento do número de casos de sífilis em gestantes nos nove estados da região Nordeste, apresentaram crescimento contínuo nos últimos sete anos. A faixa etária de gestantes mais acometidas por sífilis nos nove estados do nordeste apresentam idades entre 20 a 39 anos. Percebe-se que a realização de testes não treponêmicos são realizados com maior frequência para diagnosticar sífilis nos estados do Nordeste quando comparados com a utilização dos testes treponêmicos. Diante das informações do presente estudo percebe-se que apesar dos avanços no diagnóstico e tratamento da sífilis, nota-se a existência do crescimento contínuo e expressivo dos casos de sífilis na gestação.

PALAVRAS-CHAVES: Gestação; Sífilis; Sistema de Informação, Epidemiologia.

INDEX OF CASES OF SYPHILIS IN PREGNANT WOMEN IN THE BRAZILIAN NORTHEAST

ABSTRACT

The syphilis in the gestation is considered a pathology that can cause negative consequences for the binomial mother-son. In the last five years the number of cases of syphilis in Brazil, presented an expressive increase. The objective of the study is constituted in analyzing secondary data on the confirmed cases of syphilis in pregnant women in the states of the Northeast area in the period of 2010 to 2017. This is an ecological, descriptive, cross-sectional study with a quantitative and retrospective approach. It is evidenced that the growth of the number of cases of syphilis in pregnant women in the nine states of the Northeast area, presented continuous growth in the last seven years. The age group of pregnant more affected by syphilis in the nine states of the northeast present ages among 20 to 39 years. It can be noticed that non-treponemal tests are performed more frequently to diagnose syphilis in the states of the Northeast when compared to the use of

³⁰² Faculdade de Enfermagem São Vicente de Paula

³⁰³ Universidade Federal de Campina Grande(UFCG)

³⁰⁴ Universidade Federal de Campina Grande(UFCG)



treponemal tests. Due to the information in the present study, it is possible to observe the existence of the continuous and expressive growth of the cases of syphilis in the gestation, despite of the progress in the diagnosis and treatment of the syphilis.

KEYWORDS: Gestation; Syphilis; System of Information; Epidemiology.

ÍNDICE DE CAJAS DE LA SÍFILIS EN MUJERES EMBARAZADAS EN EL NORTHEAST BRASILEÑO

RESUMEN

La sífilis en la gestación es considerada una patología que puede causar las consecuencias negativas para el madre - hijo binario. En lo pasado cinco años el número de cajas de la sífilis en Brasil, presentó un aumento expresivo. El objetivo del estudio es constituido in analizar los datos secundarios sobre las cajas confirmadas de la sífilis en mujeres embarazadas en los estados federales de la área de Northeast en el período de 2010 el2017. es tratado de un estudio travesía ecológica y descriptiva, con el acercamiento cuantitativo y retrospectivo. El one ser demostrado que los aumento del número de cajas de la sífilis en mujeres embarazadas en los nueve estados federales de la área de Northeast, ellos constituyeron el crecimiento ininterrumpido en lo pasado siete años. El grupo etario de embarazada mayor cantidad atacada por la sífilis en los nueve estados federales de las edades al noreste actuales entre 20 a 39 años. Es notado que el logro de pruebas ningún treponêmico es logrado más frecuentemente para diagnosticar la sífilis en los estados federales del Northeast cuándo comparó con el uso de las pruebas treponêmicos. Antes de que la información del estudio actual de que es notado que a pesar del progreso en la diagnosis y la tratamiento de la sífilis, lo es notara la existencia del aumento ininterrumpido y expresivo de las cajas de la sífilis en la gestación.

PALABRAS CLAVES: la gestación; la sífilis; el sistema de la información, la epidemiología.

INTRODUÇÃO

A sífilis é uma patologia com evolução crônica, causada pela bactéria *Treponema pallidum* e pode ser classificada de acordo com a progressão da infecção sistêmica em sífilis primária, secundária, latente recente, latente tardia e terciária. A transmissão dessa patologia pode ocorrer por via sexual, hematogênica ou vertical, no entanto a transmissão por via sexual é a mais prevalente, uma vez que o sexo desprotegido e o contato direto com os sítios de inoculação do *T. pallidum*, favorece a infecção bacteriana. Em mulheres grávidas a transmissão vertical da sífilis para o concepto por via transplacentária pode ocorrer em qualquer período da gestação (BRASIL, 2016).

A sífilis na gestação é considerada uma patologia que pode ocasionar consequências negativas para o binômio mãe-filho, como o surgimento da sífilis congênita e representa um problema de saúde pública no Brasil, sendo necessário que todos os casos de sífilis gestacional sejam investigados, identificados e notificados compulsoriamente a vigilância epidemiológica (BRASIL,2017).

Apesar da sífilis ser uma patologia com altos índices de cura, quando diagnosticada de forma precoce e possuir tratamento de baixo custo, percebe-se que nos dias atuais essa doença ainda é considerada uma doença de alta magnitude e vulnerabilidade. A sífilis é uma das principais patologias transmitidas através do sexo, que ocasiona prejuízos as gestantes e aos conceptos. Dessa forma, torna-se necessário conhecer o perfil epidemiológico dessas doença em gestante ,bem como realizar o controle da patologia no território nacional (MAGALHÃES ET AL.,2011).

Diante desse contexto o presente estudo tem como objetivo analisar dados secundários sobre os casos confirmados de sífilis em gestantes nos estados da região Nordeste no período de 2010 a 2017. A pesquisa de dados de sífilis em gestantes nos estados da região Nordeste justificasse pela necessidade de compreender o perfil epidemiológico dessa patologia no referido estado, uma vez que o número de casos de sífilis em gestante apresentou aumento significativo nos últimos anos nos estados do Brasil.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo ecológico, descritivo, transversal, com abordagem quantitativa e retrospectiva. Os estudos descritivos possuem a finalidade de descrever determinado fato ou fenômeno que ocorre com uma amostra específica. Na pesquisa transversal ocorre a delimitação de um curto período de tempo para que determinado fato seja averiguado. Os estudos quantitativos utilizam os dados estatísticos, as variáveis numéricas, porcentagem, desvio-padrão e a média a para analisar dados. As pesquisas retrospectivas analisa dados coletados no passado e que serão averiguados no presente (FONTELLES ET AL.,2009).

A pesquisa apresenta informações dos casos notificados de sífilis em gestantes nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a região Nordeste

do Brasil, é composto por 9 estados, possui uma população de mais de 49 milhões de pessoas e está dividido em quatro sub-regiões definidas como agreste, meio-norte, sertão e zona da mata (IBGE, 2010). A pesquisa de dados de sífilis em gestantes nos estados da região Nordeste justificasse pela necessidade de compreender o perfil epidemiológico dessa patologia no referido estado, uma vez que o número de casos de sífilis em gestante apresentou aumento significativo nos últimos anos nos estados do Brasil.

Os dados expostos referentes aos casos de sífilis em gestantes no estado paraibano foram coletados no período de junho a julho de 2018 na base de dados do Sistema de Informações de Agravos de Notificação (SINAN), disponibilizados pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), bem como utilizou-se o tabulador genérico de dados TABNET, que fornece informações de bases de dados do Sistema Único de Saúde.

Posteriormente acessou-se as informações epidemiológicas e morbidade, foram selecionadas a opção de doenças e agravos de notificação de 2007 em diante disponibilizados no SINAN, após esse procedimento selecionou-se a patologia sífilis em gestante, definiu-se o estado de notificação do agravo, delimitou-se o período de 2010 a 2017, as variáveis de faixa etária, classificação clínica, teste não treponêmico e teste treponêmico.

Os dados quantitativos foram transcritos e organizados em tabelas construídas no software de Microsoft Word 2010®, posteriormente os dados coletados foram confrontados e discutidos com a literatura científica pertinente. Ressalta-se que a realização da pesquisa não necessita da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa uma vez que a mesma utiliza dados públicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Evidencia-se a partir da análise dos dados expostos há um crescimento do número de casos de sífilis em gestantes nos nove estados da região Nordeste, apresentaram crescimento contínuo nos últimos sete anos. Percebe-se que os estados do Nordeste que mais notificaram casos de sífilis em mulheres no período gestacional no período de 2010 a 2017, foram respectivamente os estados da Bahia com 29.986, Ceará com 4.997, Pernambuco com 4.362 e

Maranhão com 3.411 casos. Percebe-se que os estados com os menores índices de casos de sífilis na gestação foram, respectivamente, os estados do Rio Grande do Norte com 1.306, Piauí com 1460, Alagoas com 1.727 e Paraíba com 1.916 casos.

Destaca-se que o aumento do número de casos de sífilis em gestantes no Brasil, bem como na região Nordeste, pode estar relacionado aos avanços nos métodos de notificação de casos ao sistema da vigilância epidemiológica, o aumento da cobertura e a utilização ampliada dos testes rápidos para detectar os casos de sífilis, a realização de relações sexuais sem o uso de preservativos, a relutância dos profissionais de saúde em realizar o tratamento da sífilis com administração da penicilina na atenção primária a saúde e dentre outros motivos (BRASIL,2017).

Tabela 1. Número de casos notificados por região e ano.

Região	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Nordeste								
Maranhão	194	241	199	315	553	571	631	707
Piauí	66	85	121	188	197	244	278	281
Ceará	371	455	593	560	612	673	759	974
Rio Grande do Norte	129	124	155	117	171	178	180	252
Paraíba	140	217	200	307	234	293	232	293
Pernambuco	238	294	370	505	560	679	715	1.001
Alagoas	136	151	161	143	219	243	280	394
Sergipe	144	278	332	255	283	345	297	381
Bahia	1.733	2.324	2.698	3.157	4.149	4.782	5.144	5.999
Total	3.151	4.169	4.829	5.547	6.978	8.008	8.516	10.282

Fonte: Ministério da Saúde. Sistema de Informação de agravos de Notificação (SINAN), 2018.

De acordo com os dados evidenciados nesse estudo, percebe-se que a sífilis primária é a forma clínica predominante nos estados do Nordeste, sendo os estados da Bahia, Pernambuco e Ceará com os maiores índices de sífilis primária. Nota-se que a sífilis latente e a terciária também apresentam quantitativos de casos expressivos.

A sífilis primária é caracterizada pelo surgimento de uma mácula vermelha ulcerativa definida como cancro duro, essa mácula é indolor, possui bordas endurecidas e delimitadas, essa lesão pode desaparecer com ou sem tratamento. A sífilis secundária apresenta-se com o surgimento de lesões formadas por pápulas palmo-plantares, condilomas planos, placas mucosas e madarose, essas manifestações clínicas são decorrentes da disseminação da bactéria *T. pallidum* no organismo dos indivíduos. A sífilis latente não apresenta sintomatologia clínica, sendo a mesma diagnosticada exclusivamente por testes sorológicos. A sífilis terciária surge após um longo período que pode variar de 3 a 12 anos, podendo acometer o sistema nervoso, cardiovascular, ocasionar manifestações ósseas e articulares (BRASIL,2014).

Tabela 2. Casos confirmados por classificação clínica segundo estado de notificação.

Região	Primária	Secundária	Terciária	Latente	Total
Nordeste					
Maranhão	2.423	383	333	287	3.426
Piauí	527	146	300	493	1.466
Ceará	2.465	324	1.483	739	5.011
Rio Grande do Norte	832	97	143	245	1.317
Paraíba	1.169	177	146	426	1.918
Pernambuco	2.744	647	516	469	4.376
Alagoas	891	208	263	370	1.732
Sergipe	319	72	256	1.680	2.327
Bahia	3.938	842	1.642	2.113	8.535
Total	15.308	2.896	5.082	6.822	30.108

Fonte: Ministério da Saúde. Sistema de Informação de agravos de Notificação (SINAN), 2018.

Observa-se que a faixa etária de gestantes mais acometidas por sífilis nos nove estados do nordeste apresentam idades entre 20 a 39 anos, no entanto percebe-se que o quantitativo de mulheres menores de idade que desenvolveram sífilis no período gestacional apresentam números significativos. Diante dessas informações percebe-se que o perfil de gestantes que desenvolveram sífilis na região Nordeste nos últimos sete anos, caracteriza-se por mulheres predominantemente jovens. Nesse contexto torna-se fundamental a realização de ações de

promoção de saúde e prevenção de agravos com as mulheres durante o acompanhamento do pré-natal, para que as gestantes possam construir conhecimentos sobre a sífilis e suas implicações negativas para o bem estar do binômio mãe-filho, erradicar comportamentos de risco que favoreçam a disseminação dessa patologia .

Tabela 3.Casos Confirmados de sífilis em gestantes por faixa etária.

Região Nordeste	10-14	15-19	20-39	40-59	Total
Maranhão	72	906	2.379	69	3.426
Piauí	29	415	1.006	16	1.466
Ceará	96	1.258	3.555	100	5.009
Rio Grande do Norte	25	356	910	26	1.317
Paraíba	31	481	1.364	42	1.918
Pernambuco	53	1.179	3.067	76	4.375
Alagoas	41	486	1.163	41	1.731
Sergipe	26	495	1.740	65	2.326
Bahia	124	2.080	6.146	183	8.533
Total	497	7.656	21.330	618	30.101

Fonte: Ministério da Saúde. Sistema de Informação de agravos de Notificação (SINAN), 2018.

Os métodos para o diagnóstico da sífilis é realizado através de exames diretos nos quais são empregados a microscopia de campo escuro, a imunofluorescência direta, exame de matérias corados e biopsias realizadas a partir dos locais de inoculação da bactéria *T. pallidum*, bem como são realizados testes imunológicos treponêmicos e não treponêmicos. Os testes treponêmicos identificam anticorpos produzidos pelo sistema imunológico contra a bactéria *T. pallidum* e são fundamentais para detectar a sífilis, uma vez que os mesmos são os primeiros a tornarem-se reagentes. Os testes não treponêmicos identificam anticorpos não específicos contra o agente etiológico causador da sífilis e a infecção é apenas detectada após algumas semanas depois do surgimento da lesão de inoculação da bactéria (BRASIL,2017).

Percebe-se que a realização de testes não treponêmicos são realizados com maior frequência para diagnosticar os casos de sífilis nos estados do Nordeste quando comparados com a utilização dos testes treponêmicos. Observa-se que os testes não treponêmicos, são pouco utilizados para a detecção da sífilis nos estados do Rio Grande do Norte, Piauí, Alagoas e Paraíba.

Tabela 4. Casos confirmados de sífilis em gestantes segundo teste não treponêmico

Região Nordeste	Reativo	Não Reativo	Não Realizado	TOTAL
Maranhão	2.760	73	243	3.076
Piauí	1.218	47	82	1.347
Ceará	3.905	161	471	4.537
Rio Grande do Norte	994	23	108	1.125
Paraíba	1.590	53	80	1.723
Pernambuco	3.164	122	388	3.674
Alagoas	1.292	42	172	1.506
Sergipe	1.671	61	470	2.202
Bahia	5.698	276	1.193	7.167
Total	22.292	858	3.207	26.357

Fonte: Ministério da Saúde. Sistema de Informação de agravos de Notificação (SINAN), 2018.

Nota-se que apesar dos testes treponêmicos serem pouco utilizados, evidencia-se que o quantitativo de testes realizados e reativos, contribuem de forma significativa para o diagnóstico precoce da sífilis e a diminuição de efeitos negativos no crescimento e desenvolvimento da criança. Dessa forma, a detecção da sífilis em gestante é realizada a partir da presença de testes treponêmicos e não treponêmicos reagentes durante o período pré-natal, tornando-se necessário que a gestantes e as parcerias sexuais sejam diagnosticadas

precocemente e recebam tratamento adequado para evitar a transmissão da sífilis para o concepto. (BRASIL,2014).

Tabela 5.Casos confirmados de sífilis em gestantes segundo teste treponêmico

Região Nordeste	Reativo	Não Reativo	Não Realizado	TOTAL
Maranhão	1.786	94	1.196	3.076
Piauí	640	60	647	1.347
Ceará	2.238	237	2.062	4.537
Rio Grande do Norte	459	46	620	1.125
Paraíba	942	91	690	1.723
Pernambuco	2.242	152	1.280	3.674
Alagoas	760	56	690	1.506
Sergipe	1.343	66	793	2.202
Bahia	4.675	272	2.220	7.167
Total	15.085	1.074	10.198	26.357

Fonte: Ministério da Saúde. Sistema de Informação de agravos de Notificação (SINAN), 2018.

O diagnóstico da sífilis em gestantes deve ser realizado no intuito de prevenir agravos a saúde da mulher gestante e do concepto, dessa forma a utilização dos testes rápidos para detectar os casos de sífilis devem ter seu uso difundido pelos profissionais de saúde que atuam nos serviços de saúde pública e principalmente nas unidades básicas de saúde, uma vez que as unidades de atenção primária estão habilitadas para realizar o acompanhamento de pré-natal eficaz que resulte na detecção dos casos de sífilis, executar o tratamento da doença e pode acompanhar de forma mais eficaz a resposta terapêutica, bem como devem difundir ações de prevenção e controle dessa patologia entre as mulheres gestantes e suas parcerias sexuais.

CONCLUSÃO



Percebe-se que apesar dos avanços no diagnóstico e tratamento da sífilis, nota-se a existência do crescimento contínuo e expressivo dos casos de sífilis na gestação. A exposição dos dados sobre a sífilis na gestação nos estados da região Nordeste demonstram que existe a possibilidade de deficiências no acompanhamento de pré-natal das gestantes nos estados nordestinos, bem como evidencia-se a necessidade de ações de promoção e prevenção de saúde que abordem temáticas sobre a saúde sexual das mulheres gestantes e das parcerias sexuais, utilizando instrumentos metodológicos como livros, cartazes, debates e encenações para realizar a construção de conhecimento sobre a sífilis, promovendo assim melhora na qualidade dos serviços de assistência a saúde materno-infantil.

Nota-se algumas limitações nessa pesquisa que estão relacionadas ao uso de dados secundários para a elaboração das informações expostas, a existência de casos subnotificados, bem como as diferenças nas características políticas, sociais e econômicas de cada estado analisado pode repercutir no aumento ou na diminuição do número de casos de sífilis em gestantes. No entanto ressalta-se que a pesquisa apresenta relevância científica e social que podem servir como subsídio para a elaboração de ações de saúde que objetivam a redução de casos de sífilis em gestantes no Nordeste brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Coordenação-Geral de Desenvolvimento da Epidemiologia em Serviços. *Guia de Vigilância em Saúde* : [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Coordenação-Geral de Desenvolvimento da Epidemiologia em Serviços. – 1. ed. atual. – Brasília : Ministério da Saúde, 2016. 773 p.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral as Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis* / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. – Brasília : Ministério da Saúde, 2015.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Boletim Epidemiológico*. Sífilis 2017/Ministério da Saúde, Secretaria



de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. – Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. *Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Prevenção da Transmissão Vertical do HIV, Sífilis e Hepatites Virais* / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Guia de Vigilância em Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014. 812 p.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Coordenação-Geral de Desenvolvimento da Epidemiologia em Serviços. *Guia de Vigilância em Saúde* : [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Coordenação-Geral de Desenvolvimento da Epidemiologia em Serviços. – 1. ed. atual. – Brasília : Ministério da Saúde, 2017. 705 p.

FONTELLES, M.J. ET AL. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista Paraense de Medicina (Impresso)*, Belém, v.23, n.3, p.1-8, 2009. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=588477&indexSearch=ID>. Acesso em: 20 jul 2018.

MAGALHÃES .D.M.S. ET AL. A sífilis na gestação e sua influência na morbimortalidade materno-infantil. *Com. Ciências Saúde*, Brasília, v.1, n.22, p.43-54, 2011. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/artigos/sifilis_gestacao.pdf. Acesso em: 16 jun 2018.



CONCEPÇÕES DAS CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS DO USO DO ÁLCOOL DOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE IPAUMIRIM-CE

Lucas Alves da Silva - UFCG

Arnor Claudino Dantas UFCG

Luciano Leal de Moraes Sales - UFCG

RESUMO

O etanol (álcool etílico) é uma droga lícita, de baixo custo e fácil acesso, sendo considerada uma das substâncias psico-ativas mais consumidas em todo mundo e vem se tornando cada vez mais frequente o seu uso entre os jovens. O consumo excessivo do álcool provoca inúmeros problemas sociais, familiares e também dificulta o processo de aprendizagem de um jovem, levando ao fracasso escolar. A pesquisa foi realizada a partir da aplicação de questionário com alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Ipaumirim, estado do Ceará, com o intuito de investigar o que os jovens do ensino médio pensam a respeito do uso de bebidas alcoólicas. Antes da aplicação do questionário foram feitas algumas palestras sobre as consequências sociais do uso do álcool na escola, visando a reflexão e conscientização nos referidos alunos. Os grandes exemplos estão na família, 39% dos entrevistados tem algum familiar que faz uso do álcool, significando que esses jovens estão diretamente envolvidos com os efeitos do consumo de álcool em suas famílias. Além disso, 31% dos discentes indicaram a utilização de palestra como a principal medida de conscientizar os jovens em relação ao uso de bebidas alcoólicas.

PALAVRAS-CHAVE: Álcool; Jovens; Escola.

CONCEPTIONS OF THE SOCIAL CONSEQUENCES OF THE USE OF ALCOHOL OF THE STUDENTS OF THE HIGH SCHOOL OF THE CITY OF IPAUMIRIM-CE

ABSTRACT

Ethanol (ethyl alcohol) is a low-cost, easily accessible drug that is considered to be one of the most widely consumed psychoactive substances in the world and is becoming more frequent among young people. The excessive consumption of alcohol causes numerous social problems, family and also hampers the learning process of a young person, leading to school failure. The research was carried out through the application of a questionnaire with high school students of a public school in the city



of Ipaumirim, state of Ceará, in order to investigate what high school youth think about the use of alcoholic beverages. Before the questionnaire was applied, some lectures were given on the social consequences of alcohol use in the school, aiming at reflection and awareness in said students. The great examples are in the family, 39% of those interviewed have some relatives who use alcohol, meaning that these young people are directly involved with the effects of alcohol consumption in their families. In addition, 31% of the students indicated the use of the lecture as the main measure to make young people aware of the use of alcoholic beverages.

KEYWORDS: Alcohol; Young; School.

CONCEPCIONES DE LAS CONSECUENCIAS SOCIALES DEL USO DEL ÁLCOHOL DE LOS DISCENTES DE LA ENSEÑANZA MEDIO DE LA CIUDAD DE IPAUMIRIM-CE

RESUMEN

El etanol (alcohol etílico) es una droga lícita, de bajo costo y fácil acceso, siendo considerada una de las sustancias psicoactivas más consumidas en todo el mundo y se está volviendo cada vez más frecuente su uso entre los jóvenes. El consumo excesivo del alcohol provoca innumerables problemas sociales, familiares y también dificulta el proceso de aprendizaje de un joven, llevando al fracaso escolar. La investigación fue realizada a partir de la aplicación de cuestionario con alumnos de la escuela secundaria de una escuela pública de la ciudad de Ipaumirim, estado de Ceará, con el fin de investigar lo que los jóvenes de la enseñanza media piensan acerca del uso de bebidas alcohólicas. Antes de la aplicación del cuestionario se hicieron algunas charlas sobre las consecuencias sociales del uso del alcohol en la escuela, visando la reflexión y concientización en los referidos alumnos. Los grandes ejemplos están en la familia, el 39% de los entrevistados tiene algún familiar que hace uso del alcohol, significando que estos jóvenes están directamente involucrados con los efectos del consumo de alcohol en sus familias. Además, el 31% de los discentes indicaron la utilización de una conferencia como la principal medida de concientizar a los jóvenes en relación al uso de bebidas alcohólicas.

PALABRAS CLAVE: Alcohol; los jóvenes; Escuela.

INTRODUÇÃO

Pesquisas mostram que uma quantidade cada vez maior de jovens tem se tornado dependente do uso de drogas psico-ativas, em especial do álcool. O etanol é a droga mais consumida em todo o mundo, mas de 2 bilhões de pessoas consomem esse tipo de bebida e

quase 100 milhões tem problemas por causa dela. É perceptível, também, o seu efeito no âmbito acadêmico da vida dos jovens. Cada vez mais adolescentes estão sendo reprovados em função do seu envolvimento com bebidas alcoólicas, alguns deles inclusive, abandonam a escola para alimentar o vício relacionado ao álcool. O álcool tem se tornado cada vez mais instrumento para o fracasso escolar de muitos jovens. Levando em conta que a aprendizagem se dá a partir do que o aluno sabe e de como o professor vai se apropriar desse saber para transformá-lo em saber científico, o uso de bebidas alcoólicas, em excesso, é um fator de risco para o desenvolvimento intelectual dos jovens.

Segundo Moreira (2002), a aquisição conceitual se dá pelo domínio, do que ele chama, campo conceitual. O campo conceitual é uma série de elementos que o sujeito deve adquirir para aprender determinado conceito. Para ele, a química orgânica, por exemplo é um campo conceitual. Para aprendê-la é preciso o domínio de vários elementos e de vários conceitos, como os conceitos de hibridização, ligações intermoleculares e etc, como também o domínio dos conceitos de cada função orgânica, logo, para Moreira (2002), a aquisição de um campo conceitual leva anos, não dias ou meses. A aprendizagem é um processo e esse processo quando é interrompido provoca sérios problemas no desenvolvimento epistemológico de um aluno. O uso indevido de bebidas alcoólicas pode ser essa interrupção no processo de aprendizagem de um jovem.

Mas por que o jovem se sente motivado ao uso excessivo de bebidas alcoólicas?

O jovem bebe por muitos motivos. Um deles é o desejo de pertença a um determinado grupo social. Se seus amigos bebem, a pressão social do grupo pode levá-lo a beber. Para pertencer ao grupo ele é coagido ao uso do álcool. Outro motivo é o desejo de desinibição frente aos seus pares, em especial por parte dos garotos. Eles também bebem para afirmar sua masculinidade, enquanto as meninas bebem para aliviar conflitos familiares ou conflitos existenciais. A adolescência é uma fase da vida cheia de instabilidades, quando o jovem não encontra segurança na sua família ou em outros grupos sociais ou religiosos ele busca ansiolíticos como o álcool para resolver seus problemas, seus conflitos interiores.

O presente trabalho surge da inquietação do autor sobre o consumo excessivo de álcool na sociedade que causa a dependência alcoólica em especial nos jovens que, por vários motivos elencados ao longo do trabalho, são muito propensos a essa dependência. O trabalho



sugere o chamado encontro pessoal com Jesus Cristo como meio para a libertação da dependência do álcool.

METODOLOGIA

O primeiro passo foi a pesquisa bibliográfica com relação aos efeitos das bebidas alcoólicas no organismo de uma pessoa e em especial nos jovens. Procurou-se, também, investigar as causas que levam os jovens à ingestão de bebidas alcoólicas.

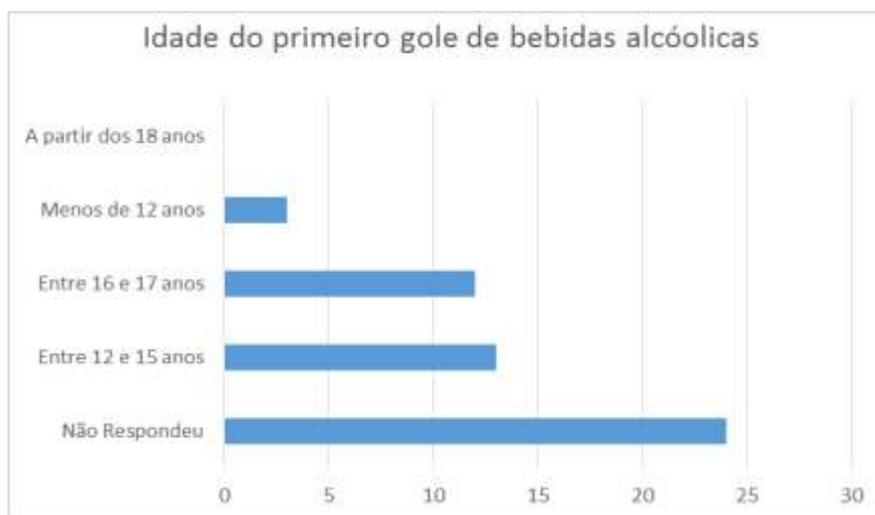
Nas aulas da disciplina prática de ensino de química II foram abordados temas que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem de química e verificou-se que tema social, como o uso do álcool, tem grande impacto na formação dos alunos de química no ensino médio já que trata de algo vivencial para eles, isto é, de algo que eles têm contacto diariamente, seja em casa ou nos grupos de amigos. Levou-se em consideração a problemática que as bebidas alcoólicas trazem para a vida dos jovens e os riscos que estas causam à sua saúde física, psíquica e emocional.

Após a pesquisa bibliográfica foi realizada a coleta de dados a partir de um questionário com alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Ipaumirim, estado do Ceará. O questionário continha 21 questões entre discursivas e objetivas. Foram entrevistados 52 alunos com idades entre 14 e 35 anos. Cada aluno estava livre para responder ou não ao questionário. Antes da aplicação do questionário o autor ministrou uma aula sobre as consequências sociais do uso do álcool. Foi realizada, como parte do trabalho, um momento de conscientização nos referidos alunos. Em um dia de aula normal na escola foram feitas algumas palestras sobre o álcool. O evento contou com a presença de um bioquímico, um psicólogo e dois jovens ex-alcoolistas. Cada um falou por cerca de 20 minutos a respeito do tema em questão. Os jovens ex-alcoolistas falaram da sua experiência religiosa como parte da libertação do vício do álcool. Esse foi um momento que comoveu os jovens alunos da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os alunos responderam a alguns questionamentos sobre o tema e a partir destes foram coletados os dados em relação às concepções dos mesmos a respeito do uso de bebidas alcoólicas. Na Figura 1 temos os dados referentes a idade com que os jovens iniciam o uso de bebidas alcoólicas.

Figura 1. Idade com que os jovens iniciam o uso de bebidas alcólicas

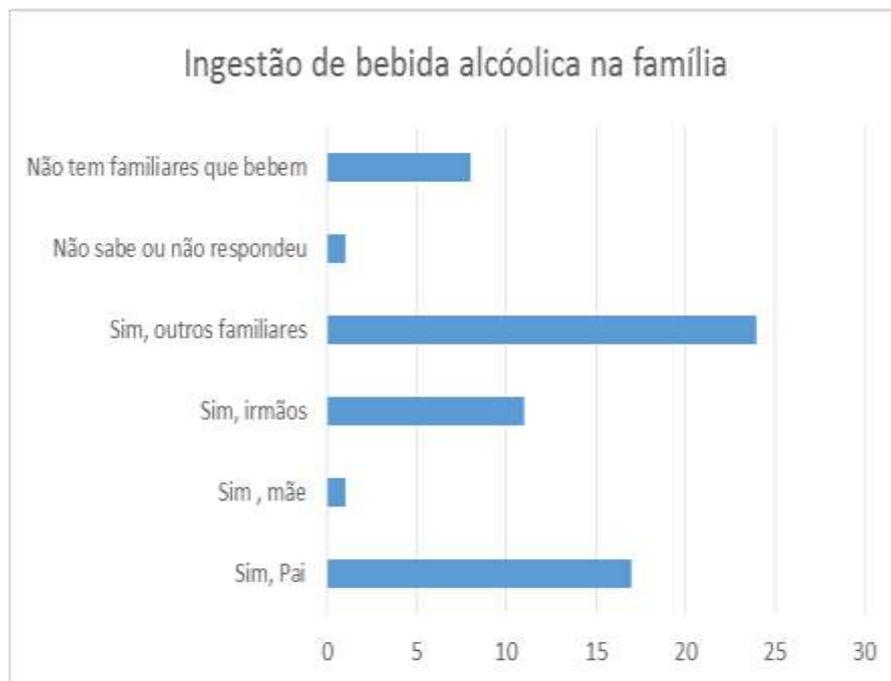


Fonte: (próprio autor)

A Figura 1 revela que 6% dos jovens entrevistados começaram a usar bebidas alcoólicas antes dos 12 anos de idade. Pode-se dizer que ainda crianças eles foram introduzidos no consumo de bebidas alcoólicas. Cerca de 25% destes tiveram a sua primeira experiência entre 12 e 15 anos, enquanto 23% começaram o uso entre 16 e 17 anos. Nenhum aluno teve o primeiro contacto após os 18 anos. Está claro que, dos entrevistados, nenhum iniciou o uso de bebidas alcoólicas a partir dos 18 anos, isto é, todos eram menores de idade. Outros 46% não responderam, isto ocorreu devido ao grande número de entrevistados que não bebem e, portanto, não tiveram a experiência do “primeiro gole”. É, no entanto, preocupante pensar que jovens com menos de 12 anos de idade já tem suas vidas marcadas pelo uso de uma substancia psico-ativa como o álcool.

Uma pergunta deve ser feita diante desses dados seria: como é o ambiente familiar desses jovens em relação ao uso de bebidas alcoólicas?

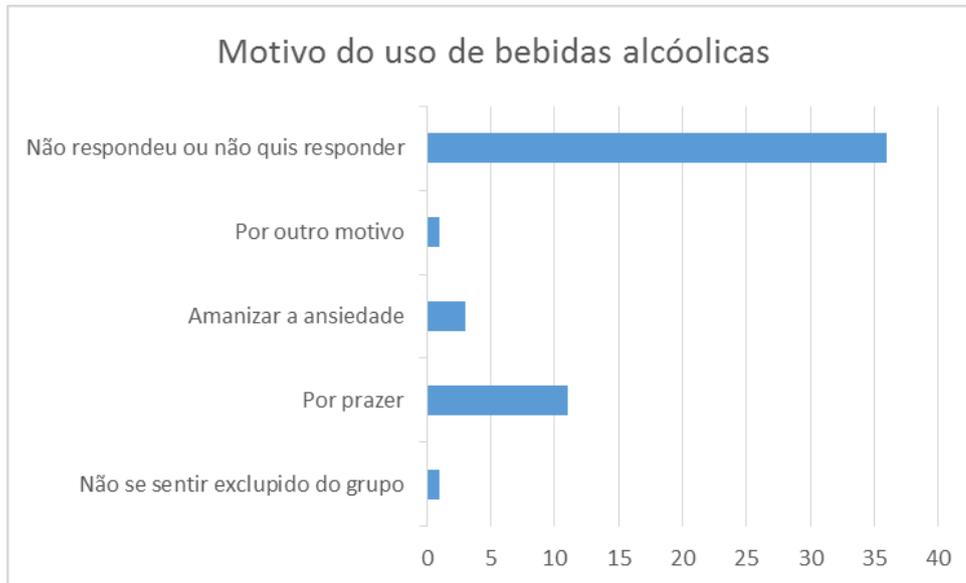
Figura 2. Ingestão de bebida alcoólica na família



Fonte: (próprio autor)

A Figura 2 mostra que a grande maioria dos entrevistados tem familiares que bebem, sejam sua família imediata, isto é, aqueles com quem convive dentro da própria casa, seja outros familiares com os quais não convive sob um mesmo teto. Essa questão poderia ter mais de uma resposta, ou seja, o aluno poderia colocar mais de uma pessoa que bebe, se houver na sua família, por isso os números poderão superar o número de entrevistados. A pesquisa revelou que 1% dos entrevistados tem mãe que faz uso de bebidas alcoólicas, 2% não sabem ou não responderam, 13% não tem familiares que bebem. Cerca de 18% tem irmãos que fazem uso de bebidas alcoólicas, 27% tem o pai que bebe e 39% tem algum familiar que faz uso de bebidas alcoólicas. Esses dados revelam que a família tem sido permissiva ao uso do álcool. O jovem que vê seus familiares bebendo tem grandes chances de se motivar ao consumo.

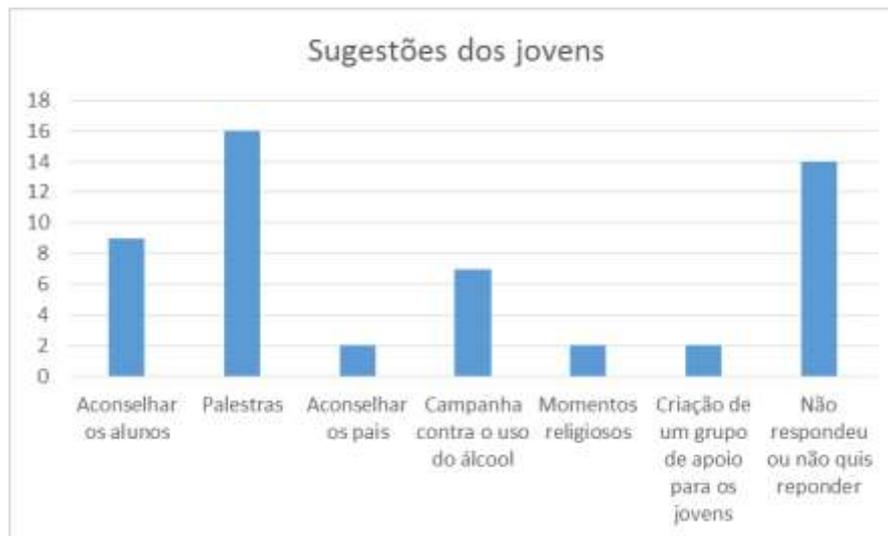
Figura 3. Motivo da ingestão de bebida alcoólica



Fonte: (próprio autor)

A Figura 3 mostra que uma grande quantidade dos entrevistados, 69%, não responderam ou não quiseram responder, isso se deve ao fato de muitos deles não beberem, mas também revela a grande dificuldade que os jovens tem de se expor, isto é, de revelar os motivos de suas ações. Os 2% que revelaram beber, o fazem para não se sentirem excluídos dos seus respectivos grupos sociais e percebe-se que o grupo social tem um papel muito forte no comportamento do jovem que dele participa. Outros 2% revelaram que bebem por outro motivo. 6% bebem para amenizar a ansiedade, revelando o alto grau de stress a que o jovem moderno é submetido e 21% responderam que bebem por prazer. De fato a bebida alcoólica provoca no usuário efeitos de bem estar nas primeiras doses como já foi descrito nesse trabalho.

Figura 4. Sugestão dos Entrevistados para conscientizar sobre o uso do álcool



Fonte: (próprio autor)

Percebe-se que 27% não responderam ou não quiseram responder, mostrando certo descaso ou falta de preocupação ou até mesmo a desesperança de alguns jovens entrevistados em relação a solução do problema do uso de bebidas alcoólicas. Cerca de 31% dos discentes sugeriram palestras como forma de conscientizar os jovens, 4% disseram que o aconselhamento aos pais é a melhor solução. Outros 4% sugeriram momentos religiosos como foco para a conscientização dos alunos. 4% sugeriram a criação de grupos de apoio ao jovem para debates e conversas. 13% sugeriram campanhas contra o álcool e 17% sugeriram o aconselhamento dos alunos como meio para superar a problemática com o uso do álcool.

CONCLUSÃO

A pesquisa, constatou que 67% dos entrevistados não bebem, por outro lado, o grande índice de familiares desses alunos envolvidos com bebidas alcoólicas, pode vir a influenciar o consumo de álcool.



Os grandes exemplos estão na família, 39% dos entrevistados tem algum familiar que faz uso do álcool, isto significa que esses jovens estão diretamente envolvidos com usuários. Preocupa também o número de jovens que não responderam aos motivos pelos quais bebem, foram 69%, o que revela a dificuldade que o jovem tem de expor os motivos da ingestão de bebidas alcoólicas.

No entanto, entre as sugestões dos entrevistados percebe-se que uma grande parte deseja ver a problemática do alcoolismo resolvida e ainda 31% dos entrevistados sugeriram palestras para conscientizar os jovens em relação ao uso de bebidas alcoólicas.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Gina Andrade; RODRIGUES, Wellington Gil; TORRES, Amilton; RIOS, Mino Correia; BRASIL, Mágela de Souza. *A religiosidade/espiritualidade como influência positiva na abstinência, redução e/ou abandono no uso de drogas*. Revista de estudos da religião, março de 2010, pp. 77-98.
- ARAUJO, Lisiane B.; GOMES, Willian B. *Adolescência e as expectativas em relação aos efeitos do álcool*. 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/25650>>. Acesso em 28 set. 2011..
- Bezerra J, Barros MVG, Tenório MCM, Tassitano RM, Barros SSH, Hallal PC. *Religiosidade, consumo de bebidas alcoólicas e tabagismo em adolescentes*. Rev Panam Salud Publica. 2009;26(5):440-6.
- CAMILO, Rafael Leal; SCHNEIDER, Daniela DiGiórgio. *Estudo dos estágios motivacionais em sujeitos adultos dependentes do álcool*. Revista Psicologia: reflexão e crítica. V. 16, n. 2, pp. 265-270, 2003.
- LIMA, José Mauro Braz de. *Alcoologia: o alcoolismo na perspectiva da saúde Pública*. Rio de Janeiro. Medbook Editora Científica, 2008.
- MOREIRA, Marco Antônio; CABALLERO, Conceso; GRINGS, Edi Terezinha de Oliveira. Possíveis indicadores de invariantes operatórios apresentados por estudantes em conceitos de termodinâmica. *Revista brasileira do ensino de Física*, v. 28, n.4 p. 463-471, (2006).



IMPLANTAÇÃO DE NORMAS DE BIOSSEGURANÇA NO LABORATÓRIO DE MICROBIOLOGIA, PARASITOLOGIA E PATOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG, *CAMPUS CAJAZEIRAS*

Gisele Gomes Parnaíba Lopes

Erly de Lima Ferreira

Marília Andreza da Silva Ferreira³⁰⁵

RESUMO

A biossegurança é relevante devido à constante exposição a riscos biológicos, químicos, físicos, ergonômicos e de acidentes nos ambientes laboratoriais utilizados para fins didáticos, nos quais são agravados pela falta de informações por parte dos usuários. Baseado nisso, este artigo objetivou implantar normas de biossegurança e estabelecer o fluxo de pessoas no laboratório de Microbiologia, Parasitologia e Patologia da UFCG campus Cajazeiras, além de expor aos alunos, professores, técnicos e outros usuários, os riscos inerentes a fim de minimizá-los pela implantação de normas e procedimentos padronizados. O estudo foi desenvolvido em duas etapas: a primeira respaldou-se em uma revisão literária sobre biossegurança, com ênfase nos laboratórios de ensino; a segunda envolveu a criação de etiquetas de identificação e Procedimentos Operacionais Padrão (POPs) para os equipamentos, além da elaboração de um mapa de riscos e de normas para fluxo de pessoas no laboratório. As mudanças estruturais e comportamentais contribuirão na redução de riscos e acidentes laboratoriais. Este estudo contribuiu para o desenvolvimento de ações eficientes e seguras no exercício das atividades laboratoriais, difundindo o conhecimento e contribuindo com as boas práticas durante a realização de procedimentos.

PALAVRAS-CHAVE: biossegurança; laboratórios de ensino; trabalho e formação.

IMPLEMENTATION OF BIOSAFETY STANDARDS IN THE MICROBIOLOGY, PARASITOLOGY AND PATHOLOGY LABORATORY OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF CAMPINA GRANDE - UFCG, *CAJAZEIRAS CAMPUS*

ABSTRACT

The Biosafety theme shows itself relevant due to a constant exposure to biohazards, chemical, physical, ergonomics and biological accidents in laboratory environments used for didactic purposes, in which they are aggravated by the lack of information on the part of the users. Based on that, this

³⁰⁵ Universidade Federal de Campina Grande

perigo” (COSTA *ET AL.*, 2005). Essas práticas congregam em ações pautadas na prevenção e no controle dos riscos atinentes às atividades laboratoriais, não se limitando às áreas da saúde, como biologia, medicina, odontologia, nutrição, psicologia, serviço social, entre outras, e em ações que possam comprometer a qualidade de vida, a saúde humana e o meio ambiente, minimizando eventual exposição dos profissionais, acadêmicos e dos transeuntes no ambiente, aos efeitos nocivos de agentes biológicos, químicos, físicos e ergonômicos (TEIXEIRA; VALLE, 1996; COSTA *ET AL.*, 2007).

Costa *ET AL.* (2005) afirma que a estrutura da biossegurança é organizada por componentes ocupacionais relacionados à infraestrutura dos laboratórios, à educação (levando em consideração a valorização de recursos humanos e combinação de valores éticos, filosóficos e técnicos), ao âmbito social, a elementos informacionais de comunicação em todos os níveis hierárquicos, a ações reguladoras internas e externas que estabelecem os critérios para elaboração de atividades, à organização e à tecnologia. Dessa forma, com as inúmeras doenças infecciosas e o iminente risco de acidentes laboratoriais, torna-se pertinente evidenciar a discussão dos aspectos da biossegurança no meio científico, na prestação de serviços e principalmente na esfera educacional.

Conforme Talline e Prestes (2017), novas estratégias pedagógicas no âmbito da educação profissional, levando em consideração tanto a teoria como a prática, podem auxiliar no desenvolvimento da capacidade de análise dos alunos, visando o aprofundamento teórico acerca de conceitos básicos em biossegurança e sua articulação no cotidiano dos laboratórios de ensino superior. A correlação entre o cotidiano e a teoria no ensino de biossegurança colaboram para uma contextualização e melhor assimilação dos conteúdos, desenvolvendo a formação de um cidadão preocupado com as relações entre trabalho e saúde e consciente de seu papel na cadeia do processo de promoção e prevenção da saúde (PEREIRA *ET AL.*, 2012). Entretanto, a biossegurança ainda não está inserida no currículo das escolas ao nível médio e também se mostra deficiente à nível acadêmico (COSTA *ET AL.*, 2008), além de ser pouco abordado na esfera educacional.

A Comissão Técnica Nacional de Biossegurança (CTNBio), criada através da Lei Nacional da Biossegurança N. 8.974 de 1995 e reestruturada em 24 de março de 2005, é uma instância colegiada multidisciplinar que tem como finalidade estabelecer normas técnicas de segurança visando a proteção da saúde humana, dos organismos vivos e do meio ambiente. A



partir dela, estabeleceram-se os Níveis de Biossegurança (NB), embasados na análise potencial dos agentes biológicos (BRASIL, 2018).

O NB-1 é caracterizado por manusear os agentes biológicos de baixo potencial patogênico, não oferecendo riscos ao homem e animal; os laboratórios de NB-2 lidam com agentes de risco moderado; o NB-3 é aplicado aos laboratórios que desenvolvem pesquisas com agentes infecciosos e potencialmente letais, o acesso ao local deve ser restrito; por último, o NB-4 caracteriza os laboratórios de segurança máxima, que manipulam agentes altamente patogênicos e letais (UNIFESP, 2013).

As medidas de segurança em laboratório foram definidas de acordo com as classificações dos níveis de biossegurança dos laboratórios, mediante o uso de equipamentos de barreiras de ordem primária, vinculadas com as boas práticas laboratoriais. Tais ações são classificadas conforme o nível de periculosidade e exposição a agentes patogênicos: NB-1, Boas Práticas Laboratoriais (BPLs) e utilização de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), conforme as atividades a serem desenvolvidas; NB-2, BPLs, Equipamentos de Proteção coletiva (EPCs) e EPIs básicos, o acesso deve ser limitado a pessoas qualificadas, as áreas de riscos biológicos devem ser sinalizadas, é necessário descontaminar o lixo e resíduos a serem utilizados em cabines de segurança; NB-3, acrescidos das recomendações BPLs, EPCs e EPIs, deve-se trajar roupas específicas para uso restrito no laboratório, assim como uso de proteção respiratória, fluxo de ar direcional, a pressão é mantida negativa nos recintos e faz-se uso de um sistema de filtração de ar HEPA (High Efficiency Particulate Air); e o NB-4 determina que, além das normas estabelecidas para o NB-3, a área do laboratório deve ser isolada e há necessidade de trocar de roupas para adentrar no recinto e banhar-se antes da saída. (SANGIONI *ET AL.*, 2013).

Baseado na importância dessas estratégias, este estudo teve como objetivo catalogar e identificar equipamentos e reagentes, assim como elaborar manuais sobre procedimentos operacionais padrão (POPs), mapa de riscos e a instituição de normas para o trânsito de pessoas, além de expor aos alunos, professores, técnicos e outros que dele fazem uso, os riscos inerentes, a fim de minimizá-los pela implantação de normas e procedimentos padronizados. Além disso, tem finalidade de cunho educacional referente à segurança nas atividades laboratoriais, buscando ressaltar a importância do cuidado com o ambiente de trabalho ou estudo para o bem-estar coletivo.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado em duas etapas. Na primeira fase, foram feitas revisões literárias a partir da legislação acerca da biossegurança, com ênfase nos laboratórios de ensino. Posteriormente, identificou-se o Nível de Biossegurança do laboratório em estudo (NB-2), com base nos Níveis de Biossegurança (NB) criadas pela CTNBio. Por fim, fez-se um levantamento de planilhas de equipamentos e reagentes pertencentes ao laboratório.

A segunda etapa foi executada no laboratório de Microbiologia, Parasitologia e Patologia, localizado na central de laboratórios da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras, que ocupa as salas CAL-204/203 e tem com área 67,80 m² e 49,70 m², respectivamente. O ambiente é utilizado para pesquisas, extensão e fins didáticos, apresentando um trânsito intenso de estudantes, professores, técnicos, funcionários e demais usuários. Esta etapa respaldou-se na catalogação e etiquetagem dos materiais e elaboração de Procedimentos Operacionais Padrão (POPs) para os equipamentos e técnicas utilizadas com maior frequência. Adicionalmente, foi projetado um mapa de risco, tendo como base uma *checklist* adaptada para a área em questão. Por fim, elaborou-se um **Quadro** de normas para o fluxo de pessoas no laboratório, evidenciando os Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) necessários para a circulação no ambiente segundo as normas de biossegurança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O laboratório analisado manipula bactérias como *Escherichia coli*, *Pseudomonas aeruginosa*, *Proteus mirabilis*, *Enterococcus faecalis*, *Staphylococcus aureus* e *Pseudomonas aeruginosa*, que não causam danos à saúde humana, portanto, enquadram-se no NB-2 no que tange aos aspectos abordados dos graus patogênicos, conforme a análise dos riscos mencionados. Porém, não apresenta todas as características organizacionais e estruturais específicas e requeridas a este nível, como procedimentos padronizados, Equipamentos de Proteção Coletiva (EPCs), tais como lava olhos e chuveiros de emergência, e normas para o

acesso de pessoas. A partir da classificação do nível de contenção, podem ser tomadas providências adequadas.

A organização do laboratório compõe um dos aspectos de biossegurança (COSTA, 2005). Baseado nisso, verificou-se que os equipamentos das salas CAL-204/203 não apresentavam etiquetas de identificação, o que dificultava a utilização do laboratório por parte dos novatos. Assim, todos foram devidamente nomeados para melhor uso do ambiente laboratorial (Imagem 1), facilitando o reconhecimento dos equipamentos a serem utilizados em determinados experimentos. Ainda na etapa de organização, foi elaborada uma lista mestra, contendo nome e data de validade, para os reagentes pertencentes ao laboratório. Os microrganismos e substâncias contidas na geladeira também foram listados de acordo com as prateleiras e, esta, foi fixada na porta do eletrodoméstico para impedir o manuseio inapropriado e, conseqüentemente, o risco de acidentes biológicos por contaminação (Imagem 2).

Imagem 1 – Etiquetas de identificação dos equipamentos do Laboratório de Microbiologia, Parasitologia e Patologia



Fonte: A autora (2018)

Imagem 2 – Lista de material armazenado na geladeira do Laboratório de Microbiologia, Parasitologia e Patologia



Fonte: A autora (2018)

Stehling *ET AL.* (2013) afirma que é necessário ter ciência de uma gama de conhecimentos que sejam relacionados aos fatores de risco e proteção para que, de fato, haja uma prevenção de acidentes em atividades laboratoriais. Baseado nisso, foram elaborados oito POPs, antes inexistentes no laboratório, e distribuídos nas duas salas de maneira acessível, a fim de padronizar o uso dos equipamentos e garantir a segurança dos indivíduos durante os procedimentos executados, inclusive daqueles alunos que ingressam semestralmente nos cursos de Enfermagem e Medicina e anualmente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Imagem 3). A higienização das mãos é a ação isolada mais efetiva para a prevenção de contaminações (SANTOS, 2002), fundamentado nisso, seu POP também foi incluso no local. Por conseguinte, foram colocados avisos nos equipamentos que apresentavam defeitos ou não estavam operando, minimizando assim os riscos de acidentes.

Imagem 3 – POPs ajustados para as condições de uso do laboratório e em local visível (1, Agitador magnético; 2, Balança de precisão; 3, Higienização das mãos.)



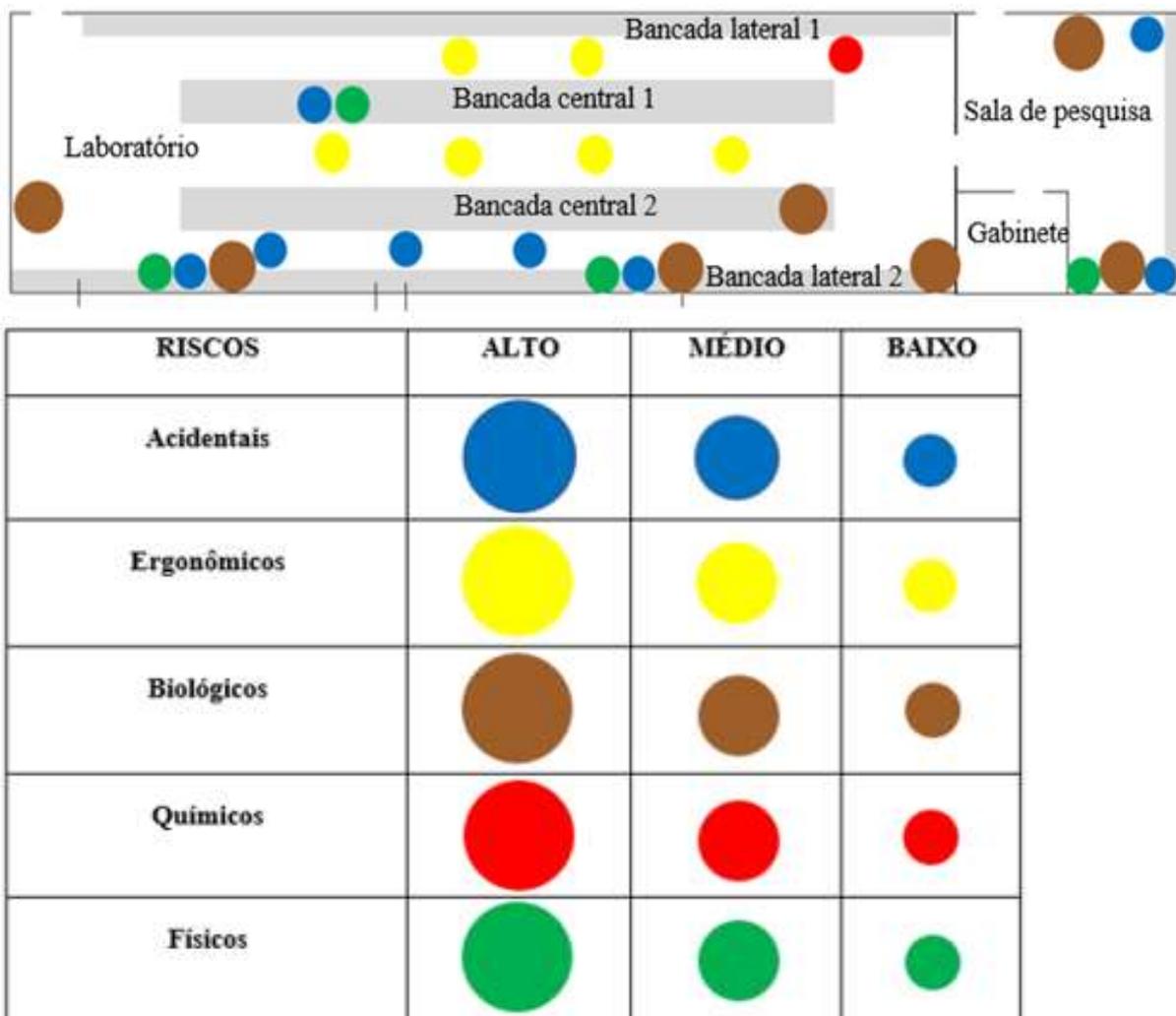
Fonte: A autora (2018)

Através de uma check list adaptada para o local, projetou-se um mapa de risco, indicando os níveis de intensidade, classificados como alta, média e baixa (SILVA, 2010); os tipos de riscos de acidente, biológicos, químicos, físicos e ergonômicos (Figura 2) e os pontos de periculosidade (Figura 1). O mapa foi exposto nas duas salas, objetivando alertar todos os usuários quanto aos riscos inerentes. Constatou-se que os riscos mais abundantes são os de natureza biológica e acidental, de média e baixa intensidade, respectivamente. Não obstante, os riscos químicos, ergonômicos e físicos também estão presentes, mesmo que em menor grau e quantidade.

Os riscos biológicos predominantes são caracterizados pela manipulação de microrganismos e fungos patogênicos e de materiais perfurocortantes infectados, que também são potenciais causadores de acidentes. Além de perfurocortantes, os acidentes laboratoriais também podem ser ocasionados pelo manuseio inadequado de determinados equipamentos,

como a estufa de secagem e o bico de Bunsen, podendo provocar queimaduras, e durante o processo de lavagem de vidrarias, em casos de quebra dos utensílios. Os acidentes químicos são caracterizados pela manipulação de substâncias químicas tóxicas, bem como dos resíduos por elas produzidos (STEHLING *ET AL.*, 2013). Por último, os acidentes ergonômicos são caracterizados como Lesões decorrentes de Esforços Repetitivos (LER) e as doenças osteomusculares relacionadas com o trabalho (DORT) ocasionadas durante procedimentos como o de pipetagem e na adoção de posturas inadequadas durante as atividades (HIRATA; MANCINI FILHO, 2002).

Figura 1 – Mapa de risco – Laboratório de Microbiologia, Parasitologia e Patologia (CAL-204/203).



Fonte: Autoria própria (2018) baseado em Stehling *ET AL.* (2013).

Figura 2 – Tipos de riscos identificados no Laboratório de Microbiologia, Parasitologia e Patologia (UFCG).

<p>Cabine de Fluxo Laminar Geladeira Estufa Microbiológica Lâminas de Bisturi Lancetas Placas de Bactérias e Fungos</p>	 RISCO BIOLÓGICO
<p>Reagentes</p>	 RISCO QUÍMICO
<p>Cabine de Fluxo Laminar Lâminas de Bisturi Lancetas</p>	 RISCO FÍSICO
<p>Botijão de gás Estufa de secagem Autoclave</p>	 RISCO DE ACIDENTE
<p>Microscópios Bancadas Pipetagem</p>	 RISCO ERGONÔMICO

Fonte: Autoria própria (2018) baseado em Hirata e Mancini Filho (2002).

O Quadro de normas para o acesso ao laboratório foi exposto na porta de entrada da sala 204, visando garantir que todos tenham acesso rápido e fácil às informações. Nele estavam contidas orientações como os EPIs necessários para a utilização do ambiente, entre outras recomendações pertinentes.

Há uma menor probabilidade da ocorrência de incidentes em laboratórios onde existem procedimentos padronizados e orientações pertinentes (STEHLINGS *ET AL.*, 2013). Somado a isso, a adoção das BPLs é imprescindível para assegurar o bom funcionamento e a segurança do ambiente laboratorial. Tais práticas são regidas por normas que compreendem um conjunto de princípios de sistemas de qualidade, que vão do planejamento à execução das atividades (BRASIL, 2005).

Costa *ET AL.* (2008) evidenciam que, embora a importância da biossegurança seja reconhecida no âmbito escolar, existe uma deficiência em seu ensino. Como consequência, tem-se um déficit na formação de pessoas capazes de cumprir as normas voltadas à segurança no laboratório (ANDRADE; SANNA, 2008). Com isso, nota-se a importância da biossegurança como parte integrante das disciplinas escolares e do incentivo à introdução da temática desde a educação básica. Para tanto, é preciso que os docentes tenham conhecimento a seu respeito, tendo em vista que esta não se limita apenas ao contexto da prevenção de acidente, mas expande-se para todos os segmentos sociais, considerando suas implicações éticas, religiosas, ideológicas, econômicas, entre outras (COSTA *ET AL.*, 2008).

A formação de profissionais na área da saúde exige cada vez mais uma qualificação e requalificação tanto na manipulação de biotecnologia, quanto no diagnóstico de doenças que acometem a saúde pública. Tais estratégias de contenção de riscos laboratoriais estão inseridas no contexto da biossegurança (ROCHA, 2003).

É indispensável o conhecimento sobre normas de biossegurança e consequências da ausência das práticas seguras. O treinamento antes do início das atividades laboratoriais coopera para a formação de profissionais conscientes da importância da biossegurança em suas práticas profissionais, reverberando na qualidade da assistência em saúde e na formação de recursos humanos.



CONCLUSÃO

A implantação do conjunto de normas e recomendações contribuiu para o desenvolvimento de ações eficientes e seguras no exercício das atividades laboratoriais, difundindo o conhecimento e contribuindo com as boas práticas durante a realização de procedimentos rotineiros. Além disso, ressalta-se a necessidade de criação de um manual de biossegurança específico e acessível no laboratório, pois somente assim, os seus usuários terão conhecimento para executar suas instruções e atuar de modo profissional, a fim de garantir o bom funcionamento do ambiente laboratorial.

A biossegurança é relevante na formação de profissionais da área da saúde e educação, pois, estes estarão em maior contato com esse tipo de ambiente, seja para fins de pesquisa ou didáticos. Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem abordar seu ensino como algo essencial para a formação de profissionais aptos.

Para a efetivação da implantação destas normas é imprescindível um esforço coletivo na formação humana, que é o elo central dos acidentes laboratoriais. Conhecendo os procedimentos operacionais, as normas e os riscos sob os quais estão submetidos no laboratório e aplicando as boas práticas, haverá uma considerável mudança de hábitos dos usuários do laboratório para atividades didáticas e de pesquisas e, como consequência, a promoção e prevenção de saúde através da diminuição dos riscos de acidentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. C.; SANNA, M. C. Ensino de biossegurança na graduação em enfermagem: uma revisão de literatura. *Rev. Bras. Enferm*, Brasília, v. 60, n. 5, p. 569-572, set/out 2007.

BRASIL. Ministério da ciência, tecnologia e inovação. *Comissão Técnica Nacional de Biossegurança*, Brasília. Disponível em: <<http://ctnbio.mcti.gov.br/a-ctnbio#back-top>>. Acesso em: 18 agosto 2018.

BRASIL. *Organização Laboratorial: Boas Práticas de Laboratórios (BPL) na Embrapa Agrobiologia*. Seropédica - RJ, 2005. Disponível em: <<https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/621889/1/doc197.pdf>>. Acesso em: 20 agosto 2018.



- COSTA, M. A. F. *Construção do conhecimento em saúde: o ensino de Biossegurança em cursos de nível médio na Fundação Oswaldo Cruz*. 2005. 154 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.
- COSTA, M. A. F. *ET AL*. A construção do conhecimento através de imagens: contribuições para o ensino de ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 6, n. 1, p.20-31, 2007.
- COSTA, M. A. F. *ET AL*. Biossegurança, livros didáticos de ciências e práticas docentes: uma ausência intrigante no ensino médio. In: PEREIRA, I.B.; DANTAS, A.V. (Org.). *Estudos de politecnica e saúde*. EPSJV, v. 3, p. 221-242, Rio de Janeiro, 2008.
- HIRATA, M. H.; MANCINI FILHO, J.B. *Manual de biossegurança*. Barueri, SP: Manole, 2002.
- PEREIRA, M.E.C. *ET AL*. A importância da abordagem contextual no ensino de biossegurança. *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro - RJ, Brasil, v. 17, n. 6, p.1643-1648, 2012.
- ROCHA, S. S. R. *Biossegurança, um novo desafio na formação do profissional de saúde pública: avaliação da implementação do programa nacional de capacitação em biossegurança laboratorial na Bahia*. 2003. 165 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2003.
- SANGIONI, L. A. *ET AL*. Princípios de biossegurança aplicados aos laboratórios de ensino universitário de microbiologia e parasitologia. *Ciência Rural*, v. 43, n. 1, jan 2013.
- SANTOS, A. A. M. dos. Higienização das mãos no controle das infecções em serviços de saúde. *Revista de Administração em Saúde*, v. 4, n. 15, p. 10-14, abr/jun 2002.
- SILVA, M. Z. M. *A importância da biossegurança nos laboratórios de anatomia patológica dos hospitais públicos mediante o manuseio do formol*. 2010. 62 f. Monografia (Especialização em Administração) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciências da Informação e Documentação (FACE) da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.
- STEHLLING, M.C. *ET AL*. Gestão de resíduos com risco biológico e perfurocortantes: conhecimento de estudantes de graduação das áreas biológicas e da saúde da Universidade Federal de Minas Gerais. *REME. Reflexões sobre conceitos estruturantes em biossegurança: contribuições para o ensino de ciências*. - *Revista Mineira de Enfermagem*, Minas Gerais, v. 17, n. 3, p. 594-600, 2013.



TALLINI, K.; PRESTES, L. M. Ensino-aprendizagem na área de biossegurança: reflexões a partir da experiência da construção de layout de laboratório. *ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS*, Rio Grande do Sul, v.4, n.1, p. 160-172, jan/jun 2017.

TEIXEIRA, P.; VALLE, S. *Biossegurança: uma abordagem multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, p. 362, 1996.

UNIFESP. *Comissão Interna de Biossegurança*. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www2.unifesp.br/reitoria/orgaos/comissoes/cibio/nivel.htm>>. Acesso em: 17 agosto 2018.



SEGURANÇA DO PACIENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM NEONATOS NUMA MATERNDADE PÚBLICA³⁰⁶

Maria Aparecida Nascimento da Silva³⁰⁷

RESUMO

Objetivos: este estudo objetiva descrever a experiência vivida por alunos do 7º período de enfermagem em uma aula pratica com neonatos. Metodologia: Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, ocorrido no mês de julho de 2018. Resultados: A experiência relatada permitiu dar visibilidade ao tema segurança do paciente, apontando à importância de ações na saúde. Verificou-se ineficácia na higienização das mãos por parte de alguns profissionais; falhas na comunicação/cuidado com usuário.

PALAVRAS-CHAVES: segurança do paciente; enfermagem; cuidados.

PATIENT SAFETY: CASE STUDIES WITH NEWBORNS IN A PUBLIC MATERNITY

ABSTRACT

Objectives: This study aims to describe the experience lived by students of the 7th period of nursing in a practical class with neonates. Methodology: This is a descriptive study, of the type of experience report, which occurred in July 2018. Results: The experience reported allowed to give visibility to the topic of patient safety, pointing to the importance of actions in health. It was observed the ineffectiveness in the hygiene of the hands by some professionals; communication / user care failures.

KEYWORDS: patient safety; nursing; care.

SEGURIDAD DEL PACIENTE: ESTUDIOS DE CASO CON LOS RECIÉ NNACIDOS EN UN RESUMEN PÚBLICO DE MATERNDADE

RESUMEN

³⁰⁶ O presente trabalho (não) contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

³⁰⁷ Universidade Federal de Campina Grande



Objetivos: este estudio objetiva revela una experiencia vivida por alumnos de enfermería numa aula práctica con neonatos. Metodología: Tratase de un estudio descriptivo, haga un relato de experimentación, ocoído en jul. 2018. Resultados: Verificou-se ineficácia na higienização das mãos; falhas na comunicação/cuidado com usuário.

PALABRAS CLAVE: Seguridad Del Paciente; De Enfermería;Cuidado.

INTRODUÇÃO

O cuidado em saúde é uma temática que merece uma reflexão, tendo em vista que a prestação de uma assistência de qualidade possibilita que este seja de fato aplicável ao paciente desde de sua entrada na unidade de saúde até o momento de sua alta hospitalar. Neste sentido, as pesquisas frente a este tema vêm avançando e contribuindo para a efetivação da assistência prestada rumo a sua excelência no que tange a sua qualidade, eficácia e eficiência junto ao paciente principalmente no ambiente intra-hospitalar.

A maternidade, embora seja o lugar adequado para se tratar e realizar procedimentos os quais visam a melhoria de vida da mulher e do neonato de forma holística, também é um ambiente que apresenta muitos riscos, por estar carregado de agentes biológicos, fatores biopsicossociais e físico-químicos, sejam estes frutos do meio, das doenças a serem tratadas, bem como, dos materiais utilizados, além dos erros humanos que podem estar presentes de forma direta ou indireta na prestação dos cuidados.

A redução destes eventos, no que diz respeito à segurança do paciente ainda é desafiador, neste sentido, os especialistas em segurança vêm buscando sua diminuição no meio hospitalar, possibilitando aos seus dirigentes a compreensão desta problemática, deixando explicito que o germe destes desacertos e falhas é diversificado e estão relacionados com os processos técnicos e organizacionais da assistência ofertada de forma ineficiente e mal planejada. (SILVA, 2010, p.422).

É necessário, de fato, compreender que as falhas existem e que quando não corrigidas possibilitam aos profissionais envolvidos no cuidado do paciente que mais erros aconteçam, promovendo de forma negativa ao paciente o agravamento de sua condição de saúde, podendo até



agudizar esta condição, implicando em alguns casos ao desenvolvimento de sequelas que perduram por toda vida e até mesmo a morte por estas complicações. Deste modo, a reflexão desta problemática faz com que atitudes sejam tomadas e o plano assistencial modificado a nível administrativo, bem como, na esfera do cuidado e da assistência que é prestada proporcionando assim, mudanças as quais podem vir a implicar na diminuição dos erros e falhas cometidos.

Este estudo justifica-se mediante a importância de se trabalhar a segurança do neonato na maternidade, já que eles estão expostos a maiores riscos devido a fatores inerentes a sua idade. Por conseguinte, objetiva-se descrever a experiência vivida por acadêmicos de enfermagem em uma aula pratica com neonatos.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência. Foi vivenciado por acadêmicos do 7º período do curso de enfermagem da Universidade Federal de Campina Grande/ Cajazeiras-PB, durante uma aula prática da disciplina de Saúde da Criança e do Adolescente, cujo objetivo era fomentar a teoria à prática na assistência ao neonato e identificar se visível, fragilidades quanto a segurança durante o seu internamento. A aula foi realizada numa maternidade publica, localizada no município de Cajazeiras/PB, no mês de julho de 2018. Essa maternidade é referencia para partos de baixo e médio risco, possui uma infraestrutura pequena para a demanda de atendimentos e trabalha dentro dos parâmetros do Ministério da Saúde (MS), com equipe multiprofissional, acolhimento de risco e parto humanizado. A aula teve início com uma discussão sobre segurança do paciente e sua importância para o binômio mãe e filho; como realizar o exame físico do Neonato e discussão breve sobre Aleitamento materno. Após esse momento fomos para a sala de parto, onde pudemos prestar assistência nos cuidados mediatos e imediatos. Em seguida, fomos ao alojamento conjunto em que tivemos o nosso primeiro contato com as parturientes e o Neonato, realizamos a anamnese e o exame físico baseado no processo de enfermagem, fundamentado na Teoria das Necessidades Humanas Básicas de Wanda de Aguiar Horta. Orientamos as puérperas sobre a importância do aleitamento materno, os cuidados ao neonato na primeira semana de vida e observamos algumas ações que favoreciam ao advento de



eventos adversos. Concluímos a aula realizando a Sistematização da Assistência de Enfermagem, anotando as informações no prontuário.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A ação nos possibilitou a visualização de uma realidade institucional – infraestrutura, assistência prestada – que foge um pouco daquilo que é esperado de acordo com a literatura pesquisada, programas e políticas de saúde vigentes aplicadas e voltadas à saúde da mulher e do recém-nascido no Brasil. No ano de 2013 o Brasil lançou o Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP) cujos atributos subsidiam para qualidade do cuidado, estes se configuram em seis protocolos hospitalar sendo estes: identificação correta do paciente; melhor a comunicação entre os profissionais de saúde; melhor segurança na prescrição, uso e administração de medicamentos; cirurgia segura, local de intervenção, procedimento e paciente certo; higienização das mãos afim de evitar infecções; minimizar o risco de quedas e úlceras por pressão (BRASIL, 2013, p. 2).

Os protocolos concebidos pelo PNSP se fazem fundamentais para garantia da segurança do paciente. Na aula prática pudemos perceber que estes protocolos conversam entre si, e são ações já esperadas, mas que dentro das instituições hospitalares merecem mais atenção para seu cumprimento pelo fato de terem sido negligenciadas e/ou não realizadas, colocando o paciente em risco potencial.

A percepção em relação ao preparo de alguns profissionais de enfermagem que pôde ser visualizado nesta aula prática, foi que por mais que se tenham anos de vivência e experiência com a puerpera e o neonato, ainda falta por partes de alguns profissionais da instituição estudada o caráter cuidativo que possa estar aliado a assistência de qualidade, aumentando o risco de erros que à segurança do paciente.

De acordo com a Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº 63/2011, em seu capítulo I, seção III, Art. 4º, inciso III, a humanização da atenção e a gestão em saúde, possibilita a valorização do sujeito nas dimensões social e subjetiva frente as práticas assistenciais e gestoras da saúde. Para além disso, a humanização permite a implementação de ações que fortalecem o compromisso com os direitos humanos. (BRASIL, 2011, p. 2).

Observamos certa dificuldade na adesão à lavagem das mãos e a utilização do uso do álcool gel antes e após os procedimentos, algumas vezes ela não é realizada de maneira adequada, ou não é efetivada por alguns profissionais. Percebe-se claramente a existência em todos os setores de recursos materiais disponíveis para isso, como também cartazes informativos nas pias orientando sobre como fazê-los.

Neste sentido, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), destaca a importância – necessária e essencial – da higienização das mãos com os produtos apropriados conforme o andamento do serviço de saúde, nos momentos propícios. Para tanto, se faz imprescindível essa conduta em cinco ocasiões distintas, de acordo com os serviços prestados, promovendo o combate das Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde (IRAS) por meio de transmissões cruzadas pelas mãos: nos momentos que antecedem o toque no paciente; antes da realização de procedimentos; logo em seguida de risco a exposição a fluidos corporais; após tocar no paciente e após manter contato com superfícies próximas ao paciente (BRASIL, 2018, p. 5).

A comunicação entre alguns profissionais e parturientes também foi insuficiente, as informações transferidas não foram suficientes para assegurar à parturiente um momento de conforto e segurança durante o período do parto.

A comunicação é uma ação imprescindível ao desenvolvimento da assistência de enfermagem prestada, de forma a viabilizar o repasse de informações universais, que além de esclarecer os processos que estão sendo realizados, a verbalização exerce forte influência sobre os indivíduos. Essa capacidade humana de comunicar-se, é, portanto, uma exteriorização daquilo que nos é interno (MASSOCO; MELLEIRO, 2015, p. 190).

Os profissionais de enfermagem têm ciência de seu papel frente a qualidade do cuidado que é prestado ao paciente. Os mesmos são regidos por normas técnicas, código de ética da profissão, além dos regimentos e missão das instituições hospitalares, instrumentos essenciais para a viabilização e valorização do cuidado e satisfação dos pacientes. As inovações tecnológicas no cenário da saúde encarecem o custeio desse setor, além de aumentar a expectativa da população para com este serviço. No entanto, pesquisas apontam erros no que tange a segurança do paciente na assistência que lhe é prestada, trazendo consequências tanto para as instituições de saúde, mas, sobretudo, para o paciente e seus familiares (FREITAS, 2014, P. 455).

Para que o cuidado ofertado ao neonato seja feito de forma adequada, é necessário que o profissional de enfermagem esteja preparado e seja qualificado para esta finalidade dispondo de competências específicas que venham a proporcionar e garantir uma assistência de qualidade satisfatória, afim de reduzir os eventos adversos. Para isso, é imprescindível submeter esses profissionais a constantes avaliações quanto suas competências, podendo ser aplicado para essa finalidade domínios de promoção de saúde, a exemplo do Consenso de Galway (da celeridade ao processo de mudança, liderança, avaliação das necessidades, planejamento, implementação, avaliação do impacto, defesa e parceria), implicando no fortalecimento e segurança da prática profissional (GURGEL ET AL, 2017, p. 6).

De acordo com Sousa ET AL (2017, p. 2), os episódios adversos frente aos dados estatísticos atuais aumentaram, estudos apontam que quando a família é inserida no cuidado do paciente em conjunto com as ações dos profissionais de saúde o processo de segurança se dá com maior qualidade para o paciente. Neste sentido, a família passa a desempenhar um papel de suma importância na linha de cuidado, para isso, é reconhecido como relevante dentro da abordagem do cuidado a família para assegurar a participação desta, desde o momento que é planejada as ações a serem desenvolvidas com o paciente até a implementação destas, de forma que a contribuição destes atores seja efetiva na assistência e na segurança do paciente.

CONCLUSÕES

A aula prática da disciplina nos proporcionou um aprendizado singular, em que pudemos vislumbrar a importância desse momento para a concretização de um sonho de uma família, como também as particularidades inerentes ao cuidar pelos profissionais de saúde daquela instituição. Nós, enquanto discentes demos a nossa parcela de contribuição e reconhecemos nossas fragilidades diante da aula praticada.

A experiência apresentada aponta fragilidades no serviço, não sendo diferente de outras realidades vivenciadas por pesquisadores em todo o mundo.

A questão estrutural observada pode favorecer ao neonato maiores riscos, pois o espaço físico inadequado termina dificultando a qualidade do cuidado prestado pela equipe de



saúde. Nesse sentido, devem ser consideradas as rotinas de cuidados e fluxo do serviço, oferecendo condições adequadas para a segurança dos profissionais e neonatos

A higienização das mãos e o uso de álcool gel antes e após cada procedimento representam uma prática essencial do cuidado de enfermagem e é particularmente considerada como a medida mais relevante e eficaz na prevenção e controle de infecções, principalmente quando se trata de assistir os neonatos, por isso faz-se necessário uma campanha de conscientização com esses profissionais como também ações de educação continuada.

O estabelecimento efetivo e de qualidade da comunicação entre usuários e profissionais, otimiza a assistência de enfermagem, promovendo um vínculo entre estes sujeitos, além de melhorar o repasse de informações as gestantes e seus acompanhantes, favorece não apenas a segurança do paciente, mas também auxilia a mulher a passar por este momento delicado com mais conforto e confiança na equipe que lhe assiste.

Os desafios e a importância de uma prática que contribua para a informação e auxilie na educação continuada desses profissionais são atribuições que merecem ser vislumbradas frente à coordenação desta instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. RDC n°. 63, de 25 de novembro de 2011. Dispõe sobre os Requisitos de Boas Práticas de Funcionamento para os Serviços de Saúde. *Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, p. 2, 25 nov. 2011.

_____. Ministério da Saúde. Portaria n°. 529, de 1 de abril de 2013. Institui o Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP). *Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 01 abr. 2013.

_____. Nota Técnica N°01/2018 GVIMS/GGTES/ANVISA: *Orientações gerais para higiene das mãos em serviços de saúde*. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Brasília, DF, p. 5, 01 ago. 2018.

FREITAS, J. S. ET AL. Qualidade dos cuidados de enfermagem e satisfação do paciente atendido em um Hospital de ensino. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. São Paulo, vol. 22, n. 3, p. 455, maio-jun. 2014. Disponível em:



<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v22n3/pt_0104-1169-rlae-22-03-00454.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2018.

GURGEL, S. S. ET AL. Competências do enfermeiro na prevenção de quedas em crianças à luz do consenso de galway. *Texto e contexto - Enfermagem*. Florianópolis, vol. 26, no. 4, p. 6, nov. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e03140016.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

LOPEZ, M. F. A.; WEGNER, W. Eventos adversos no cuidado da criança: concepções de familiar/cuidador na atenção básica. *Revista Ciência & Saúde*, Porto Alegre, vol. 6, n. 3, p. 194, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faenfi/article/view/13471>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

MASSOCO, E. C. P.; MELLEIRO, M. M. Comunicação e segurança do paciente: percepção dos profissionais de Enfermagem de um hospital de ensino. *Revista Mineira de Enfermagem*, Minas Gerais, vol. 19, n. 2, p. 190, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1014>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

SILVA, A. E. B. C. *Segurança do paciente: desafios para a prática e a investigação em Enfermagem*. Revista Eletrônica de Enfermagem [Internet]. Goiás, vol. 12, n. 3, p. 422, 2010. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v12/n3/v12n3a01.htm>. Acesso em: 9 ago. 2018.

SOUSA, F. C. P. ET AL. A participação da família na segurança do paciente em unidades neonatais na perspectiva do enfermeiro. *Texto e contexto - Enfermagem*. vol.26, no.3, Florianópolis, p. 2, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072017000300314&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em:

TOMAZONIA, A. ET AL. Segurança do paciente na percepção da enfermagem e medicina em unidades de terapia intensiva neonatal. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, vol.38 no.1, Porto Alegre, p. 06, 26 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rge/f/v38n1/0102-6933-rge/f-1983-144720170164996.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.



ALBEE E SUAS CRÍTICAS AOS PADRÕES SOCIAIS EM THE ZOO STORY

Maira de Sousa Pereira - UFPB

Thayany de Oliveira Batista - UFCG

Maria Thaís de Oliveira Batista - UFCG

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir e analisar a vida social americana em meados dos anos 60, através da peça *The Zoo Story* (A História do Zoológico), escrita no ano de 1959, pelo dramaturgo americano Edward Franklin Albee. Teremos como aporte teórico, os fundamentos dos autores: Cândido (2010), Ribeiro (2014), Pavis (1999), entre outros. Será analisada a conversa entre Peter e Jerry, como também o contexto social entre a peça, o modo de viver naquela época e as diferenças de padrões de vida dos personagens, pois Peter está preso aos ideais e aos valores burgueses enquanto que Jerry não se insere nos padrões, ou seja, no código moral e de valores socialmente estabelecidos. *The Zoo Story* foi uma das obras de mais sucesso de Albee, com um final trágico, apresentando o absurdo, criticando o *American way of life* (Estilo de vida americano) e misturando habilmente o naturalismo das situações e o surrealismo inerente à natureza humana, trouxe muitas críticas e preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Zoo, Padrões, Social, Absurdo.

ALBEE AND ITS CRITICS TO THE PARTNERS STANDARDS IN THE ZOO STORY

SUMMARY

The purpose of this article is to discuss and analyze American social life in the mid-1960s, through the play *The Zoo Story*, written in the year 1959, by the American playwright Edward Franklin Albee. We will have as theoretical contribution, the foundations of the authors: Cândido (2010), Ribeiro (2014), Pavis (1999), among others. It will be analyzed the conversation between Peter and Jerry, as well as the social context between the play, the way of living at that time and the differences in living standards of the characters, because Peter is attached to ideals and bourgeois values while Jerry does not fit in standards, that is, in the moral code and socially established values. *The Zoo Story* was one of Albee's most successful works, with a tragic ending, featuring the absurd, criticizing the American way of life and skillfully blending the naturalism of situations and the surrealism inherent in human nature, brought many criticisms and prejudices.

KEYWORDS: Zoo, Patterns, Social, Absurd.



ALBEE Y SUS CRÍTICAS A LOS PATRONES SOCIALES EN THE ZOO STORY

ALBEE Y SUS CRÍTICAS A LOS PATRONES SOCIALES EN THE ZOO STORY

RESUMEN

El objetivo de este artículo es discutir y analizar la vida social estadounidense a mediados de los años 60, a través de la obra *The Zoo Story* (La historia del zoológico), escrita en el año 1959, por el dramaturgo estadounidense Edward Franklin Albee. En el caso de las mujeres, el número de mujeres que viven en el país, se analizará la conversación entre Peter y Jerry, así como el contexto social entre la pieza, el modo de vivir en aquella época y las diferencias de patrones de vida de los personajes, pues Peter está preso a los ideales y los valores burgueses mientras que Jerry no se inserta en los patrones, o sea, en el código moral y de valores socialmente establecidos. *The Zoo Story* fue una de las obras de más éxito de Albee, con un final trágico, presentando el absurdo, criticando el American way of life (estilo de vida americano) y mezclando hábilmente el naturalismo de las situaciones y el surrealismo inherente a la naturaleza humana, muchas críticas y prejuicios.

PALABRAS CLAVE: Zoo, Patrones, Social, Absurdo.

INTRODUÇÃO

Desde seu nascimento, em 12 de março de 1928, em Washington – Edward Franklin Albee esteve ligado ao teatro. Filho de pais desconhecidos, com duas semanas de idade foi adotado por Reed Albee, proprietário de uma grande cadeia de teatros. Edward nunca conseguiu ligar-se afetivamente a seus pais adotivos, com quem manteve uma convivência difícil. Sua maior ligação foi com a avó materna, Cotta. Essas características familiares aparecerão indelevelmente em sua obra, onde todos os casais têm uma convivência desastrosa, à beira do desequilíbrio.

Aos vinte anos de idade, após uma conturbada convivência com sua família, Albee abandona a casa dos pais e vai viver em Nova York. Sua saída de casa foi mais do que um rompimento com seu passado, com sua formação aristocrática e com o meio familiar, foi um rompimento com os projetos de sucesso e fortuna que seus pais queriam ver reafirmados e realizados nele; um rompimento com as propostas do American Way of Life.

A decisão de enfrentar Nova York foi apoiada pela pensão que começara a receber da avó materna e os juros da herança que lhe deixara ao morrer, uma quantia nada desprezível.

Embora tivesse assegurada uma quantia semanal que lhe garantia a sobrevivência, Albee passou a trabalhar nas mais diversas atividades – foi vendedor, office-boy, garçon e mensageiro da Western Union. Em 1952, esteve alguns meses na Itália. Em seu tempo livre, porém, continuava a escrever poemas e passava boa parte das noites nos barzinhos de Greenwich Village, convivendo com a jovem intelectualidade americana de pós- guerra. É a partir daí então, que ele entra em contato com o pensamento crítico que germinava nos núcleos formadores dos "Black Panthers", contestando o "Establishment", o "American Way of Life" e o projeto do "Self Made Man".

Durante os primeiros dez anos que viveu em Nova York, Albee não conseguiu nenhum êxito em suas pretensões literárias. Procurou então o auxílio de escritores mais velhos e experientes. Auden (1907) considerou seus poemas muito etéreos e seu estilo excessivamente enfático, aconselhando-o a realizar uma incursão corretiva por poemas pornográficos. Em 1953, Thornton Wilder (1897-1975) recomendou-lhe que escrevesse para o teatro, onde poderia desenvolver melhor sua narração imaginativa. William Flanagan, o compositor com quem Edward dividia seu apartamento nesse período difícil, de 1952 a 1959, foi testemunha de seu desespero, ao se ver chegando aos trinta anos sem ter produzido nada de aproveitável.

Foi assim que, em 1957, em meio a crises de angústia pelo peso de um trabalho infrutífero, Albee sentou-se à mesa da cozinha e começou a escrever *The Zoo Story* (A História do Zoológico). Peça de apenas um ato, foi escrita em três semanas, com a facilidade técnica de um velho profissional. Embora não tivesse sido um freqüentador assíduo de teatros, tinha lido muitas obras teatrais e conhecia Eugène Ionesco (1912), Tennessee Williams (1914), Eugene O'Neill (1888-1953), August Strindberg (1849-1912), T. S. Eliot (1888-1965), Luigi Pirandello (1867-1936), Samuel Beckett(1906) e Jean Genet (1910). *The Zoo Story* foi um desafio, que provou ao próprio Albee sua capacidade de criar, recuperando-o para si próprio, em meio ao desespero.

Mas uma peça de um só ato dificilmente seria aceita pelos produtores norte americanos. Muito menos quando escrita por um autor desconhecido. Assim, a peça rodou de mão em mão até que, graças aos amigos de Flanagan, na Europa, chegou a Berlim, onde foi montada. Estreando em 1959, *The Zoo Story* causou alguma vibração na Alemanha, o suficiente para abrir a Albee as portas dos teatros off-Broadway, casas de espetáculo

suburbanas e secundárias em relação ao núcleo teatral dos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, foi o passo inicial indispensável para atingir as casas de espetáculo on-Broadway. Produzida por Richard Barr, a peça estreou em 1960, num programa que apresentava conjuntamente um trabalho de Beckett, procurando fazer com que o público estabelecesse conexão entre as duas encenações. Beckett, junto a Ionesco e Genet, vinculava-se ao chamado “teatro do absurdo”, que florescia na Europa nos anos 50 e ganhava força entre a intelectualidade norte-americana. *The Zoo Story* teve 582 apresentações, um verdadeiro recorde para uma peça não musical apresentada off-Broadway.

Depois de *The Zoo Story*, vieram: *A Caixa de Areia* (*The Sand Box*, 1959) e *O Sonho Americano* (*The American Dream*, 1960), duas peças complementares, *A Morte de Bessie Smith* (*The Death of Bessie Smith*, 1960). Em apenas alguns anos, Albee emergiu como o maior mestre do movimento Off-Broadway em expansão. Em 1962, ele estava pronto para invadir Broadway. Sua primeira produção da Broadway, *Quem tem Medo de Virginia Woolf?* (*Who's Afraid Virginia Woolf?*, 1962), foi um grande sucesso e uma sensação de crítica. A peça recebeu vários prêmios e Albee foi consagrado no patamar dos dramaturgos americanos ao lado de Eugene O'Neill, Arthur Miller e Tennessee Williams.

Com esse trabalho, Albee tornou-se um homem rico. Estranhamente, ele também realizou o projeto do *Self Made Man*, chegando sozinho ao sucesso e conseguindo dinheiro e status. Além do lucro conseguido pelas montagens teatrais de *Virgínia Woolf*, a versão cinematográfica da peça tornou-se um dos filmes em preto e branco mais rentáveis feitos até hoje. Ao lado do sucesso financeiro, Albee foi eleito novo membro do Instituto Nacional de Letras e Artes e teve seu nome inscrito na lista dos Jovens Mais Importantes dos Estados Unidos em 1962-1963.

Modernamente, Edward Albee é considerado pela crítica como um dos grandes nomes da dramaturgia norte-americana e mundial, especialmente depois dos anos 50, pela qualidade de seu vigoroso trabalho, que destrói as bases do otimismo americano, e corroborado pelas inúmeras traduções e encenações de suas peças pelo mundo. O dramaturgo é, sem dúvida, ainda um grande autor do teatro contemporâneo, pois, atualmente, aos 87 anos, ainda continua ativo em seu trabalho de escritor, produtor e diretor. Albee é considerado um dos maiores nomes do teatro do absurdo.

O teatro do absurdo, surgido no final do século 19, veio como nova tendência dramática após o Simbolismo e o Expressionismo. Disposto a superar todo o diálogo realista e tradicionalista, o teatro do absurdo expressa a sua noção da falta de sentido da condição humana, além de não possuir acontecimentos em sequência como de costume em outras obras. Sendo assim, o Absurdo tenta expressar tal falta de sentido, mas apenas apresentando-o, pois não tem como objetivo transmitir informações e/ou apresentar problemas dos personagens que existam fora do mundo interior do autor, como ressalta o escritor:

O que é sentido como despropositado, como totalmente sem sentido ou sem ligação lógica com o resto do texto ou da cena. Em filosofia existencial, o absurdo não pode ser explicado pela razão e recusa o homem qualquer justificação filosófica ou política de sua ação. É preciso distinguir os elementos absurdos no teatro do absurdo contemporâneo. (PAVIS, 1999, p.1).

Portanto, o Teatro do Absurdo não pretende contar uma história com acontecimentos sequenciados, não há debates relacionados à moral, não há problemas a serem resolvidos, as histórias de seus personagens não são contadas e suas ações são muitas vezes incompreensíveis, como percebemos isso em *The Zoo Story*, onde a história já começa no Central Park em que Peter está sentado em um dos bancos da praça. Nas primeiras linhas da peça percebe-se que Peter e Jerry são de padrões sociais diferentes, como descreve Albee:

PETER: Um homem de quarenta e poucos anos, nem gordo, nem magro, nem bonito, nem feio. Usa um tweed, fuma um cachimbo, usa óculos com aro feito de chifre. Embora entrando na meia idade, parece ser um homem mais jovem devido a sua forma de se vestir e seu modo de agir.

JERRY: Um homem de trinta e poucos anos, não se veste mal, mas desalinhadamente. O que era um corpo em boa forma e levemente musculoso começou a ficar gordo e embora não seja mais bonito, é evidente que um dia tenha sido. A falta de graça física não deve sugerir deboche; ele demonstra um certo cansaço. (ALBEE, 1959.). (TRADUÇÃO, Gabriele Martin). 308

³⁰⁸ PETER: A man in his early forties, neither fat nor gaunt, neither handsome nor homely. He wears tweeds, smokes a pipe, carries horn-rimmed glasses. Although he is moving into middle age, his dress and his manner would suggest a man younger.

Albee apresenta em sua obra um contraste social existente na sociedade nova-iorquina através de Peter e Jerry que são opostos um do outro. Jerry vivia em um lugar pobre, uma moradia barata, enquanto que Peter morava em uma boa área de Manhattan de pessoas nobres. Observam-se as características de alguns bairros de Manhattan, o *Village* e o *Upper West Side*, lugares opostos, em que um é composto pela classe média alta e o outro pelos trabalhadores de baixa renda.

Peter está sentado em um banco, em um lugar mais reservado no Central Park, e Jerry chega falando que veio do Parque Zoológico e aborda Peter com perguntas aleatórias e sem sentido, e Peter não lhe dá muita atenção. Jerry continua com seu jogo de conversação com Peter, sempre insistindo que veio do zoológico, e questiona se Peter quer saber o que aconteceu lá. Albee usa o recurso de perguntas sem solução através de Peter para de alguma forma prender a atenção do espectador, para com isso ficar curioso a fim de saber o que aconteceu no zoológico, e mesmo assim no final sem ser revelado o que aconteceu no zoológico, sendo uma característica do absurdo trazendo momentos sem solução.

Jerry submete Peter a uma série de questões rápidas sobre o local onde ele vive seu trabalho, sua renda, e os seus autores favoritos. Ficamos, a saber, que Peter é um executivo de uma editora de livros didáticos, onde ganha um salário considerável. Jerry explica que ele realmente vive em um minúsculo apartamento degradado. Ele passa a dar uma descrição longa. Seu apartamento é precário, incluindo duas molduras vazias. Ele está completamente sozinho na vida. Então, Jerry lista os objetos do seu apartamento - o abridor de latas, a pequena quantidade de louça, a pornografia – o que conota que ele não é apenas individual, mas também solitário. Ele claramente não interage frequentemente com as pessoas, e come a maioria de suas refeições sozinho. No seu apartamento, as molduras vazias e as "pedras arredondadas do mar" de sua infância não têm nenhum propósito prático, mas elas sugerem que Jerry mantém um forte sentimento de nostalgia de sua infância, apesar de quão traumática foi. Jerry não é simplesmente, um homem solitário e louco, ele tem claramente, um lado sentimental e emocional, além da estranheza de seu comportamento mais inquietante.

JERRY: A man in his late thirties, not poorly dressed, but carelessly. What was once a trim and lightly muscled body has begun to go to fat; and while he is no longer handsome, it is evident that he once was. His fall from physical grace should not suggest debauchery; he has, to come closest to it, a great weariness. (ALBEE, 1959).

The Zoo Story se aproxima do seu ponto médio, Albee aborda um tema tabu: a homossexualidade. Albee se assumiu homossexual e, embora ele geralmente não discutir sua sexualidade em público, ele nunca escondeu o fato de sua preferência. A homossexualidade só é discutida uma vez na peça, quando Jerry menciona sua relação de infância com outro rapaz. Jerry foi de alguma forma um reflexo dos desejos reprimidos do escritor Albee, desta forma, *The Zoo Story* pode ser visto como uma alegoria sobre a homossexualidade. Albee retrata o amor homossexual como um prazer inocente da adolescência, livre das tensões e os padrões das relações heterossexuais. Jerry fala de sua aventura na infância carinhosamente, mas parece torturado por suas tentativas de relações heterossexuais fracassadas. Esta interpretação é importante, porque ela se liga a temas sexuais da peça para sua exploração de alienação urbana em geral.

Jerry sempre pergunta se Peter quer saber o que aconteceu quando ele foi ao zoológico, mas Jerry nunca conta, porque ele sempre interrompe esse assunto e começa a falar sobre outro, que não tem nada a ver com o assunto anterior, então ele começa a contar a história do cachorro da sua vizinha. A história sobre o cão é o culminar do motivo animal que percorre pela peça, no seu início, Jerry mostrou grande fascínio para com os animais de estimação de Peter. Ele infere muita coisa sobre a dinâmica de poder no casamento de Peter com base no fato de que ele tem gatos em vez dos cães. Aqui, Jerry mais uma vez observa um paralelo entre as relações dos seres humanos com os animais e suas relações com o outro. "Se você não consegue lidar com as pessoas", Jerry explica, "você tem que fazer um começo em algum lugar. Com os animais" (ALBEE, 1959). Faz sentido, então, que Jerry submete os animais a uma grande personificação que ele vê-los como substitutos para a companhia humana.

Esta personificação é evidente na linguagem que Jerry usa para contar a Peter sobre o cão. Até certo ponto, a sua dependência em relação à personificação de animais revela a extensão de sua solidão e desespero para o contato humano. Mas o cão sempre avançava em cima de Jerry na tentativa de mordê-lo, sendo assim Jerry tenta matar o cão, mas falhou e depois disso o cão não se quer nem morder ele, mas também tem pouca vontade de se envolver com ele, tornou-se positivamente civil. Embora Jerry não vá mais ser mordido por um bom tempo, ele também não será reconhecido como alguém digno de atenção.

Peter parece comovido por toda a história, mas anuncia que precisa ir, Jerry insiste para ele ficar, e que resolveu contar o que o aconteceu no zoológico, nesse momento Jerry já está sentado no banco com Peter, mas acaba mudando de assunto e diz o que foi fazer no local. Revelando que foi observar como os humanos viviam com animais e como os animais conviviam entre si. Jerry insiste Peter dar-lhe o máximo de espaço possível no banco, mesmo assim Peter insiste em ir para sua casa, Jerry começa a fazer cócegas até ele rir histericamente, além de beliscar até o ponto de socar o braço de Peter. No entanto, ele interrompe a sua própria história para exigir mais espaço no banco. Quando Peter não lhe dá o que ele quer, Jerry começa a socá-lo, fazendo o sair de si e iniciar uma discussão, na qual Jerry tira uma faca mal alinhada do seu bolso e a joga nos pés de Peter. Ele apavorado com aquele momento segura a faca. No final Jerry se joga na faca caindo em agonia, mas logo adota uma calma, agradecendo a Peter por o que ele tem feito. Peter chora em choque quando Jerry limpa as impressões digitais da faca e insiste pra Peter fugir antes que alguém vem e possa prendê-lo. Antes de sair, Jerry lembra-o para não esquecer seu livro. Pegando o livro, Peter corre e Jerry morre em cima do banco.

A morte de Jerry, no final de *The Zoo Story* representa o culminar de todos os principais temas da peça. Embora a sua morte possa parecer repentina, é de fato prenunciado durante toda a peça, e é o resultado lógico de sua personalidade e comportamento, pois de acordo com os “padrões de vida” Jerry não se encaixava neles, por que ele fora solteiro e sem filhos. Ao contar sua história de vida Peter, Jerry revela que ele é pobre, socialmente isolado, e assombrado por um passado traumático - três fatores que, então como agora, possam colocar indivíduos em risco de suicídio. Ele também demonstra súbitas alterações de humor e um alto nível de impulsividade. Estas características são evidentes mais proeminentes na história do cão, em que Jerry rapidamente mudou de gostar do cão a querer matar, mas essas atitudes se manifestam ao longo da história, inclusive quando ele insiste que Peter lute com ele para ganhar o espaço no banco.

A maior crítica em *The Zoo Story* sobre os padrões sociais nova-iorquinos está quando Jerry diz a Peter: “Lute, seu bastardo miserável; lute por aquele banco [...] Lute pela sua masculinidade, seu ridículo vegetal patético. Você nem pôde dar um filho a sua esposa”. (ALBEE, 1959), motivando Peter a sair dessa vida normal e premeditada. A crítica está presente pela alienação de que todo homem deve encontrar uma mulher, como também toda



mulher deve encontrar um homem e eles obrigatoriamente tem que ter filhos, meninos e meninas. Esse seria o velho e típico *American Way of Life* (O estilo de vida americano). E todo homem ou mulher que não se casasse ou tivesse filho, estaria fora dos “padrões normais” da sociedade. Com essa peça Albee tem o objetivo de criticar as diferenças entre os padrões da sociedade, como também provar que o modo de viver não precisa e nem deve ser assim. Portanto, Albee prova o porquê de tanto sucesso em sua carreira.

REFERÊNCIAS

ALBEE, Edward. *The American Dream and The Zoo Story*. New American Library: New York, 1961.

CÂNDIDO, Gabriele Martin. *Tradução Comentada Da Peça The Zoo Story De Edward Albee*. Monografia (Tradução); Universidade Sagrado Coração, Bauru, 2010.

DRAMATURGIA EM FOCO: EDWARD ALBEE; Disponível em <<http://escapeteatro.blogspot.com.br/>> Acesso em 22 jan 2015.

LEITE, André Luiz. *O zoológico existencialista de Edward Albee*. Dissertação (Mestrado e Estudos Literários) Faculdade de Ciências e Letras-Campus Araraquara, 2006

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Perspectiva: São Paulo, 1999.

RIBEIRO, Daniel Falkemback. *Edward Albee e o Teatro do Absurdo: racionalidade e realismo*. Revista Versalete, Curitiba, 2014.



O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA/PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Maria Aparecida Silva de Souza - IFES

Jorge Henrique Gualandi³⁰⁹

RESUMO

Este artigo foi desenvolvido com base no trabalho realizado com oficinas de aprendizagem matemática desenvolvida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no ano de 2015 no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, no Campus de Cachoeiro de Itapemirim, com alunos do Curso de Licenciatura em Matemática. Estas oficinas tinham por objetivo O presente trabalho propõe um diálogo sobre a abordagem de metodologias ativas na formação inicial de professores, visando discutir situações de ensino aprendizagem, abordando experiências reais, num contexto onde o estudante/professor é o protagonista de sua formação. Partimos do pressuposto que é necessário envolver os alunos nas atividades desenvolvidas com situações de metodologias ativas de ensino-aprendizagem que sirvam como recurso didático base para uma formação crítica e reflexiva, de maneira a proporcionar uma reflexão sobre a atuação do docente em sala de aula. Entendemos que pensar em metodologias ativas é pensar em situações que promovam a formação do estudante/professor e a aprendizagem do aluno.

PALAVRAS CHAVE: Metodologias Ativas; Formação de Professores; Ensino Aprendizagem

THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN / FOR INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This article was developed based on the work carried out with mathematical learning workshops developed by scholars of the Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching (Pibid) in the year 2015 at the Federal Institute of Science and Technology of Espírito Santo, Campus of Cachoeiro of Itapemirim, with students of the Degree in Mathematics. These workshops were aimed at discussing the approaches of active methodologies in initial teacher training, aiming at discussing learning teaching situations, addressing real experiences, in a context where the student / teacher is the protagonist of their training. We assume that it is necessary to involve students in the activities developed with active teaching-learning methodologies that serve as a basic teaching resource for a critical and reflective formation, in order to provide a reflection on the teacher's performance in the classroom. We believe that thinking about active methodologies is thinking about situations that promote student / teacher education and student learning.

³⁰⁹ Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo –IFES.



KEYWORDS: Active Methodologies; Teacher training; Teaching Learning

EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN / PARA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

RESUMEN

Este artículo fue desarrollado con base en el trabajo realizado con talleres de aprendizaje matemáticos desarrollados por becarios del Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (Pibid) en el año 2015 en el Instituto Federal de Ciencia y Tecnología del Espírito Santo, en el Campus de Cachoeiro de Itapemirim, con alumnos del Curso de Licenciatura en Matemáticas. Estos talleres tenían por objetivo El presente trabajo propone un diálogo sobre el enfoque de metodologías activas en la formación inicial de profesores, buscando discutir situaciones de enseñanza aprendizaje, abordando experiencias reales, en un contexto donde el estudiante / profesor es el protagonista de su formación. Partimos de la premisa que es necesario involucrar a los alumnos en las actividades desarrolladas con situaciones de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje que sirvan como recurso didáctico base para una formación crítica y reflexiva, de manera a proporcionar una reflexión sobre la actuación del docente en el aula. Entendemos que pensar en metodologías activas es pensar en situaciones que promuevan la formación del estudiante / profesor y el aprendizaje del alumno.

PALABRAS CLAVE: Metodologías Activas; Formación de profesores; Enseñanza Aprendizaje

INTRODUÇÃO

Por metodologias ativas Pereira (2012,) define todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula. Para superar esse modelo, é preciso valorizar a inovação em sala de aula, renovando metodologias, inventando metodologias ou criando metodologias.

As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. A Metodologia Ativa é uma concepção educacional que coloca os estudantes como principais agentes de seu aprendizado. Nela, o estímulo à crítica e reflexão são incentivados pelo professor que conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato, o próprio aluno

Assim, a metodologia ativa de ensino exige, tanto do professor quanto do estudante, a ousadia para inovar no âmbito educacional e no que concerne ao uso do método ativo, ou metodologia ativa no processo de ensino, importa destacar que não é algo novo, posto que se trata de uma abordagem de ensino com fundamentos teóricos consagrados, como os apresentados neste trabalho.

Os professores fazem uso em maior ou menor proporção de estratégias de ensino que podem ser assim classificadas, porém, muitas vezes, não possuem a clareza de seus fundamentos, ou mesmo das implicações que elas poderão ter sobre a aprendizagem dos estudantes.

É preciso investir no uso de metodologias ativas na formação inicial do professor. A universidade, pode se encontrar mais ou menos avançada, mas é importante propor caminhos que viabilizem mudanças de curto a longo prazo com o currículo adaptado a formação inicial do professor pensando nas necessidades dos alunos e ao seu projeto de vida com metodologias ativas, modelos híbridos e tecnologias digitais.

Para valente (2015) os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada.

Bacich e Moran (2018) enfatizam que as escolas que nos mostram novos caminhos estão migrando para modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, ênfase em valores, combinando tempos individuais e tempos coletivos, projetos pessoais de vida e de aprendizagem e projetos em grupo. Isto exige uma mudança na configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos.

Na verdade, aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida em processos diversos. De acordo com Freire (1996) aprendemos não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a.



Freire (2009), já enfatizava, sobre a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

E de acordo com Moran (2015) nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso. Para esse autor em escolas com menos recursos, podemos desenvolver projetos significativos e relevantes para os alunos, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples como o celular, por exemplo, e buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade. Embora ter boa infraestrutura e recursos traga muitas possibilidades de integrar presencial e online, conheço muitos professores que conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos.

E nós acreditamos que é possível manter a sala de aula se a proposta de trabalho é inovadora e os professores são bem preparados.

Educar é uma das práticas sociais mais importantes, segundo Freire (2014), já que também é um ato político que define as decisões a serem tomadas e que envolve as relações de poder simbólico na educação. Em uma visão mais ampla, Souza (2016) aponta que a educação é vista como essencial à vida humana, presente em toda a atividade e articulada a práxis, como um vetor entre a reflexão e a ação, assim como o que conecta a teoria à prática. Para Souza (2016) trata-se de um ponto de partida, pois, a partir da relação dialética entre educação e trabalho, a práxis pode ser compreendida segundo o ponto de vista da reflexão sobre a prática.

Compreendemos que a formação do professor reflexivo é indispensável como forma de buscar vencer as dificuldades de atuação em sala de aula. O professor reflexivo estará alicerçado em ações que compreendam a estreita relação entre teoria e prática, de modo a perceber a atuação docente, intervindo na sua própria ação e ocasionando mudanças.

E de acordo com os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002a), ao analisar os objetivos e conteúdo da formação inicial, é preciso levar em conta as novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social colocada à escola, quanto em relação à necessidade de formar um profissional reflexivo.

Assim como Pimenta (2012) entendemos que algumas transformações na educação começam a ocorrer a partir da necessidade de se formar professores capazes de entender os problemas da escola e da prática pedagógica. Nesse sentido, é necessário ter uma formação teórica sólida por meio da qual os professores em formação inicial pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e apontar alternativas para os problemas reais da escola e da sociedade. Esses são aspectos importantes para a compreensão do sentido da educação que, para Ferretti (2004), está preocupada com a formação plena do indivíduo, contribuindo para a formação profissional de maneira indireta, seja por conhecimentos disciplinares, seja por entender a compreensão do contexto de maneira indireta, seja por entender que a compreensão do contexto em que o exercício da atividade profissional se realiza ou se realizará é parte dessa formação. Daí reforçamos a importância de se pensar em discussões e métodos que levem os alunos a aprenderem de maneira satisfatória e competente numa visão crítica e reflexiva e de serem capazes ainda de se desenvolver na convivência com outros grupos.

Moran (2015), esclarece que teóricos da educação como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, destacam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e com ele dialogando. Tal ideia aponta para o fato de que precisamos, claramente, reorganizar os currículos de cursos – tempos, espaços e metodologias.

No intuito de superar as dificuldades que os professores encontram no exercício da função de mediador nas turmas maiores e heterogêneas, Biggs (2012) alerta que os alunos não podem ser tratados igualmente como se todos tivessem no mesmo estágio cognitivo, portanto é papel do professor organizar o contexto de ensino/aprendizagem para que todos os alunos participem, respeitando aqueles capazes de usar os processos de aprendizagem de ordem superior, assim como auxiliar os alunos que ainda estão nos níveis iniciais de aprendizagem. Para a flexibilização do ensino e engajamento dos alunos as IES já podem ir implantando metodologias ativas de aprendizagem (Active Learning).

Feuerstein (1991) afirma que todo indivíduo é modificável, já que o fator determinante para o desenvolvimento das capacidades mentais é o tipo de interação do sujeito com o meio ambiente. Uma aprendizagem de exposição direta aos estímulos ou ao objeto de conhecimento não garante o desenvolvimento cognitivo. Dentro dessa abordagem, o ensino

híbrido contribui com a perspectiva cognitiva de base metodológica, uma vez que parte do princípio da necessidade de uma interação mediada, humana, que se interponha entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Entendemos assim, que é necessário investir numa formação inicial de qualidade durante a sua formação.

Bons professores são as peças-chave na mudança educacional. Os professores têm muito mais liberdade e opções do que parece. A Educação não evolui com professores mal preparados. Muitos começam a lecionar sem uma formação adequada, principalmente do ponto de vista pedagógico. Conhecem o conteúdo, mas não sabem gerenciar uma classe, como motivar diferentes alunos, que dinâmicas utilizar para facilitar a aprendizagem, como avaliar o processo de ensino-aprendizagem além das tradicionais provas. (Moran, 2015 p.18)

Acreditamos também que as estratégias metodológicas, os instrumentos de avaliação e as práticas pedagógicas previstas devem nortear a construção do conhecimento dos estudantes, com vista fazer com que os mesmos possam também melhorar sua realidade.

Sobre as Metodologias Ativas, Valente, Almeida e Geraldini (2017) afirmam que:

O fato de elas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais.

Na tentativa de envolver os aprendizes para que pudessem ser mais ativos no processo de ensino aprendizagem no desenvolvimento de estratégias de ensino para serem aplicados na sala de aula pensando numa aprendizagem significativa. E para Gadotti (1994) uma aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que o material a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. [...] é por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do



seu processo. A aprendizagem auto iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e penetrante.

As Oficinas Realizadas

A imersão no ambiente escolar do licenciando em matemática propiciada pelo Pibid, coloca os bolsistas do Pibid numa posição privilegiada para perceber as múltiplas nuances que ocorrem na interação entre alunos e professores no contexto da sala de aula. Baseados nas atividades realizadas pelos integrantes do subprojeto de Matemática do IFES Campus Cachoeiro de Itapemirim, envolvendo os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, aqueles não participantes do Pibid.

Neste momento os bolsistas atuam como formadores na realização deste trabalho implementando assim, iniciativas para o avanço do ensino e da aprendizagem com a inclusão de metodologias ativas de aprendizagem e a utilização de jogos instrucionais onde cada aluno aprende a fazer fazendo, usando a sua criatividade, desenvolvendo habilidades para resolver problemas e desenvolvendo a capacidade de comunicação e negociação.

Falaremos sobre a percepção dos participantes e dos bolsistas do Pibid sobre as experiências compartilhadas e a importância da interação saudável e produtiva entre pibidianos e os não pibidianos para o aprimoramento dos mesmos enquanto docentes mostrando a importância da mediação como espaço de aprendizagem no Pibid.

Estas oficinas foram desenvolvidas visando socializar atividades realizadas pelos bolsistas Pibid no ano de 2016 proporcionando a integração dos bolsistas do Pibid e estudantes do curso de Licenciatura em Matemática que não participam do programa, estreitando as relações entre o curso de formação de professores e o campo de atuação profissional do futuro docente, realizando a articulação teoria e prática.

A abordagem dos conteúdos das oficinas foi realizada por meio de jogos e materiais manipulativos como forma de motivar os alunos não pibidianos a entenderem os conteúdos e conceitos matemáticos, focando o início das atividades com ferramentas motivacionais, desenvolvendo durante as aulas as ferramentas de ensino e ao final das atividades a revisão dos conceitos desenvolvidos com a utilização dos jogos desenvolvidos.



Os temas foram escolhidos pelos bolsistas do Pibid em parceria com os professores supervisores. Dos temas trabalhados nas oficinas desenvolvidas com os alunos da Educação Básica nas escolas parceiras do Pibid, o grupo selecionou qual dos trabalhos seria desenvolvido nas oficinas realizada para os não bolsistas do Pibid, alunos do curso de Licenciatura em Matemática do Ifes.

A escolha do trabalho a ser apresentado é devidamente acompanhado pelo professor supervisor e pela coordenação do Pibid.

Foram desenvolvidas 6 (seis) oficinas conforme mostra o Quadros 1

Quadro 13 - Relação das Oficinas realizadas em 2015

NOME DA OFICINA	ESCOLA PARCEIRA
Descobrimo o Número de Ouro	CEI “Átila de Almeida Miranda”
Conceitos geométricos básicos utilizando massinha de modelar	EEEFM “Agostinho Simonato”
Logaritmos	EEEFM “Liceu Muniz Freire”
Jujumetria	EEEFM “Presidente Getúlio Vargas”
Atividades lúdicas	EEEFM “Lions Sebastião de Paiva Vidaure”
Trigonometria, volume e área.	EEEFM “Professora Hosana Salles”

Fonte: Arquivos da Autora

As oficinas foram trabalhos desenvolvidos com alunos do Fundamental II e do Ensino Médio. Para o desenvolvimento das oficinas, todo o tempo a ludicidade e o uso de algum instrumento se fez presente, assim em cada trabalho observamos que uma das formas de aprender matemática é de uma forma lúdica com a utilização de algum instrumento nos quais os conceitos matemáticos podem ser representados.

Na oficina Descobrimo o Número de ouro, os alunos trabalharam o conteúdo razão e proporção. Nessa oficina os alunos apresentaram o filme "Donald no País da Matemática". Logo após o vídeo, foi resolvido o "Problema dos Coelhos" relacionado à sequência de



Fibonacci. Ao término da resolução do “Problema dos Coelhos” eles discutiram sobre os resultados encontrados. Após a discussão, com o auxílio de régua e fita métrica, foram realizadas medições no corpo humano e em alguns objetos específicos que os alunos possuíam, com o objetivo de encontrar a razão áurea, que é o número de ouro. No final foram discutidos os resultados encontrados e a importância da atividade para o ensino da matemática. Objetivaram levar os alunos a compreenderem os conceitos de razão e proporção por meio de uma abordagem histórica.

Na oficina de Conceitos geométricos básicos utilizando massinha de modelar caseira, receita dos alunos, que puseram a mão na massa e com a utilização de palitos de churrasquinho, mostraram o ensino da geometria fora do quadro negro e do livro didático, possibilitando, além do brincar com a geometria, tornar possível a visualização das formas geométricas. Na oficina de Jujumetria, foi da mesma forma, porém, com o uso de balas jujuba, o que tornou a participação na oficina bastante concorrida.

As Atividades Lúdicas objetivaram a demonstração de como é possível promover conhecimentos de Matemática de forma lúdica, com atividades diferenciadas e no contexto de nossos alunos. O grupo propôs o ensino por meio de jogos conhecidos dos alunos como maneira de tornar o ensino de matemática mais dinâmico e prazeroso.

Na oficina sobre Logaritmos foi trabalhado o ensino de propriedade operatórias dos logaritmos; correspondência entre progressão aritmética e progressão geométrica. Os alunos foram convidados a se reportarem ao ensino médio e se lembrarem do que eles sabiam sobre esse tema e em seguida foi falado sobre a história do Logaritmo, e o seu colaborador Joost Biirgi. Durante a oficina, os alunos conversaram sobre as demais aplicações dos Logaritmos em outras áreas do conhecimento, desmistificando assim que se trata de um conteúdo difícil e desnecessário. Essa oficina objetivou compreender a definição de logaritmo, bem como suas propriedades e operações, perceber, a partir de uma perspectiva histórica, que os logaritmos são objetos matemáticos utilizados para simplificar cálculos complicados, com muitas casas decimais ou com números grandes e estabelecer uma pequena comparação entre as calculadoras de hoje e as tabelas de logaritmo do século XVII, no sentido de avanço tecnológico e praticidade.

A oficina de Trigonometria, volume e área também objetivou fortalecer o aprendizado através do cotidiano e do lúdico. Para isso utilizou-se de materiais como ladrilhos e cubos



construídos por eles para trabalharem noções de área e volume. Utilizaram também o Teodolito construído com materiais alternativos propondo o seu manuseio por alunos de alturas diferenciadas, de forma a relacioná-lo com as relações trigonométricas.

Confirmamos assim que o ensino por meio de oficinas, bem como por meio de projetos pode ser considerado exemplos de metodologias ativas.

E segundo um provérbio chinês, dito pelo filósofo Confúcio modificado por Barbosa e Moura (2013)

O que eu ouço, eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu me lembro; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade; O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 54).

Quando os alunos vivenciam os métodos ativos, eles desenvolvem maior confiança nas tomadas de decisões e no momento de aplicação do conteúdo experimentado nos momentos de práticas nas salas de aula.

Na concepção de Grandó (2004, p. 29), a inserção dos jogos no contexto educacional numa perspectiva de resolução de problemas, garante ao processo educativo os aspectos que envolvem a exploração, explicitação, aplicação e transposição para novas situações-problema do conceito vivenciado. Essa autora ressalta que o jogo pode ser utilizado como um instrumento facilitador na aprendizagem de estruturas matemáticas, muitas vezes de difícil assimilação. A expressão facilitar a aprendizagem está associado à necessidade de tornar atraente o ato de aprender.

Berbel (2011) assume que as metodologias ativas trazem novos elementos às aulas, apresentando potencial para despertar a curiosidade do aluno e novas perspectivas de ensino ao professor. Este autor enfatiza os resultados positivos apresentados por alunos que se percebem autônomos no decorrer das interações em sala de aula:

1 -à motivação (apresentando motivação intrínseca, a percepção de competência, pertencimento, curiosidade, internalização de valores); 2 -ao engajamento (com emoções positivas, persistência presença nas aulas, [...]);

3 -ao desenvolvimento (evidenciando autoestima, autovalor, preferência por desafios ótimos, criatividade); 4 -à aprendizagem (melhor entendimento conceitual processamento profundo de informações, uso de estratégias autorreguladas); 5 -à melhoria do desempenho em notas, nas atividades, nos resultados em testes padronizados); e 6 -ao estado psicológico (apresentando indicadores de bem-estar, satisfação com a vida, vitalidade) (BERBEL, 2011, p. 28) .

Para os alunos do curso de Licenciatura em Matemática do Ifes a participação nas oficinas foi uma oportunidade para o esclarecimento de dúvidas, e participar das atividades foi uma experiência positiva. Para esses alunos as oficinas foram fáceis, divertidas e as experiências compartilhadas trouxeram contribuições para a aprendizagem dos conteúdos apresentados. Os estudantes se sentem confortáveis em esclarecer dúvidas com os bolsistas do Pibid e declaram que a oficina fez com que entendessem melhor o conteúdo das oficinas e agora já conseguem explicar o conteúdo para um aluno com mais segurança, dadas as metodologias de trabalho que os formadores utilizaram propiciando que os fosse o centro do processo, com oportunidades de desafios, perguntas e problemas reais

Para os alunos bolsistas do Pibid atuar como formadores na oficina, as experiências compartilhadas com os não pibidianos foram positivas. Os pibidianos se sentiram confortáveis ao esclarecer uma dúvida do colega. Na interação com os não pibidianos, se viram como docentes e a apresentação das oficinas contribuíram para que entendessem melhor o conteúdo ensinado conseguindo explicar com mais segurança o conteúdo proposto nas orientações e no esclarecimento de dúvidas. Isso nos remete a Freire (2002) para quem aquele que ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender e que o aprender precedeu ao ensinar.

Como pontos positivos do trabalho realizado, os pibidianos destacam: A interação com os colegas do curso; a partilha de conhecimentos; a motivação e a empolgação dos colegas em participar das atividades; a parceria na confecção de materiais; a oportunidade de orientar os colegas no desenvolvimento das atividades e o momento de aprendizagem e confraternização com os colegas.

Nestas oficinas conforme relata uma bolsista do Pibid:

Os alunos ficam estimulados e criam regras e movimentos próprios para jogar e nós procuramos nos esforçar para encontrar caminhos para tornar o



ensino de conteúdos de matemática mais atraentes por meio das oficinas (Bolsista do Pibid nº 8).

E continua:

Utilizamos a Torre de Ranói para ensinar progressão geométricas pelo fato do jogo possuir características e propriedades e regras que contribuem significativamente para o ensino do conteúdo mencionado (Bolsista do Pibid nº 8).

Como pontos positivos do trabalho realizado os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática destacam:

- a interação com os colegas do curso;
- a dinâmica desenvolvida nas atividades;
- o esclarecimento de dúvidas sobre os temas abordados;
- a didática das oficinas;
- a aprendizagem por meio dos jogos;
- os questionamentos entre iguais;
- a atuação dos pibidianos;
- a inserção do cotidiano nas oficinas de matemática;
- o uso das tecnologias na aplicação da matemática;
- a aplicabilidade das atividades;
- os momentos de aprendizagem e o entretenimento entre o grupo;
- a escolha dos temas trabalhados e a dinâmica dos trabalhos.

Entendemos assim, que o Pibid traz contribuições na formação inicial dos professores quando proporciona essa interação com os colegas de formação, levando o pibidiano a aprimorar cada dia mais a sua prática, desenvolvendo um trabalho de docência no curso de licenciatura em matemática, em um espaço propício a aprendizagem, mostrando segurança conhecimento e entusiasmo, tendo o reconhecimento dos parceiros. Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) defendem que o domínio profundo do conhecimento é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para elaborar sua aula, constituindo-se mediador entre os conteúdos e os alunos.

Esse papel de professor mediador entre conteúdo e os alunos foi observado no desenvolvimento das atividades. Os pibidianos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades buscaram conhecimento profundo sobre os conteúdos a serem ensinados, para o

esclarecimento de dúvidas dos estudantes não pibidianos, levando o outro a compreender o conteúdo que fora proposto.

Consideramos importante ressaltar que conforme dados coletados de forma oral, foi possível observar nos grupos de pibidianos a parceria na realização dos trabalhos para que as oficinas fossem realizadas. Damiani (2008) explicita que, na colaboração, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Nesta direção, é que Pimenta (2012) já argumentava, que algumas transformações na educação começam a ocorrer a partir da necessidade de formar professores capazes de entender os problemas da escola e da prática pedagógica do professor. Pensar em tornar o ensino de conteúdos de matemática mais atraente foi uma iniciativa dos bolsistas do Pibid, tendo em vista as dificuldades observadas na aprendizagem de matemática nos alunos de ensino fundamental e médio nas escolas parceiras.

No entendimento de Bastos (2006) apud Berbel (2011), o método ativo é um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo.

Sobre as metodologias ativas, Lázaro, Sato e Tezani (2018) relatam que não há uma regra que sirva para todos, mas, levantam algumas questões que julgam bem importantes:

1. Ter aulas bem planejadas: Mesmo sabendo que o planejamento norteia a ação do professor e não é um limitador, ter aulas bem-planejadas é um suporte muito importante. Integrar metodologias que colocam o aluno no centro do processo só funciona com bons professores.

2. Envolvimento da equipe de gestão da escola: Algumas ações estão sob o controle do professor que inicia a mudança em sua sala de aula. Gradativamente, ele desperta o interesse de outros professores da escola, que podem envolver-se com a proposta e, nesse caso, é essencial o envolvimento da equipe de gestão, aprovando as modificações e avaliando o impacto das mudanças nas ações de ensino-aprendizagem e na instituição como um todo. Garantindo a infraestrutura e a organização do trabalho para que a implementação dê certo.



3. Ter oportunidade de experimentar e trocar com os pares: A pesquisa-ação, a experimentação e a possibilidade de troca entre os demais professores desempenham papel crucial nesse processo. O registro por meio de gravação da própria atuação em sala de aula, que pode ser feito utilizando-se um celular, o pensar sobre ela e a oportunidade de discuti-la com os pares ou com a equipe de gestão configuram-se como ricos momentos de aprendizado.

Deve ficar claro, contudo, que toda aprendizagem é ativa, uma vez que, para aprender, é necessário algum tipo de mobilização cognitiva para que o novo conhecimento seja inserido em uma rede, modificando ou complementando aquilo que já se sabe sobre determinado tema. Entretanto, precisamos pensar na integração das tecnologias digitais de forma criativa e crítica, permitindo que elas possam ser usadas em todo o seu potencial, oportunizando aos alunos um ensino mais personalizado, significativo e colaborativo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento das atividades realizadas, os pibidianos utilizaram jogos matemáticos para facilitar a aprendizagem dos alunos participantes. Para os pibidianos a utilização de metodologias tradicionais afasta os alunos e acaba deixando o conteúdo distante da realidade. Para esses alunos, ensinar matemática pode ultrapassar os limites da escola oportunizando os alunos a desenvolverem atividades que estejam relacionadas com a realidade de cada aluno, proporcionando prazer em aprender.

O presente artigo procurou evidenciar as percepções dos docentes com base na participação dos mesmos em um Curso de Formação continuada, no qual fora utilizada a própria Metodologia Ativa como estratégia didático-metodológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



É certo, para todos os envolvidos, que esse é um caminho sem volta, portanto, para que a instituição mantenha seus pés no presente e seus olhos voltados para o futuro, é necessário que haja preparo institucional, bem como capacitação docente.

Consideramos importante salientar que o uso de metodologias ativas ou qualquer outro método lúdico não garante aprendizagem significativa. As atividades requerem planejamento, e devem estar relacionadas aos objetivos pretendidos.

Nos também entendemos assim como Bastos (2006) apud Berbel (2011), que o método ativo é um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931) 37^a Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. *Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica*. Boletim Técnico Senac, 39 (2), p. 48-67, 2013.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32 (1), p. 25-40, 2011.
- BIGGS, J. What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, v. 31, n. 1, 39-55, 2012.
- DIESEL, Aline, BALDEZ; Alda Leila Santos, MARTINS; Silvana Neumann. *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica* - UNIVATES - Centro Universitário Centro Universitário Univates, Lajeado/RS – Brasil - Revista Thema 2017 | Volume 14 | Nº 1 p. 268 a 288.
- FEUERSTEIN, R. et al. *Mediated learning experience: theoretical, psychosocial and learning implications*. Londres: Freund, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994.



LÁZARO, Adriana Cristina; SATO, Milena Aparecida Vendramini; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. *Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial*. CIET: EnPED, 2018. <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/234>. Acesso em 01/08/2018.

MORÁN, José. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: *Aproximações Jovens*. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, José. *Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje*.

TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: *VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

VALENTE, J. A. Comunicação e a Educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. *Revista UNIFESO – Humanas e Sociais*, Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141- 166

VALENTE, V. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino-*Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.



CONCEPÇÕES ALTERNATIVAS SOBRE DO CONCEITO DE INÉRCIA NO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

José Robbyslandyo da Silva Santos

Mirleide Dantas Lopes³¹⁰

RESUMO

Objetivamos nessa pesquisa refletir sobre a produção acadêmica acerca das concepções alternativas sobre do conceito de Inércia no Ensino Médio no Brasil. Analisamos os principais periódicos nacionais de Ensino de Física e Ensino de Ciências: Revista Brasileira de Ensino de Física – RBEF, Caderno Brasileiro de Ensino de Física – CBEF, A Física na Escola da SBF, Ciência & Ensino, Ciência & Educação, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC), Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências; Investigações em Ensino de Ciências (IENCI). Utilizando as ferramentas de pesquisas da internet, analisamos os trabalhos de acordo com alguns aspectos: local de publicação, título, autores, palavras-chave, ano de publicação. Encontramos apenas 1 artigo publicado no cenário nacional. A principal concepção alternativa identificada foi a relação direta entre Força e Velocidade. Portanto, com este estudo podemos concluir que a produção acadêmica nacional publicada nas principais revistas de Ensino de Física sobre as concepções alternativas acerca do conceito de Inércia no Ensino Médio é escassa e se resume a descrição de concepções alternativas, o que nos leva a propor mais estudos e discussões sobre a temática, pois, como objeto de estudo, a mesma nos oferece grandes possibilidades de pesquisa e aplicação no Ensino de Física.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções Alternativas; revisão bibliográfica; Ensino Médio; Ensino de Física.

ALTERNATIVE CONCEPTIONS ABOUT INERTIA CONCEPT IN HIGH SCHOOL: A BIBLIOGRAPHICAL REVIEW

ABSTRACT

This research had as general objective to reflect on the academic production on the alternative conceptions about the Inertia concept in the Physics Teaching in Brazil. We analyzed the main national journals of Physics and Science Teaching. Using the tools of research on the Internet. We found only 1 article published in the national scenario. The main alternative conception identified was the direct relationship between Force and Speed.

KEYWORDS: Alternative Conceptions; Bibliographic review; High School; Physics Teaching.

³¹⁰ Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação de Professores (PPG-CFP) da Universidade Federal de Campina Grande



CONCEPCIONES ALTERNATIVAS SOBRE EL CONCEPTO DE INERCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general reflexionar sobre la producción académica sobre las concepciones alternativas sobre el concepto de inercia en la Enseñanza de la Física en Brasil. Analizamos las principales revistas nacionales de Enseñanza de la Física y Ciencias. Usando las herramientas de investigación en Internet. Encontramos solo 1 artículo publicado en el escenario nacional. El principal concepción alternativa identificada fue la relación directa entre Fuerza y Velocidad.

PALABRAS CLAVES: Concepciones Alternativas; revisión bibliográfica; Escuela Secundaria; Enseñanza de la Física.

INTRODUÇÃO

Os/As³¹¹ alunos/as chegam à sala de aula com conhecimentos anteriores à escola, conhecimentos que neste trabalho denominamos de concepções Alternativas; concepções que são espontâneas, imediatas e são alternativas pelo fato de não terem caráter científico; escolhemos essa denominação em convergência com Santos (1991). Estes conhecimentos são construídos na experiência de vida, nas relações sociais que começam no grupo familiar e é a partir deles que os/as alunos/as tentam explicar os fenômenos naturais que observam.

Assim sendo, as concepções alternativas são muito importantes durante o processo de ensino-aprendizagem e por isso muitas pesquisas foram feitas por vários/as estudiosos/as durante a segunda metade do século passado (Happs - 1982; Clements -1982, Aguirre & Erickson - 1984). Atualmente temos um grande quadro com concepções alternativas sobre vários conteúdos: luz, movimento, energia, dentre outras.

³¹¹ Vamos utilizar, ao longo deste artigo, as palavras (substantivos, artigos, adjetivos dentre outras) escritas no gênero masculino e feminino, buscando com essa simples iniciativa romper com o repugnante sexismo, machismo e misoginia ainda, infelizmente, enraizados na Literatura a que se refere.

As concepções alternativas acerca do conceito de Inércia não são diferentes. Sabemos algumas características do pensamento dos/as alunos/as sobre o conceito de Inércia, eles/as tendem a pensar em referenciais absolutos, tendem a pensar que cessada a causa cessado o efeito e tendem a relacionar diretamente força e velocidade; essas concepções foram identificadas em outras pesquisas (Saltiel & Malgrange – 1980; Watts & Zylberztajn – 1981; Viennot – 1976, 1978).

Sobre esse aspecto, acreditamos que entender como são construídos os conceitos pelos/as alunos/as é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem e se configura um desafio epistemológico.

Dessa forma, inquietos com tais constatações, resolvemos investigar as questões que originaram o estudo em tela: Quantos artigos relacionados à temática das concepções alternativas acerca do conceito de Inércia foram publicados no periódicos nacionais durante os últimos 10 anos? Quais as concepções alternativas encontradas? Assim sendo, a pesquisa objetivou refletir sobre a produção acadêmica acerca das concepções alternativas sobre do conceito de Inércia no Ensino Médio no Brasil.

O Movimento Das Concepções Alternativas: Origens

As teorias psicológicas de Piaget e Ausubel são consideradas precursoras nas investigações sobre o Movimento das Concepções Alternativas (MCA). Considera-se Piaget um dos precursores do Movimento das Concepções Alternativas pela sua análise das representações do mundo das crianças no percurso de desenvolvimento intelectual e considera-se Ausubel outro precursor do Movimento das Concepções Alternativas pelo valor dado à “estrutura cognitiva” na aprendizagem, considerando-a instrumento decisivo na integração de novos conceitos.

Nesse sentido, Santos (1991) ressalta que os dois psicólogos concordavam em certos aspectos, como também, discordavam em outros. É possível considerar a tese de Piaget independente do conteúdo e do contexto, e a tese de Ausubel dependente deles. Com relação ao construtivismo existe um acordo entre os dois teóricos; ambos concordavam com a importância das estruturas lógicas do pensamento na aprendizagem e a distinção entre

conhecimento operativo (externo, estático, perceptivo, reprodutivo) e figurativo (interno, transformador, conceitual, construtivo, aplicativo). Ambos discordavam na relação entre esses pensamentos, pois Piaget acreditava que o pensamento figurativo subordina ao pensamento operativo e Ausubel afirmava o inverso.

Na Teoria Piagetiana, as crenças infanto-juvenis são o resultado da elaboração e estruturação que as crianças efetuam em resposta ao meio familiar, escolar, social, etc. Piaget diferencia essas crenças de acordo com certas características: crenças espontâneas, crenças desencadeadas e crenças sugeridas. Destacamos aqui as crenças espontâneas, que são originais, constituem-se antes mesmo de qualquer interrogatório e apresentam as seguintes características: são o resultado da estrutura mental das crianças, evoluem com a idade e se relacionam com a realidade e a causalidade.

Desta forma, podemos concluir que na linha de investigação das concepções alternativas a contribuição do suíço Jean Piaget é enorme e de grande relevância; ao analisar as representações das crianças de diferentes idades, ele diferencia os planos essenciais dessas representações: o plano da realidade e o plano da causalidade. Piaget nos mostrou que as crianças confundem o eu (mundo interior) e o mundo exterior, e com o passar do tempo elas diferenciam esses dois mundos. Essa diferenciação acontece no momento em que as crianças tomam consciência do eu e de diferentes existências. Sua tese procura diagnosticar, explicar e alterar as representações primeiras das crianças sobre os fenômenos científicos.

Para o psicólogo americano, o conhecimento já existente na estrutura conceitual do/a aprendiz é a chave para a construção e interiorização de novos conhecimentos. Ausubel (1980, p. 137 apud SANTOS, 1991, p. 75) afirma: “o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isto e ensine-o de acordo”. Assim sendo, o ato de ensinar deve visar o reconhecimento dos conceitos iniciais já estabelecidos, que Ausubel denominou de subsumers³¹² como chave para aprendizagem de novos conceitos.

Desse modo, podemos concluir que na linha de investigação das concepções alternativas, uma das principais contribuições do americano David Ausubel está associada a importância dada às representações do/a aprendiz, preocupando-se com a explicação dos mecanismos de integração de novos conhecimentos às representações pré-existentes.

³¹² Em português o termo correlato é subcunsores.



CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS CONCEPÇÕES ALTERNATIVAS

Podemos traçar paralelos de semelhanças entre as concepções alternativas e o senso comum. Sobre esta relação, estamos de acordo com Santos (1991) quando conclui que os processos de construção das concepções alternativas estão muito próximos dos processos de construção do conhecimento do senso comum. As concepções alternativas, conceitos do senso comum e dos conceitos da pré-ciência resultam da experiência da vida, mais ou menos imediatas, mais ou menos espontâneas, mais ou menos partilhadas socialmente.

Deste modo, os/as alunos/as têm uma maneira própria de ver o mundo e isso varia de indivíduo para indivíduo; depende do meio onde vivem e é claro da escola onde estudam, já que a mesma às vezes ajuda a perpetuar essas concepções que os/as alunos/as têm.

De modo geral, os pensamentos dos/as alunos/as são diferentes das concepções científicas e eles insistem em se perpetuar mesmo depois do processo de ensino-aprendizagem. Não podemos dizer que as concepções alternativas dos/as alunos/as são um erro, ou seja, “concepções errôneas”.

Na mesma direção desses trabalhos (Chapman et al – 1981; Osborne & Wittrock - 1983), as pesquisas nos campos de ensino de conteúdos específicos mostraram que os/as alunos/as entram em suas classes com noções espontâneas já estruturadas em todas as áreas do conhecimento; muitas vezes apresentam uma lógica própria e um desenvolvimento de explicações causais que são fruto de seus intentos para dar sentidos às atividades cotidianas. Elas são diferentes da estrutura conceitual e da lógica usada na definição científica desses conceitos. O conhecimento proveniente das pesquisas em aprendizagem abalou a didática tradicional, que tinha como pressuposto que o/a aluno/a era uma *tábula rasa* (Carvallho, 2004).

Destarte, com o objetivo de entender o conhecimento prévio que o/a aluno/a tem, foram feitos inúmeros trabalhos, por muitos teóricos, que levaram a uma significativa quantidade de posições com relação a esse conhecimento. Em algumas pesquisas esse conhecimento tem conotação positiva e em outras apresenta uma conotação com caráter negativo. Termos como “concepção alternativa”, “estrutura alternativa”, “representação espontânea”, “raciocínio espontâneo” e “ciência da criança” apresentam conotação positiva;

termos como “concepção errônea”, “compreensão errônea” e “preconcepção” apresentam conotação negativa. Nesta pesquisa escolhemos usar o termo *Concepção Alternativa* quando nos referirmos aos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, em convergência com Santos (1991), que justifica sua escolha enfatizando:

Falamos de “concepção” quando nos referimos a representações pessoais, mais ou menos espontâneas, mais ou menos dependentes do contexto, mais ou menos solidárias de uma estrutura e que são compartilhadas por grupos de alunos. Adjetivamos o termo concepção com o termo alternativa para reforçarmos a ideia de que tais concepções não têm estatuto de conceitos científicos, que diferem significativamente destes, quer a nível de produto quer de processo de construção e que funcionam, para o aluno, como alternativa aos conceitos científicos correspondentes. (SANTOS, 1991, p. 96)

Isto posto, com relação a sua abrangência temática, as concepções alternativas são muito diversificadas; cito aqui apenas alguns estudos realizados relativos a vários temas da Física, Química, Biologia e Astronomia: Física: Força e Movimento (Viennot – 1976, 1978, 1985, 1989); Química: Mudanças de estado do ar e pressão (Osborne & Cosgrove - 1983); Biologia: Vida (Brumby – 1982); Astronomia: Terra como corpo cósmico (Klein - 1982).

Por conseguinte, Santos (1991) afirma que as concepções alternativas dos/as alunos/as são persistentes às mudanças para o conhecimento formal. Segundo Driver (1986, p. 8a) são persistentes à mudança porque “se tratam de esquemas dotados de certa coerência interna”. [Tradução livre].³¹³ Assim sendo, muitas vezes essas concepções persistem mesmo após a apresentação do conhecimento científico ou formal, depois de uma atividade de classe ou até mesmo de uma prova; essas concepções podem persistir por toda a vida.

Segundo Holliday (2006) ao falarmos em sistematização estamos falando de um exercício que se refere a experiências práticas concretas. Estas experiências são processos sociais dinâmicos e estão em permanente mudança e movimento e fazem parte de uma prática social e histórica dinâmica, complexa e contraditória. Sobre a importância dessa sistematização, este autor afirma que ela possibilita o entendimento da lógica das relações e contradições entre os diferentes elementos, coerências e incoerências, por exemplo, entre a

³¹³ Transcrição do texto original - *Se trata de esquemas dotados de cierta coherencia interna.*



dinâmica do processo particular e os desafios que a dinâmica social coloca para nossas práticas.

As concepções alternativas dos/as alunos/as são contraditórias. Às vezes os/as alunos/as usam uma mesma ideia para explicar fenômenos diferentes e não percebem que acabam por se contradizerem, por exemplo, os/as alunos/as tendem a não discriminar os conceitos de força e energia, eles/as falam “a força do motor que faz o carro andar”, já em outros momentos dizem “a energia do motor movimenta o carro”.

O fato apresentado é de total divergência com o conhecimento científico que se tenta ensinar nas salas de aula em todo mundo. A ciência tem a coerência como umas das suas características, ou seja, uma lei física deve ser coerente com o modelo a que ela é aplicada e esta mesma lei não pode divergir com outros modelos da Ciência-Padrão³¹⁴. Sobre esse aspecto, segundo Viennot (2001):

Na Ciência, a coerência é indispensável. As leis físicas não podem ser aplicadas de forma irregular. Existe um esforço dos homens e das mulheres da Ciência para atingir o maior grau de generalidade e para estabelecer a extensão em que as relações utilizadas são válidas. A mecânica de Newton, por exemplo, é aplicável perfeitamente a velocidades muito pequenas em comparação com a velocidade da luz. A teoria se aplica à mecânica de objetos com velocidades comuns a nossa realidade. (VIENNOT, 2001, p. 8) [Tradução livre].³¹⁵

Outra característica interessante é que essas concepções alternativas lembram concepções históricas do passado e que hoje não são mais utilizadas, ou seja, conceitos ultrapassados. Laurence Viennot, por exemplo, uma das pioneiras no estudo das tendências do pensamento, observou que muitos/as alunos/as com diferentes idades se comportam como se houvesse relação direta entre força e velocidade, a grosso modo, nos parece uma maneira aristotélica de pensar.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

³¹⁴ Chamamos Ciência-Padrão, a Ciência praticada, reproduzida e socializada pela academia. Ciência baseada em modelos teórico-experimentais. Ciência baseada em paradigmas dados pela Comunidade Científica.

³¹⁵ Transcrição do texto original - In Science, coherence is indispensable. A physical law cannot apply erratically. One therefore strives to attain the greatest degree of generality and to establish the extent to which the relations used are valid. Newton's theory of dynamic, for example, perfectly applies to velocities that are negligible in comparison with speed of light. In terms of what is measurable, the theory applies well to mechanics of ordinary objects.



Quanto à forma de abordagem, esta pesquisa está situada numa perspectiva qualitativa. Sob essa ótica, congregamos com Minayo (2009) quando afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2009, p. 21)

Ainda segundo Minayo (2009) a produção humana que pode ser resumida no universo das relações, das representações e da intencionalidade é o objeto da pesquisa qualitativa. Esse objeto dificilmente pode ser traduzido em estatística.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica. De acordo com Gil (2002, p. 45) "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente". Gil (2002) segue afirmando que esta vantagem tem, no entanto, uma dificuldade, muitas vezes as fontes secundárias apresentam informações coletadas ou processadas de forma equivocada, contribuindo para a reprodução ou mesmo potencialização de erros.

Combinado a essa perspectiva metodológica foi utilizado como instrumento de obtenção de informações as principais revistas de Ensino de Física e Ensino de Ciências dentro dos periódicos nacionais, nos quais procuramos trabalhos que estivessem dentro da temática das concepções alternativas acerca do conceito Inércia no Ensino Médio. Fizemos um recorte temporal de uma década, analisando as publicações desses periódicos desde 2008 até 2018.

Para selecionar as publicações, utilizamos as ferramentas de pesquisa disponíveis na rede mundial de computadores, cientes da grande importância dos meios digitais para o crescimento e divulgação da produção acadêmico-científica. Primeiramente verificamos menções ao tema nos títulos dos trabalhos, em seguida verificamos as palavras-chave e lemos os resumos dos trabalhos encontrados na seção de Ensino de Física. Por fim, os trabalhos foram analisados de acordo com seguintes aspectos: local de publicação, foco temático, área, título, autores/as, palavras-chave, ano de publicação.



As revistas analisadas foram as seguintes: Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF); Caderno Brasileiro de Ensino de Física (CBEF); Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências; Ciência & Ensino; Ciência & Educação; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC); Investigações em Ensino de Ciências (IENCI).

De acordo com nosso objetivo, em nossa pesquisa foram excluídos aqueles artigos cujos objetos de estudo não estavam relacionados a temática das concepções alternativas acerca do conceito Inércia no Nível Médio. Também foram excluídos artigos publicados em língua estrangeira, artigos relacionados as concepções alternativas acerca do conceito Inércia no Ensino Fundamental e/ou Ensino Superior.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos últimos 10 anos não foram encontrados artigos relacionados à temática em estudo (concepções alternativas acerca do conceito Inércia no Ensino Médio) publicados nos periódicos analisados. Esse fato nos provocou várias questões: a pesquisa em Ensino de Física no Brasil não dá importância a temática das concepções alternativas acerca do conceito de Inércia no Ensino Médio? Não há necessidade de problematizar as concepções alternativas acerca do conceito Inércia no Ensino Médio brasileiro já que muitos estudos já foram publicados em outros países? Os estudos publicados fora do país são suficientes para entender como o modo de pensar dos/as alunos/as brasileiros?

Diante do resultado, novamente utilizamos as ferramentas de pesquisa disponíveis na rede mundial de computadores para procurar em todo o universo de artigos publicados nos periódicos anteriormente analisados na tentativa de encontrar algum artigo publicado relacionado ao tema das concepções alternativas acerca do conceito de Inércia no Ensino Médio.

A partir de uma nova pesquisa (maior recorte temporal), no quadro 1 apresentamos o artigo encontrado, o país de vínculo dos/as autores/as do artigo e o ano de publicação.

QUADRO 1 - Artigo analisado.

Autor/a e Título	País	de	Ano
-------------------------	-------------	-----------	------------

	vinculo	
<i>Revista Brasileira de Ensino de Física - vol. 14, n. 1.</i>		
PREGNOLATTO, Y. H.; PACCA, J. L. A.; TOSCANO, C. Concepções sobre Força e Movimento.	Brasil	1992

Fonte: [Autoria própria]

Apesar do artigo selecionado para a análise não apresentar em seu título, resumo e/ou palavras-chave as expressões “concepções alternativas” e “conceito Inércia”; o artigo aqui apresentado, foi analisado porque aborda as concepções alternativas relacionadas à dinâmica (relação Força e Movimento), conteúdo em que o conceito Inércia está vinculado.

Pregnoatto, Pacca, Toscano (1992) pretendem que seu trabalho resulte em informações sobre o modo de pensar (concepções alternativas) dos/as alunos/as. Os/As autores/as refazem experimentos e aplicam um questionário junto a um grupo de alunos/as (86 alunos/as); os problemas tem como referência pesquisas já realizadas (Clement, 1977; McClosley, 1980).

No quadro 2 apresentamos a concepção alternativa acerca do conceito Inércia identificada no artigo analisado.

QUADRO 2 – Concepção alternativa identificada.

Concepções Alternativas	Tendências do pensar
Relação direta entre Força e Velocidade	Entendem que o movimento está relacionado à atuação ou não de uma força.

Fonte: [Autoria própria]

Relação feita entre Força e Velocidade: nosso mundo não inercial nos induz a pensar que essa relação entre a força e a velocidade do movimento tem relação direta, ou seja, uma função linear que matematicamente poderia ser escrita da seguinte forma: F [Força motora] =



αV [velocidade do móvel]. Os/As alunos/as usam o conceito de “força” para explicar o movimento, fazendo a relação: força é proporcional à velocidade.

Essa concepção foi identificada em muitas outras pesquisas já realizadas com a mesma temática. Pesquisas em diferentes locais, com sujeitos de diferentes contextos histórico-materiais e com outras características.

Sobre as semelhanças entre concepções alternativas encontradas em diferentes sujeitos, em diferentes contextos históricos, convergimos com Driver (1986) quando a autora afirma que:

Já que vivemos em um meio com as mesmas características físicas, não é surpreendente que os esquemas conceituais que construímos para interpretar nossas experiências sejam semelhantes e, aliás, mostram algumas semelhanças com ideias aparecidas ao longo da história das ciências. (DRIVER, 1986, p. 8b). [Tradução livre].³¹⁶

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem muitos artigos publicados nos mais variados periódicos nacionais abordando a temática das concepções alternativas; entretanto, a partir da pesquisa realizada encontramos apenas 1 (um) artigo foi publicado nos periódicos analisados sobre a temática das concepções alternativas acerca do conceito Inércia no Ensino Médio.

Portanto, com este estudo podemos concluir que a produção acadêmica nacional publicada nas principais revistas de Ensino de Física e Ensino de Ciências sobre as concepções alternativas acerca do conceito Inércia no Ensino Médio é escassa e se resume a identificação e descrição de concepções alternativas, o que nos leva a propor mais estudos e discussões acerca dessa temática, pois como objeto de estudo, a mesma nos oferece grandes possibilidades de pesquisa e aplicação no Ensino de Física.

³¹⁶ Transcrição do texto original - Puesto que vivimos en un medio con las mismas características físicas, tal vez no sea sorprendente que los esquemas conceptuales que construimos para interpretar nuestras experiencias sean similares e, incidentalmente, muestran algunas semejanzas con ideas aparecidas a lo largo de la historia de las ciencias.



REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, J., & ERICKSON, G. Students' conceptions about the vector characteristics of three physics concepts. *Journal of Research in Science Teaching*. [s. l.], v. 21, n. 5, p. 439-457, 1984.
- BRUMBY, M. Student's perceptions of the concept of life. *Science Education*. [s. l.], v. 66, n. 4, p. 613-622, 1982.
- CARVALHO, A. M. P. (Org.). *Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- CHAPMAN, A. ET AL. Structural representations of student's Knowledge before and after science instructions. *Journal of Research in Science Teaching*. [s. l.], v. 18, n. 2, p. 97-111, 1981.
- CLEMENT, J. Student preconceptions in introductory mechanics. *American Journal of Physics*. [s. l.], v. 50, n. 1, p. 66-71, 1982.
- DRIVER, R. Psicología Cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, [s. l.]: v. 4, n. 1, p. 3-15, 1986.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2002.
- HAPPS, J. Classifying rocks and minerals: a concept tug-of-war. *New Zealand Science Teacher*. [s. l.], v. 35, p. 20-25, 1982.
- HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. Trad. Maria V. V. Resende. 2. ed. revista. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2006.
- KLEIN, C. Children's concepts of the earth and the sun: a cross cultural study. *Science Education*. [s. l.], v. 65, p. 95-107, 1982.
- MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- OSBORNE, R.; WITTRUCK, M. Learning science: a generative process. *Science Education*. [s. l.], v. 67, n. 4, p. 489-508, 1983.
- _____.; COSGROVE, M. Children's conceptions of the change of states of water. *Journal of Research in Science Teaching*. [s. l.], v. 20, n. 9, p. 825-838, 1983.
- PREGNOLATTO, Y. H.; PACCA, J. L. A.; TOSCANO, C. Concepções sobre Força e Movimento. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 19-23, 1992.
- SALTIEL, E.; MALGRANGE, J. Spontaneous ways of reasoning in elementary kinematics. *European Journal of Physics*. [s. l.], v. 1, p. 73-80, 1980.



SANTOS, M. E. V. M. *Mudança Conceptual na Sala de Aula: um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado*. Lisboa, Portugal: Horizonte, 1991.

VIENNOT, L. Intuition et formalisme en dynamique élémentaire. *Bulletin de L'Union des Physiciens*. [s. l.], v. 71, n. 587, p. 49-84, 1976.

_____. Le Raisonnement Spontané en Dynamique Élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, [s. l.], v. 45, p. 16-24, 1978.

_____. Analysing student's reasoning in science: a pragmatic view of theoretical problems. *European Science Education*. [s. l.], v. 7, p. 151-162, 1985.

_____. La didáctica en la enseñanza superior, ¿para qué? *Enseñanza de las Ciencias*. [s. l.], v. 7, n. 1, p. 3-13, 1989.

_____. Physics: what is essential, what is natural? In: _____. *Reasoning in physics: the part of common sense*. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academics Publishers, 2001, p. 7-14.

WATTS, D.; ZYLBERSZTAJN, A. A survey of some children's ideas about force. *Physics Education*. [s. l.], n. 15. p. 360-365, 1981.



RISCOS DO USO DO TABACO EM PÓ

Emanuel Pordeus Silva -UFCEG

RESUMO

Influenciado sob as diversas campanhas populacionais, alertando sobre os prejuízos à saúde provocados pelo hábito de fumar, nota-se uma diminuição na frequência do uso de cigarros. No entanto, há um ressurgimento em nossa sociedade de nova forma de uso no vício tabagista, comum em rituais e costumes das sociedades indígenas, como o rapé: o uso do tabaco sem fumaça (TSF). Este vício, na forma de pó aspirado, surgiu como substituto ao uso de cigarros. Os usuários acreditam ser uma alternativa segura ao uso do cigarro, imaginando que os malefícios do tabaco provêm unicamente do processo de combustão e aspiração de sua fumaça. Há necessidade de providências no âmbito de saúde pública e coletiva para posição e conscientização da população a respeito dos possíveis malefícios do TSF à saúde. Observa-se escassez na literatura a respeito do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Tabagismo; TSF; rapé.

RISK OF USE OF TOBACCO IN POWDER

ABSTRACT

Influenced under the various population campaigns, alerting about the health damages caused by smoking, there is a decrease in the frequency of cigarette use. However, there is a resurgence in our society of new form of use in smoking addiction, common in rituals and customs of indigenous societies: the use of smokeless tobacco (TSF). This addiction, in the form of aspirated powder, appeared as a substitute for the use of cigarettes. Users believe it to be a safe alternative to using cigarettes, imagining that the harm of tobacco comes solely from the combustion process and aspiration of their smoke. There is a need for public and collective health action to position and educate the population about the possible health effects of TSF. There is scarcity in the literature on the subject.

KEYWORDS: Smoking; TSF; snuff.

RIESGOS DEL USO DEL TABACO EN POLVO

RESUMEN

Influenciado bajo las diversas campañas poblacionales, alertando sobre los daños a la salud provocados por el hábito de fumar, se nota una disminución en la frecuencia del uso de cigarrillos. Sin embargo, hay un resurgimiento en nuestra sociedad de nueva forma de uso en el vicio tabaquista, común en rituales y costumbres de las sociedades indígenas, como el tabaco: el uso del tabaco sin humo (TSF). Este vicio, en forma de polvo aspirado, surgió como sustituto del uso de cigarrillos. Los usuarios creen ser una alternativa segura al uso del cigarrillo, imaginando que los maleficios del tabaco provienen únicamente del proceso de combustión y aspiración de su humo. Hay necesidad de providencias en el ámbito de salud pública y colectiva para posición y concientización de la población



respecto de los posibles maleficios del TSF a la salud. Se observa escasez en la literatura acerca del tema.

PALABRAS CLAVE: Tabaquismo; TSF; tabaco.

INTRODUÇÃO

Existem muitos produtos derivados do tabaco, preparados de diversas formas, que se dividem em produtores e não produtores de fumaça quanto a sua utilização. Entre os que produzem fumaça há o cigarro, o charuto, o cachimbo e o narguilé. O tabaco que não produz fumaça ocorre em preparações para ser mascado ou para ser absorvido pela mucosa oral ou nasal. Entretanto, todas as formas do tabaco liberam nicotina para o sistema nervoso central com risco potencial para causar dependência. (VIEGAS, 2008)

O rapé é um pó resultado da maceração de **tabaco** e cinzas de outras plantas. O tabaco, na forma do rapé, é tratado e finamente moído resultando em pó a ser aspirado. (FIGLIOLIA, 2001) Esta mistura é preparada, condicionada e aspirada ou soprada pelas narinas. Sua utilização é antiga e esteve presente em diversas ocasiões da história da humanidade. O mais significativo ocorre nas tribos indígenas amazônicas, que o utilizam para fins medicinais e cerimoniais. (PITTA, 2017)

A indústria de tabaco promove o consumo de TSF, argumentando que este pode ser usado em qualquer hora, em qualquer lugar e mesmo onde é proibido fumar. Com este objetivo, os alvos diretos são os fumantes que apresentam abstinência da nicotina em ambientes livres de tabaco. (VIEGAS, 2008)

Possíveis Riscos À Saude Dos Usuários

O rapé tem como principal constituinte o tabaco (*Nicotiana tabacum*), planta rica em **nicotina**. Seu uso indiscriminado poderá trazer dependência química da nicotina. Obviamente, o tabaco inspirado é uma forma mais natural comparado ao cigarro

convencional, pelo fato de não haver combustão e, conseqüentemente, não existir alteração de substâncias e ingestão de gases nocivos. (PITTA, 2017)

Em 1995 Bowles et al. Analisaram oito marcas de rapé e outros produtos derivados do tabaco, no intuito de verificar o conteúdo das partículas abrasivas nesses produtos. Foi encontrada uma concentração de 0,5% do peso seco do tabaco constituído por partículas minerais insolúveis (maioria derivado da sílica).

Cerca de 30 carcinógenos foram identificados no rapé, sendo as N-nitrosaminas tabaco-específicas as de maior prevalência e atividade carcinogênica. As N-nitrosaminas são carcinogênicos órgão-específicos que independem da via de aplicação, induzindo a formação de tumores. (FIGLIOLIA, 2001)

O TSF contém mais nicotina que o cigarro. Uma porção de rapé possui 14,5mg de nicotina e um cigarro possui 8,4mg. (BENOWITZ, 1997). No entanto, enfatiza-se a considerável variação na quantidade de nicotina absorvida do TSF entre os usuários, mesmo quando se usam as mesmas quantidades (FIGLIOLIA, 2001).

No entanto, em 2017 González-Rivas et al. verificou que uso de TSF mostrou uma relação significativa com a HAS em indivíduos com DM2 com idade acima de 50 anos. Neste grupo, usuários de TSF apresentaram uma frequência 69% mais baixa de HAS quando comparados a não usuários de TSF. A associação entre uso de TSF e menor frequência de HAS permaneceu significativa mesmo após as variáveis terem sido ajustadas de acordo com o IMC. A regressão logística ajustada pela frequência cardíaca, idade, DM2, sobrepeso/obesidade e história familiar de HAS mostrou que o uso de TSF esteve associado com uma frequência 30% menor de HAS.

O estudo de GONZÁLEZ-RIVAS et al. demonstra pela primeira vez uma associação negativa entre o uso de TSF e HAS, apesar da base biológica do seu achado permanecer desconhecida. Diversas formas de TSF têm sido associadas (embora com evidências contraditórias) frequentemente com doença cardiovascular, câncer e alterações metabólicas. Os autores enfatizam que o uso de TSF não é uma prática saudável em pacientes com DM2 e, mais importante ainda, o TSF não deve ser interpretado como um meio para reduzir o risco de HAS.



O uso de TSF não é um meio seguro de substituir o tabagismo, pois está relacionado a danos à saúde que incluem: câncer oral e pancreático, dependência da nicotina, leucoplaquia, doença periodontal, perda óssea e de dentes, etc. Também está confirmado que a substituição de cigarros por produtos de TSF está relacionada a maiores índices de mortalidade por doenças cardíacas, acidente vascular e câncer da boca e de pulmão, quando comparados à ex-fumantes que pararam de usar todas as formas de tabaco. (VIEGAS, 2008)

CONCLUSÃO

Possivelmente o uso de TSF seja menos letal que o uso de cigarros. No entanto, os estudos demonstram que todas as formas de uso dos produtos derivados do tabaco apresentam significativo aumento do risco de doenças e morte prematura entre seus usuários.

As campanhas antitabagismo desenvolvidas pelo Ministério da Saúde se reportam aos perigos do cigarro decorrente da fumaça, dando a falsa impressão do efeito deletério está associado apenas a fumaça, o que leva ao público ter a impressão que o TSF é inofensivo à saúde.

A falta de conhecimento da sociedade com o problema, demonstra a necessidade de envolvimento dos órgãos governamentais de saúde para tomada de posição para conscientização à população desse insidioso problema social.

REFERÊNCIAS

BENOWITZ NL. *Systemic Absorption And Effects Of Nicotine From Smokeless Tobacco*. Adv Dent Res. 1997 Sep;11(3):336-41. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9524434>> Acesso em: 18 Ago. 2018.

BOWLES, W.H. ; WILKINSON MR, WAGNER M.J., WOODY R.D. Abrasive particles in *Tobacco Products*: a possible factor in dental attrition. Am Dent Assoc. 1995 Mar;126(3):327-31. Medline. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7897101>> Acesso em: 18 Ago. 2018.



BRASIL, Ministério da Saúde. *Programa Nacional de Controle do Tabagismo*. Disponível em: <<http://portalms.saude.gov.br/acoes-e-programas/programa-nacional-de-controle-do-tabagismo>> Acesso em: 18 Ago. 2018.

FIGLIOLIA, Suzana Luzia Coelho. *Perfil do usuário de tabaco sem fumaça*. Faculdade de Odontologia de Bauru. Bauru, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25141/tde-14122004-113821/en.php>> Acesso em: 18 Ago. 2018.

GONZÁLEZ-RIVAS, Juan P. SANTIAGO, Raul José García, MECHANICK, Jeffrey I., NIETO-MARTÍNEZ, Ramfis. *O Chimó, uma Preparação de Tabaco sem Fumaça, está Associado a uma Frequência mais Baixa de Hipertensão em Indivíduos com Diabetes Tipo 2*. *International Journal of Cardiovascular Sciences*. 2017; 30(5)373-379. Disponível em: <<http://www.onlineijcs.org/sumario/30/pdf/v30n5a02.pdf>> Acesso em: 18 Ago. 2018.

PITTA, Hugo. *Rapé e seu uso xamânico*. *Psicodelizando*. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<https://psicodelizando.com.br/o-rape-e-sua-utilizacao-xamanica/>> Acesso em: 18 Ago. 2018.

VIEGAS, Carlos Alberto de Assis. *Formas não habituais de uso do tabaco*. *J. bras. pneumol.* vol.34 no.12 São Paulo Dec. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1806-37132008001200013>> Acesso em: 18 Ago. 2018.



CONHECIMENTO SOBRE SAÚDE BUCAL E HÁBITOS DE HIGIENE ORAL DAS GESTANTES ATENDIDAS EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DO INTERIOR DE PERNAMBUCO

Marlla Héllen do Nascimento Araújo³¹⁷

Alana Kelly Maia Macedo Nobre de Lima³¹⁸

Thyago Leite Campos de Araújo³¹⁹

RESUMO

A gravidez é o momento de transformações físicas e psíquicas, no qual as mulheres adquirirão mudanças de hábitos pela preocupação com seus filhos. Nesse sentido, cuidar da cavidade bucal é importante, pois, alterações hormonais podem interferir na saúde bucal, necessitando acompanhamento odontológico nesta fase. Objetivo: avaliar o conhecimento de saúde bucal das gestantes atendidas em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) em Salgueiro, Pernambuco. Metodologia: a pesquisa é transversal com abordagem quantitativa. Foram entrevistadas 26 gestantes, durante os meses de abril e maio de 2018 utilizando-se questionário relacionado à saúde bucal da gestante e do bebê. Após a coleta, as gestantes foram esclarecidas sobre as dúvidas a respeito da temática. Resultados: 42% das entrevistadas eram casadas, com idade de 25 anos; 54% responderam que deveriam procurar o atendimento odontológico após a gravidez; 84% das gestantes não receberam orientação para procurar o dentista; 81% acreditam que devem levar seus filhos ao dentista quando tiverem dentes na boca. Dessa forma, concluiu-se que a maioria das gestantes apresentou um baixo nível de conhecimento em saúde bucal. A equipe deve estimular à ida ao odontólogo e desmistificar as principais crenças sobre os cuidados com a saúde bucal do bebê.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde Bucal. Gestantes. Promoção da Saúde.

ORAL HEALTH KNOWLEDGE AND ORAL HYGIENE HABITS OF THE WOMEN CARRIED OUT IN A BASIC HEALTH UNIT OF THE INTERIOR OF PERNAMBUCO

ABSTRACT

Pregnancy is the moment of physical and mental transformations, in which women acquire changes of habits by concern for their children. In this sense, taking of oral health is important, because hormonal

³¹⁷ Acadêmica de Medicina da Universidade Federal de Campina Grande, Brasil. marllahellen@gmail.com

³¹⁸ Docente Ma. da Universidade Federal de Campina Grande, Brasil. alana.nobre@hotmail.com

³¹⁹ Professor Me. do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, Brasil thyagocampos2@gmail.com



changes can interfere with oral health, requiring dental accompaniment at this stage. Purpose to evaluate the oral health knowledge of pregnant women attended at a Basic Health Unit in the city of Salgueiro, Pernambuco. Is of transversal type with quantitative approach. Twenty-six pregnant women were interviewed in a convenience sample in Salgueiro (PE), using a questionnaire to oral health during pregnancy and of the baby. The pregnant women were clarified about the doubts regarding the subject. Results: 42% of the interviewees were married, with an average age of 25 years old; 54% answered that they should only seek dental care after pregnancy; 84% of the pregnant women did not receive orientation to look for the dental surgeon; 81% believe they should take their children to the dentist when they have teeth in their mouths. The majority presented a low level of knowledge in oral health. The team should encourage them to seek dental care and demystify the main beliefs about the care of the baby's oral health.

KEYWORDS: Oral Health. Pregnant women. Health promotion.

CONOCIMIENTO DE SALUD BUCAL Y HÁBITOS DE HIGIENE ORAL DE LAS GESTANTES ATENDIDAS EN UNA UNIDAD BÁSICA DE SALUD DEL INTERIOR DE PERNAMBUCO

RESUMEN

El embarazo es el momento de las transformaciones físicas y psíquicas. En este período, las mujeres son más proclives a adquirir cambios con la vida saludable. En este sentido, el cuidado de la salud bucal es extremadamente importante porque, debido a los cambios hormonales, la cavidad bucal puede sufrir cambios, y la monitorización dental es necesaria durante esta fase. Objetivo es evaluar el conocimiento de salud bucal de las gestantes atendidas en una Unidad Básica de Salud (UBS) en Salgueiro, Pernambuco. La investigación es transversal cuantitativo. Se entrevistó 26 gestante, utilizando un cuestionario relacionado a la salud bucal durante la gestación y el bebé. Después de la recolección de datos, 42% de las entrevistadas estaban casadas, con una media de edad de 25 años; 54% respondieron que sólo deberían buscar la atención odontológica después del embarazo; El 84% de las gestantes no recibieron orientación para buscar al dentista; El 81% cree que deben llevar a sus hijos cuando tienen dientes en la boca. Se concluyó que la mayoría de las gestantes presentó un bajo nivel de conocimiento, el equipo debe estimularlas la atención odontológica y desmitificar las principales creencias sobre los cuidados con la salud bucal del bebé.

PALABRAS CLAVES: Salud Bucal. Mujeres embarazadas. Promoción de la Salud.

INTRODUÇÃO

A gravidez é o momento da vida onde o corpo da mulher sofre transformações físicas e psíquicas. Nesse período, as mulheres estão mais aptas a adquirirem mudanças relacionadas à vida saudável por estarem preocupadas com a saúde dos filhos (NASEEM et al., 2016). Devido às mudanças hormonais que acontecem durante a gestação, a cavidade bucal pode

sofrer alterações, sendo necessário o acompanhamento odontológico durante essa fase. (VASCONCELOS et al., 2012).

Segundo Barak et al. (2003 apud Neto et al. 2012), as alterações a partir da formação do conceito, começam mediante modificações nos níveis hormonais que facilitam o início de processos inflamatórios periodontais ou ao aparecimento de doenças previamente não existentes na cavidade bucal. Segundo Reis et al. (2010 apud Neto et al. 2012) soma-se a predisposição às mudanças de cunho comportamental que se relacionam ao aumento da frequência na ingestão de alimentos não acompanhada de uma higiene bucal adequada, seja em frequência, seja qualidade de execução, favorecendo conseqüentemente à piora da saúde bucal no decorrer da gestação.

De acordo com o estudo de Neto et al. 2012, ao avaliar a utilização de serviços odontológicos no acompanhamento pré-natal, foi possível verificar que a assistência que objetiva a prevenção é rara e acontece de forma desarticulada da assistência de caráter educativo, isso porque a prevalência da combinação entre esses níveis é de somente cerca de 10%. Baseando-se no princípio da Integralidade do SUS (Sistema Único de Saúde), devemos eleger como uma assistência odontológica de qualidade para a gestante, aquela capaz de aliar práticas educativas e preventivas.

Informar gestantes e mães configura um investimento para promoção de qualidade de vida, visto que essas são importantes multiplicadoras de informações e atitudes. Diante da sua significativa influencia, essas atingem um impacto social de grande relevância. Logo, o período de gestação fornece uma excelente oportunidade para propagar informações sobre cuidados em saúde, isso, pois, essas estão em um momento de abertura para receber orientações sobre cuidados consigo mesma, e com o filho.

O Ministério da Saúde recomenda o atendimento odontológico no período da gestação - durante as consultas de pré-natal, o médico/enfermeiro deve encaminhar as futuras mães para o pré-natal odontológico (BRASIL, 2005). Muitas gestantes desconhecem a importância do atendimento odontológico, podendo negligenciar a sua saúde oral, de modo que se entende que a baixa procura pelo atendimento odontológico está relacionada a medo, ansiedade e mitos ligados à gestação.

A realização do pré-natal odontológico é de extrema importância, pois, durante as consultas, o cirurgião-dentista analisa o estado de saúde bucal da gestante para evitar o agravamento de doenças bucais já presentes, além da prevenção de outras doenças orais,

fazendo com que contribua para uma melhora na saúde da gestante e do seu bebê (MENDONÇA et al., 2015).

Por isso, a manutenção da saúde bucal das gestantes deve-se perceber como um cuidado pré-natal de importante necessidade. Para alicerçar ainda mais esse tipo de cuidado, deve-se dar destaque à observação feita por Casamassimo (2001 apud Finkler et al 2004) sobre a associação entre doença periodontal em gestantes e o acontecimento de nascimentos pré-termos e de baixo peso.

As Unidades Básicas de Saúde (UBS) possuem uma equipe multiprofissional responsável por atender às comunidades cadastradas em seu território de atuação pelo Sistema Único de Saúde (SUS), cujo modelo de atenção primária é baseado em ações curativas, preventivas e promocionais de saúde. As gestantes necessitam participar de ações de educação em saúde para terem suas dúvidas esclarecidas (LOPES et al., 2016).

A Política Nacional de Saúde Bucal, mais conhecida como Brasil Sorridente, lançada em 2004, afirma que o processo de trabalho em saúde bucal deve oferecer ações educativo-preventivas com gestantes, que devem ser realizadas no âmbito individual e coletivo. A futura mãe, ao iniciar o pré-natal com a equipe médica, deve ser encaminhada para uma consulta odontológica na própria Estratégia Saúde da Família (BRASIL, 2004).

Tendo conhecimento que os medos e mitos afastam a gestante da atenção odontológica, torna-se indispensável que a equipe multidisciplinar trabalhe na perspectiva de desmistificar as crenças relacionadas à saúde bucal das gestantes e dos bebês, portanto, o objetivo desta pesquisa consiste em avaliar o conhecimento de saúde bucal e hábitos de higiene oral das gestantes atendidas em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) no município de Salgueiro, Pernambuco, Brasil.

MATERIAIS E MÉTODOS

O público-alvo deste estudo foi composto por vinte e seis gestantes que realizavam consultas de pré-natal em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) da zona urbana da cidade de Salgueiro, município do interior de Pernambuco.

Previamente à execução, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos, aprovada com o parecer nº 2.628.039. As gestantes foram escolhidas por uma amostra de conveniência, que estavam presentes no momento da coleta de dados e

aceitaram responder ao questionário, consentindo com sua participação através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os critérios de inclusão foram gestantes maiores de idade, com capacidade cognitiva, que aceitassem participar da pesquisa e que estivessem realizando suas consultas de pré-natal na UBS da zona urbana de Salgueiro.

Para coleta de dados, foi aplicado um questionário composto por vinte questões de múltipla escolha, abordando informações sobre a saúde bucal das gestantes, tais como: frequência diária de escovação, os profissionais que a acompanhavam durante o pré-natal, o momento ideal para atendimento odontológico durante a gestação, o momento ideal para levar seu filho ao atendimento odontológico e questões relacionadas às tomadas radiográficas e o uso do anestésico local durante o tratamento odontológico na gestação. Após a aplicação do questionário, os pesquisadores esclareceram as dúvidas e mitos da saúde bucal durante a gestação.

Os questionários foram aplicados de forma direta, onde as gestantes se encontravam à espera de suas consultas, durante os meses de abril e maio de 2018. De acordo com os resultados obtidos, os dados foram tabulados e tratados através do software Microsoft Excel® e analisados através de estatística descritiva.

RESULTADOS

Conforme os resultados da pesquisa observou-se que a maioria das entrevistadas eram casadas (42%), com média de idade de 25 anos. Quanto ao grau de escolaridade, 50% das gestantes tinham apenas o Ensino Médio completo e renda de até dois salários mínimos; 35% não sabiam em qual período gestacional se encontravam e 34% estavam no terceiro semestre.

Quando questionadas sobre qual a frequência de escovação diária, 61% responderam que escovavam seus dentes duas vezes ao dia, 38% escovam com escova do tipo macia e 50% fazem os movimentos de vai-e-vem na escovação; a troca da escova é realizada a cada três meses (38%).

Na Tabela 1, nota-se que 54% das entrevistadas responderam que só deveriam procurar o atendimento odontológico após a gravidez; 84% das futuras mães não receberam orientação para procurar o cirurgião-dentista durante a gravidez, de acordo com o momento ideal para levar o seu filho ao atendimento odontológico; 81% acreditam que devem levar seus filhos quando eles tiverem dentes na boca. Com relação à anestesia local, metade das

entrevistadas acha que pode receber anestesia local e a outra metade não acha que pode receber. Quando questionadas se gestantes podem receber Radiação X, 58% não sabem se podem receber, 85% acham que seus dentes ficaram fracos no período gestacional e a frequência de escovação permaneceu a mesma para 81% das entrevistadas.

No constante aos requisitos da manutenção da saúde oral, 31% das entrevistadas fazem uso do fio dental em todas as escovações, porém empatam com as que fazem apenas uma vez ao dia. Como esse é um tipo de conduta conectada à higienização e ajuda a evitar cáries, devemos associar com a escovação da língua, que recolhe restos de bactérias nessa parte da boca, onde se verifica que 77% das pessoas executam esse tipo de procedimento e apenas 12% não relacionam esse mecanismo nas suas escovações.

É escassa a presença de dentistas junto a médicos e outros profissionais de saúde, correspondendo a 12% das respostas das entrevistadas. Quando questionadas a respeito do motivo de buscar um dentista durante a gestação, 31% responderam que seria por prevenção, 69% distribuem-se em prevenção/curativo, tratamento curativo e a categoria “não consideram importante”, dividindo em 23% cada resposta.

Tabela 8 – Respostas às questões de odontologia na gravidez

O momento ideal para atendimento odontológico durante a gravidez?	%
1º trimestre	46
2º trimestre	0
3º trimestre	0
Só deve procurar atendimento após a gravidez	54
Geral	100
Você recebeu alguma orientação para que procurasse um dentista durante sua gravidez?	%
Médico	4
Ginecologista	0
Enfermeira	4
Outro profissional de saúde	8
Não receberam orientação	84
Geral	100
Qual é o momento ideal para levar o seu filho ao atendimento odontológico?	%
Antes de irrupcionarem os dentes	8
Só quando tiver dentes na boca	81
Nos primeiros meses	11

Geral	100
As gestantes podem receber anestesia local odontológica?	%
Podem receber	50
Não podem receber	50
Não sabem	0
Geral	100
As gestantes podem realizar RX odontológico?	%
Sim, podem realizar	42
Não podem realizar	0
Não sabe	58
Geral	100
Durante a gravidez você acha que seus dentes ficam mais fracos?	%
Sim	85
Não	15
Geral	100
A quantidade de vezes que você escova ao dia aumentou ou diminuiu durante a gravidez?	%
Aumentou	8
A mesma coisa	81
Diminuiu	11
Geral	100

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

DISCUSSÃO

De acordo com a condição socioeconômica das entrevistadas, observou-se que a maioria tem uma renda familiar de até dois salários mínimos, representando 62%, e com Ensino Médio completo. Consoante Marin et al. (2013), o nível socioeconômico influencia significativamente no conhecimento sobre saúde bucal e geral dos usuários. Enquanto isso, no estudo de Vieira & Zocratto (2007), os autores observaram que o desconhecimento das gestantes sobre cárie e alterações bucais na gravidez foi comprovado por diferentes grupos de condições socioeconômicas.

Consta-se que as gestantes reconhecem a importância de terem um acompanhamento médico durante o seu período de gestação, visto que elas realizam, mensalmente ou quando necessário, consultas de pré-natal nas Unidades Básicas de Saúde. Quando questionadas se receberam alguma orientação para procurar o atendimento odontológico durante o pré-natal,

84% responderam que não. Durante as consultas de pré-natal, a orientação à gestante para procurar o atendimento odontológico deve ser estimulada. Boggess e Burton (2006) ressaltam que, com esse encaminhamento, elas ganharão confiança e se sentirão encorajadas a buscarem o atendimento. O Ministério da Saúde, em 2016, reformulou a Caderneta da Gestante, para ser preenchida pelos profissionais responsáveis pelo pré-natal, sendo incluído o cuidado com a saúde bucal que deve ser preenchida pelo cirurgião-dentista da UBS, reforçando a importância do atendimento odontológico durante a gestação.

Quando questionadas sobre o momento ideal da gestante para o tratamento odontológico, 54% das entrevistadas responderam que só deveriam procurar o atendimento odontológico após a gravidez, o que pode estar relacionado aos mitos sobre o tratamento odontológico que, segundo Robles, Grosseman e Bosco (2010), atualmente ainda têm forte presença na gestação, além do medo de algum procedimento realizado repercutir negativamente na saúde do bebê. Outro dado obtido por essa questão é que 46% das gestantes apontaram o primeiro semestre como o momento ideal para buscar atendimento odontológico, contudo, esse representa o período mais crítico da gestação.

De acordo com Garbin et al. (2011 apud Silva et al. 2017), o primeiro trimestre correspondendo ao período da organogênese, apresenta-se como um período decisivo durante a gestação, pois é referente ao desenvolvimento dos órgãos do conceito. Considera-se esse período crítico, diante do maior risco dos abortos espontâneos. A partir dessas situações, o cirurgião-dentista deverá evitar a realização de procedimentos odontológicos durante esse período, contudo a execução deve ser realizada quando julga-se necessário.

As atividades de promoção de saúde devem ser realizadas na UBS principalmente durante a espera das consultas do pré-natal, devendo esclarecer as dúvidas e os mitos. Em uma pesquisa realizada por Medeiros e Rodrigues (2003), questionou-se se as futuras mães tinham interesse de participar de palestras que tivessem como tema os cuidados com a saúde bucal durante a gravidez e a saúde do bebê - 82,90% tinham interesse.

Sobre a existência de um momento ideal de início dos cuidados, de acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Atenção Bucal, é visado o papel de importante influenciadora nos padrões comportamentais na primeira infância, e entende-se que ações educativas e preventivas têm fundamental influência na introdução de bons hábitos desde o início da vida da criança. A indicação de realização de ações coletivas e atendimento individual devem acontecer desde o início da gestação.

Já quando questionadas se gestantes podem receber Radiação X, 58% não sabem se podem. De acordo com o American College of Radiology, o procedimento radiológico diagnóstico não resulta em exposição suficiente para ameaçar a formação do feto (ACHTARI et al., 2012). Para D'ippolito e Medeiros (2005), a exposição da gestante ao Raio-X só deve acontecer em caso de extrema necessidade e, quando necessário, elas devem ser esclarecidas.

O medo do atendimento odontológico por parte das pacientes grávidas não pode sobrepor a necessidade do tratamento, isso porque, segundo Rodrigues (2017), o adiamento até o nascimento do bebê pode gerar danos maiores diante de um maior tempo de evolução da doença.

O uso dos anestésicos é um motivo que afasta as gestantes da realização de procedimentos odontológicos. Cerca de 50% das entrevistadas na pesquisa acreditam que não podem receber anestesia, da mesma forma que 50% dessas, acreditam poder receber. Para que isso não prejudique o acesso à atenção bucal, Fayans et al. (2010 apud Rodrigues et al. 2017) destacaram que apesar reversibilidade dos anestésicos locais no bloqueio da condução nervosa, esses não isentos de efeitos adversos. Logo, o cirurgião-dentista tem como função selecionar o fármaco que será capaz de fornecer a anestesia de modo seguro e eficiente baseando-se na qualidade do procedimento e no estado da paciente. Segundo Silva, Stuani e Queiroz (2006), os anestésicos locais, quando bem indicados, apresentam risco mínimo para a gestante e seu bebê. De acordo Bastiani et al. (2011), a solução mais empregada durante a gestação é a lidocaína (2%) associada ao vasoconstrictor epinefrina em uma solução concentrada de 1:100.000.

85% das gestantes pesquisadas acham que seus dentes ficaram fracos no período gestacional e a frequência de escovação permaneceu a mesma para 81% delas, divergindo do estudo de Batistella et al. (2006) que afirma que 69% das gestantes não consideram que a gestação enfraquece os dentes. Conforme os resultados da pesquisa de Tiveron, Benfatti e Baussels (2004), 52,4% das entrevistadas não acredita na influência da gestação no enfraquecimento dos dentes. Sobre essa impressão das gestantes, é importante lembrar que durante a gravidez há um aumento na ingestão de alimentos, que nem sempre é acompanhada de uma adequada higiene bucal, o que propicia o acontecimento das cáries dentárias.

Sobre o momento ideal para levar o seu filho ao atendimento odontológico, 81% acredita que deve leva-los apenas quando tiverem dentes na boca, contrastando com trabalho de Santos-Pinto et al. (2001), em que a maioria das entrevistadas responderam que devem

procurar o atendimento antes mesmo da irrupção dos dentes, mostrando um desconhecimento das entrevistadas da primeira visita ao dentista.

Figueiredo & Silva (2008) defendem que o acompanhamento odontológico e promoção de higiene oral, devem se iniciar precocemente, visando a facilitação à adaptação da criança à manipulação da cavidade oral e, essa atitude auxilia na consolidação do hábito de higienização desde a primeira infância. Essas medidas devem ter início logo após o nascimento, antes mesmo da erupção dos dentes, no momento em que a mãe realiza a higiene oral com objetos como: gaze, fralda com água filtrada/fervida ou dedeira, na intenção de remover os resíduos de leite. Os cuidados indicados após a erupção dos primeiros dentes na cavidade oral, correspondem a realização da escovação dental e do uso do fio dental em seus filhos, bem como, ensiná-los até que os esses encontrem-se aptos a efetivar seu próprio cuidado.

Em relação ao hábito de escovar os dentes, 61% responderam escovar seus dentes duas vezes ao dia, assemelhando-se com a pesquisa de Bamanikar & Kee (2013) que diz que as gestantes escovam os dentes mais de uma vez ao dia. Contrapondo-se a indicação da

O fio dental é outro importante procedimento para completar uma higiene bucal. Neste trabalho, 31% das entrevistadas informaram que fazem uso em todas as escovações e 27% apenas manuseiam o fio quando algo incomoda; 11% não desfrutam, corroborando com o estudo de George et al. (2013), em que menos da metade das gestantes interrogadas faziam uso do fio dental diariamente.

CONCLUSÃO

A maioria das gestantes apresentou um baixo nível de conhecimento em saúde bucal, não sabendo o momento ideal para levar seu filho ao atendimento odontológico. Responderam ainda que a gestante só deve procurar o atendimento odontológico após a gravidez, relatando enfraquecimento dos dentes e não sabendo se podem receber anestesia local e Radiação X.

Posto isso, é de significativa relevância que exista uma relação de compartilhamento entre os profissionais responsáveis pelo pré-natal e a equipe de saúde bucal na UBS. Assim, a equipe deve estimular as gestantes a procurarem o atendimento odontológico e aprofundarem seu conhecimento sobre o tema e os cuidados com a saúde do bebê.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHTARI, M. D. et al. Dental Care Throughout Pregnancy: What a Dentist Must Know. **Journal of Oral Health and Dental Management**, 11(4), pp. 169–176, 2012.
- BAMANIKAR, S.; KEE, L. K. Knowledge, attitude and practice of oral and dental healthcare in pregnant women. **Oman Med J**. 2013 Jul;28(4):288-91.
- BARAK, S. et al. Common oral manifestations during pregnancy: a review. **Obstetrical & gynecological survey**, v. 58, n. 9, p. 624-628, 2003.
- BASTIANI, C.; COTA, A. L. D.; PROVENZANO, M. G. A. *et al.* Conhecimento das gestantes sobre alterações bucais e tratamento odontológico durante a gravidez. **Odontol. Clin. Cient.** 2011; 9 (2): 155-60.
- BATISTELLA, F. I. D. *et al.* Conhecimento das Gestantes Sobre Saúde Bucal. **Revista Gaúcha de Odontologia**, [S.l.], pp. 67-73, 15 jun. 2006.
- BOGGESS, K. A.; BURTON, L. E. Oral health in women during preconception and pregnancy: Implications for birth outcomes and infant oral health. **Matern Child Health J**, 2006; 10(Suppl 7): pp. 169-174.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação Nacional de Saúde Bucal. **Diretrizes da Política Nacional de Saúde Bucal**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Mulher. **Pré-natal e Puerpério: atenção qualificada e humanizada: manual técnico**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.
- CASAMASSIMO, P. S. Maternal oral health. **Dent Clin North Am.**; 45(3):469-78. jul, 2001.
- D'IPPOLITO, G.; MEDEIROS, R. B. Exames radiológicos na gestação. **Radiol Bras [online]**. 2005, vol. 38, n. 6, pp. 447-450.
- FIGUEIREDO, M. C.; FAUSTINO-SILVA, D. D. Efetividade de dedeira de gaze comparada à escova dental convencional no controle do biofilme dentário em bebês. **ComScientia Saúde**. 7(3):357-366. 2008.
- FINKLER, M.; OLEINISKI, D. M. B.; RAMOS F. R. S. Saúde bucal materno-infantil: um estudo de representações sociais com gestantes. **Texto Contexto Enferm**. 13(3):360-8. jul-set, 2004.
- GARBIN, C. A. S. et al. Saúde coletiva: promoção de saúde bucal na gravidez. **Rev. Odontol UNESP**. v.40, n.4, jul-ago. 2011.
- GEORGE, A. *et al.* The oral health status, practices and knowledge of pregnant women in south- western Sydney. **AustDent J**. 2013 Mar;58(1): pp. 26-33.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. **Brasil – Pernambuco – Salgueiro**. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/salgueiro/panorama>>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

LOPES, F. F. *et al.* Conhecimentos e práticas de saúde bucal de gestantes usuárias dos serviços de saúde em São Luís, Maranhão, 2007-2008. **Epidemiol. Serv. Saúde [online]**. 2016, vol. 25, n. 4, pp. 819-826.

MARIN, C. *et al.* Avaliação do conhecimento de adolescentes gestantes sobre saúde bucal do bebê. **Arq. Odontol.**, Belo Horizonte, v. 49, n. 3, set. 2013.

MEDEIROS, E. B.; RODRIGUES, M. J. Conhecimento das gestantes sobre a saúde bucal de seu bebê. **Rev. Assoc. Paul. Cir. Dent.**;57(5):381-386, set.-out. 2003.

MENDONÇA, C. P. S. *et al.* Avaliação do grau de conhecimento das gestantes quanto a saúde oral do bebê atendidas em uma Unidade Básica de Saúde. *Revista Interfaces, Juazeiro do Norte*, v. 3, n. 8, 2015.

NASEEM, M. *et al.* Oral health challenges in pregnant women: Recommendations for dental care professionals. **The Saudi Journal for Dental Research**, v. 7, n. 2, July 2016, pp. 138-146.

NETO, E. T. S. N. *et al.* Acesso à assistência odontológica no acompanhamento pré-natal. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n.11, p. 3057-3068, 2012.

REIS, D. M.; PITTA, D. R.; FERREIRA H. M. B.; JESUS M. C. P.; MORAIS M. E. L.; SOARES M. G. Educação em saúde como estratégia de promoção de saúde bucal em gestantes. **Ciência & Saúde Coletiva**. 15(1):269-276. 2010.

ROBLES, A. C. C.; GROSSEMAN, S.; BOSCO, V. L. Práticas e significados de saúde bucal: um estudo qualitativo com mães de crianças atendidas na Universidade Federal de Santa Catarina. **Ciênc. saúde coletiva [online]**. 2010, vol. 15, suppl. 2, pp. 3271-3281.

RODRIGUES, F.; MÁRMORA, B.; CARRION, S.J.; REGO, A. E. C.; POSPICH, F. S. Anestesia local em gestantes na odontologia contemporânea. **Journal Health NPEPS**. 2(1):254-271. 2017.

SANTOS-PINTO, L. *et al.* O que as gestantes conhecem sobre saúde bucal? **J Bras Odontopediatr. Odontol. Bebê**, 2001; 4(20): pp. 429-434.

SILVA, F. W. G. P., STUANI, A. S.; QUEIROZ, A. L. Atendimento odontológico a gestante – parte 2: A consulta. **R. Fac. Odontol.** Porto Alegre. 2006; 47 (3): pp. 5-9.

SILVA, R. W.; NASCIMENTO, M. P.; LIMA JÚNIOR, J. E.; FERNANDES, D. C. Atendimento odontológico a gestantes: uma revisão integrativa. **Ciências Biológicas e de Saúde Unit**. v. 4, n. 1, p. 43-50. mai, 2017.

TIVERON, A. R. F.; BENFATTI, S. V.; BAUSELLS, J. Avaliação do conhecimento das práticas de saúde bucal em gestantes do município de Adamantina-SP. **Rev Ibero-am Odontopediatr. Odontol. Bebê**, v. 7, n. 35, pp. 66-67, jan./fev. 2004.



VASCONCELOS, R. G. *et al.* Atendimento odontológico a pacientes gestantes: como proceder com segurança. **Revista Brasileira de Odontologia**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 1, p. 120-124, jan./jun., 2012.

VIEIRA, G. F.; ZOCRATTO, K. B. F. Percepção das Gestantes quanto a sua saúde bucal. **RFO**, v. 12, n. 2, pp. 27-31, maio/agosto 2007.



A DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO

Bruno Freitas Santos³²⁰

RESUMO

A diversidade de gênero e a orientação sexual são dois pontos de grande relevância que precisa ser discutido de forma harmônica e respeitosa. O objetivo do artigo é discutir algumas questões relacionadas a essa importante temática, que se faz tão necessária, servindo de suporte para amenizar o preconceito nas suas mais diversas facetas. A metodologia é a fonte bibliográfica, extraindo o ponto de vista para a construção das ideias. Sendo que as fontes selecionadas para a pesquisa foi a consulta de artigos, livros científicos que abordam a temática. O critério que foi utilizado para a seleção de cada ideia era sempre trabalhos publicados e reconhecidos no universo acadêmico. As análises foram feitas a partir de leituras e releituras de trabalhos que tratavam da temática com pertinência. Os referenciais teóricos estão alicerçados em autores como Candau (2008), Quartieiro (2008) Louro (2003) e outros. Os resultados dessa pesquisa têm como finalidade verificar que a educação seja qual for a modalidade deve ser sempre inclusiva e nunca excludente. A conclusão do artigo é mostrar que por meio da educação consciente é possível, sim construir uma educação com maior equidade, através de ações e intervenções realizadas pela escola- família e sociedade.

Palavras-chave: Diversidade; Escola; Inclusão; Respeito Mútuo.

DIVERSITY IN EDUCATION

ABSTRACT

Gender diversity and sexual orientation are two important points that need to be discussed in a harmonious and respectful way. The objective of the article is to discuss some issues related to this important issue, which becomes so necessary, serving as a support to alleviate prejudice in its various facets. The methodology is the bibliographical source, extracting the point of view for the construction of ideas. Being that the sources selected for the research was the consultation of articles, scientific books that approach the subject. The criterion that was used for the selection of each idea was always published works and recognized in the academic universe. The analyzes were made from readings and re-readings of works that dealt with the subject with pertinence. The theoretical references are based on authors such as Candau (2008), Quartieiro (2008) Louro (2003) and others. The results of this research aim to verify that education, whatever the modality should be always inclusive and never exclusive. The conclusion of the article is to show that through conscious education it is possible to

³²⁰ Anne Sullivan University.



construct an education with greater equity, through actions and interventions carried out by school-family and society.

Keywords: Diversity; School; Inclusion; Mutual respect;

UNA DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCACION

RESUMEN

Una diversidade de gênero e a orientação sexual são dois pontos de grande relevância que precise ser discutido de forma harmônica e respeitosa. El objetivo de este artículo es que algunas preguntas relacionadas con una temática importante, que se refiera a la necesidad, el servicio de apoyo para amenizar o el preconceito de sumas más diversas facetas. Una metodología es una fuente bibliográfica, un extraído o un puente de visión para construir las ideologías. Sendo que como fontes seleccionadas para una pesquisa para una consulta de artículos, livros científicos que abordan una temática. O critério que foi used for a seleção de cada ideia era semper trabalhos publicados e reconhecidos no universo acadêmico. A medida que se abren las lecturas de las enseñanzas y las referencias de los tratamientos que tratan la temática con la pertinencia. Los referentes teóricos están relacionados con autores como Candau (2008), Quartieiro (2008) Louro (2003) e outros. Los resultados de la prueba final de la prueba que una educación se califica para una modalidad de desarrollo ser sempre incluido y nunca exclusivo. Una conclusión del arte es mostrar que por la educación adecuada, construir una educación con la mayor equidad, atravesar las intervenciones e intervenciones realizadas por la escuela y la sociedad.

Palavras-chave: Diversidade; Escola; Inclusão; Respeito Mútuo;

INTRODUÇÃO

No que concerne a temática diversidade nos seus diversos significados, há muitos equívocos presentes na educação atual, no qual precisa ser debatido e desconstruído para que sejam construída relações sociais mais harmônicas e menos discriminatórias, como tem sido a nossa realidade.

Ao falar da questão diversidade vêm logo átona, as questões raciais que no Brasil é ainda um grave problema, que requer certa intervenção. E isso até já vem sendo feito por meio de projetos pedagógicos e propostas curriculares das escolas, porém o problema é ainda muito nítido na sociedade. Nesse sentido é preciso que haja maiores investimentos na

educação e na reeducação ao de valores e princípios, onde o respeito mútuo as diversidades, seja de certa forma mais aprofundado e cobrado.

Dessa forma, outra diversidade também que merece ser debatida é a religiosas, pois o homem e a religião são dois componentes indissociáveis, onde a escola desde muito cedo deve educar a tolerância e o respeito as mais diversas religiões existentes. Outro ponto a ser discutido nesse trabalho é a diversidade de gênero, que nos últimos anos tem sido uma temática muito delicada, e que a escola precisa está apta para trabalhar com cuidado e cautela todas essas questões.

No Brasil e no mundo a questão da diversidade são pontos de inúmeros debates e, que a cada momento precisa ser encarado com ética, dignidade e tolerância. Durante séculos, a diversidade sexual, em específico os homossexuais, bissexuais, transexuais eram tratados como aberrações ou seres inferiores e até mesmo animais. Mesmo depois de muitos esclarecimentos e informações sobre as questões relacionadas a sexualidade e a orientação sexual é ainda ponto de partida para o preconceito e a intolerância. Assunto esse que deve ser tratado com muito delicadeza e cautela. A diversidade de gênero por anos foi uma questão pouco debatida dentro do espaço escolar, sendo que agora existe uma maior abertura para trabalhar toda essas importantes questões. Com o objetivo de amenizar o preconceito existente dentro dessas relevante temáticas.

A respeito da diversidade de gênero muitos são os manifesto em busca pela igualdade de direitos para pessoas que vivem com pessoas do mesmo sexo, bem como o respeito e aceitação dos mesmos frente à sociedade. O tema principal dessa luta é o reconhecimento da dignidade de grupos excluídos. Porque a falta desse reconhecimento gera a impunidade e a violência.

Tais temáticas que aqui foram apresentadas devem está inserida dentro do currículo escolar com maior amplitude, com o intuito de conscientizar as crianças a respeito de todas essas diferenças que existe dentro da sociedade, bem como o respeito que deve ser dado a todas essas diferenças.

Como metodologia para a realização deste trabalho se deu por meio de pesquisa de cunho bibliográfico, onde busca-se o conhecimento científico acumulado sobre a temática. A pesquisa buscou analisar a importância da diversidade sob essas três vertentes que é a questão racial, sexual e religiosa, pontos de interesse de todos que constroem a educação.



Dessa forma, teve-se como objetivo fazer uma breve análise sobre esses importantes pontos, trazendo uma discussão benéfica e esclarecedora, para que assim o ambiente escolar seja um espaço mais acolhedor e menos discriminatório.

A justificativa da pesquisa é perceber a relevância do respeito às diferenças seja elas quais forem, onde desde muito cedo devem ser estimuladas. Reconhecendo e valorizando todo esse conjunto de diferenças com ética, sabendo que a sociedade é sinônima de pluralidade nos seus mais diversos aspectos. O problema aqui detectado é a prática do racismo e da discriminação que acontece a cada instante, e que é necessário que haja um trabalho mais intensivo em prol do combate do mesmo.

A estrutura desse trabalho se dá por meio de uma apresentação de conceitos e posicionamento de alguns teóricos acerca da diversidade sexual. O primeiro capítulo traz uma breve contextualização sobre a temática, usando as argumentações de autores que discutem a temática. Já o segundo capítulo intitulado de Educação, Gênero e Diversidade sexual mostram os pontos convergentes e divergentes acerca dessa importante diversidade. O terceiro capítulo apresenta a questão da identidade de gênero e a identidade sexual, mostrando suas diferenças e explorando um pouco sobre a sua construção.

MATERIAL E MÉTODO

A metodologia é uma fase crucial para o desenvolvimento de uma obra científica, é também um ponto de partida que permite a coleta e a construção das informações que estão em pauta como confirma Martins (2004), a metodologia é como um instrumento a serviço da pesquisa, que indagará limites e possibilidades dos caminhos do processo científico.

A pesquisa é um esforço constante de observações, reflexões, análises e sínteses na busca de informações que procuram descobrir a lógica e a coerência de um determinado assunto nesse caso em específico a diversidade educacional (CHIZZOTTI, 2010). Então, o tipo de pesquisa adotada nesse trabalho foi à pesquisa bibliográfica com o objetivo de detalhar os pontos mais pertinentes que melhor descrevem essa temática. O método aqui utilizado é o bibliográfico, que tem como principal característica “explorar por meio de diferentes autores a essência de um determinado assunto” (LAKATOS, 2007, p 107). Permitindo que fosse construído passo a passo o referencial teórico desse trabalho.

A pesquisa funcionou como uma revisão de literatura, onde foram lidos e pesquisados pontos-chaves sobre essa importante discussão, sendo realizada uma análise sobre esses importantes aspectos.

Destrinchando a Temática

A questão da diversidade sexual na atualidade é uma temática complexa, e que exige cautela para que seja trabalhada dentro do contexto escolar. Um dos muitos desafios na escola na contemporaneidade é contribuir para a uma boa formação dentro da identidade sexual, pois isso é algo muito particular e individual de cada ser humano.

Hoje o público escolar está repleto de pessoas com diferentes posturas, visões diferenciadas e também opções sexuais diferentes, sendo na grande maioria das vezes é difícil lidar com essas questões. Porque ainda somos frutos do tradicionalismo em que havia apenas duas categorias meninos e menina. Já na atualidade existe uma realidade totalmente diferente, onde a escola, a família e a sociedade devem estar aptos a lidar com sabedoria com toda realidade.

A educação em todas as suas instancias tem o grande desafio de promover a igualdade de gênero. E isso significa um árduo trabalho, do qual ainda existe muita resistência e preconceito em volta de toda essa temática. A educação hoje precisa direcionar políticas educacionais de combate às desigualdades de gênero e sexualidade, porque ainda existe muita desinformação e muito tabus a serem quebrados.

A pesquisadora Deborah Britzman (1996) em seus estudos diz que a cultura escolar, está alicerçada dentro da heterossexualidade, pois diante do tradicionalismo das famílias isso é tido como algo normal e natural. Por outro lado vimos que a realidade não compreende só as questões da heterossexualidade. A realidade é que existe outra realidade que são indivíduos que apresentam comportamentos voltados para a homossexualidade e demais variantes que se segue dentro do mesmo campo. E, isso deve ser encarado e trabalhado dentro do contexto escolar, valorizando o sujeito pelo que ele é, e não julgá-lo ou excluí-lo pela opção sexual que tem.

Dinis, (2008) fala que a questão da homossexualidade em específico gays e lésbicas sofrem inúmeras situações de discriminação e rejeição. Onde a sociedade na grande maioria das vezes tem esse público em específico como pessoas perigosas, predatórios e contagiosos.

E, é aí que a escola deve ser atuante para trabalhar que independentemente da opção sexual que tenham, são seres humanos, e que merecem respeito dentro da sociedade em que estão inseridos.

Diante de Louro (2003), é comum o erro das escolas se hesitarem em debater as questões de gênero e sexualidade. Porque são pontos muito íntimos e pessoais. E que na grande maioria das vezes não tem o profissional apto para trabalhar todas essas questões de uma forma que não venha magoar, constranger o sujeito. Então é necessário que haja uma qualificação específica para tais educadores, direcionando o caminho a ser trabalhado dentro dessa importante discussão.

A UNESCO em (2002) revelou por meio de uma pesquisa pais e professores não estão preparados para lidar com assuntos referentes às questões da diversidade de gênero e de sexualidade. E isso é uma realidade, pois essa falta de tato resulta em conflitos e feridas que se abem ferindo o psicológico, o moral, e o emocional do sujeito. Dados da UNESCO (2002) dizem ainda que o preconceito na forma da homofobia tem sido crescente na sociedade. E, isso se refere tanto a pais como alunos que não gostariam de ter um aluno homossexual dentro da sala de aula ou no convívio deles. Isso é resultado da falta de uma educação, uma reeducação de valores e princípios e de uma conscientização acerca da diversidade que existe dentro da sociedade. Então, é papel da escola tentar amenizar e desconstruir essa imagem que foi construída, e que tanto exclui, fere, magoa e constrange o indivíduo.

Combater o preconceito nas suas mais diversas facetas é um grande desafio. Outro grave problema nesse sentido é a resistência em não aceitar a nova realidade que temos. De acordo com Candau (2008) em uma de suas obras intitulada de *As tensões entre a igualdade e diferença*, diz que mais da maioria das pessoas não preferem tratar das questões de gênero e de sexualidade dentro da sala e, também fora dela. Sendo, assim fica impossibilitado um trabalho exitoso de combate ao preconceito de gênero, pois se não há abertura para uma discussão benéfica, o preconceito e a discriminação só se fortalece dia após dia.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica –DCE, 2008 é de obrigatoriedade que dentro do ambiente escolar, haja o respeito mútuo à etnia, raça, geração, ao sexo e gênero. Em contrapartida não realidade não condiz a isso, percebe-se que esse público vem sofrendo muito com afrontas, zombarias e situações vexatórias e constrangedoras. Isso implica que a escola, a sociedade e as famílias precisam ser reeducadas para que haja o respeito às diferenças.

Segundo Dinis (2008) o Brasil, tem demonstrado uma maior abertura para tratar das discussões sobre a diversidade sexual e de gênero. E essa abertura é um importante canal para que sejam trabalhados o respeito e a tolerância com o intuito de incluir e não de excluir esse público que na grande maioria se sentem fora do contexto social. Sendo assim, o caminho é ainda a conscientização, onde a escola, a família e a sociedade no geral devem abrir um espaço democrático e aberto para as temáticas de gênero e sexualidade. Na educação tais temáticas, não devem ser mais um tabu. É sim um importante trabalho que deve ser executado com sabedoria e respeito.

Para Vianna e Silva (2008), é papel da escola e da família ampliar os conceitos de sexualidade dentro do convívio cotidiano, pois essa amplitude abrirá espaço para o diálogo e para uma conscientização. Isso em outrora era papel só dos profissionais da saúde. No entanto cabe agora que todos deem sua parcela de contribuição na formação da identidade sexual do sujeito e, isso inclui a escola, a família, a igreja e a sociedade como um todo.

O objetivo maior da educação deve ser sempre o de Educação Inclusiva, e ser inclusiva significa também conviver com as diferenças sexuais. Para isso é preciso combater a cultura errônea de uma sociedade sexista e homofóbica, como tem sido a visão e a postura de muitos frente a essas diversidades. Observando a Constituição Brasileira de 1988, assegura, no seu texto, o direito de “ser” a todas as crianças brasileiras. Simplificando essa frase o direito de “ser”, significa também o espaço para escolher a opção sexual que queira. Decisões e escolhas devem ser respeitadas, desde que não venha infringir a lei e ao outros.

A Declaração de Salamanca (1994) dá uma ênfase importante para o exercício da Educação Inclusiva que está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/96), que assegura o direito à escola a todas as pessoas sem discriminar a opção sexual características que são específicas de cada indivíduos ou grupos humanos, e isso inclui a opção sexual que ele ou ela tem optado.

No Brasil e no mundo vem sendo feitas várias Conferência Mundiais de combate à discriminação de gênero. Nesse sentido no Brasil em outubro de 2001, foi criado O Conselho Nacional de Combate a Discriminação (CNCD). Mesmo assim, ainda há um árduo trabalho a ser feito, pois os obstáculos ainda são grandes no que se refere a orientação sexual. Que tem sido uma temática tão complexa e polemica, mas que com cuidado e cautela deve ser abordado e trabalhado.

A UNESCO em 2004 traçou importantes ações com o intuito de diminuir a discriminação por orientação. Já em 2002, foi criada a segunda versão do Plano de Direitos Humanos (PNDH II), onde o Governo Brasileiro dedica uma seção, com 16 programas de combate a discriminação por orientação sexual. Todo esse importante trabalho é benéfico e proveitoso, porém outras ações devem ser realizadas em prol de um maior êxito nesse processo de construção de respeito às diversidades, a exemplo programas específicas para as famílias, pois o preconceito nasce inicialmente no seio familiar e, acaba sendo disseminado para os filhos.

Em 2004, foi criado o Programa Brasil sem Homofobia (BSH) uma importante ação que tem desenvolvido ações no âmbito da educação e orientação sexual, tendo como objetivo inicial constituir uma educação muito mais inclusiva, e menos sexista e homofóbica como temos visto na atualidade. Esse importante programa contava também com a distribuição de material didático para a formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade. Isso implica que ações como essa devem ser ampliadas e com a meta de alcançar um público cada vez maior.

Quartiero (2008) é também um dos defensores do respeito à diversidade sexual, mostrando que é preciso desenvolver uma postura respeitosa frente às diferenças relativas à orientação sexual e a construção da identidade de gênero do sujeito, cabendo a escola cada vez mais dá o suporte para que esse trabalho seja realizado com excelência, sem constrangimento e com um diálogo aberto. Nesse sentido Brasil (2007), aponta que um importante caminho a ser trilhado é a criação de políticas de inclusão, que sejam eficientes na discussão dessas questões de gênero e de sexualidade, que envolve tanta complexidade, exigindo cautela para tais temas sejam abordados com ética e respeito.

As questões de gênero é um tema de grande relevância que O CNE juntamente com a nova BNCC, abre um espaço para aprofundar os debates sobre sexualidade e orientação sexual. O MEC junto com nova BNCC (2016) enfatiza que o respeito aos indivíduos deve existir “sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza”. Hoje com as novas reformulações a nova BNCC é enfática em dizer a educação deve acontecer em todas as instancias “sem preconceitos de qualquer natureza”. E, na prática isso deve acontecer com a parceria de todos que constroem a educação nesse país.

Educação, Gênero e Diversidade sexual.

Que a educação deve ser um espaço para a cidadania e para o exercício do respeito aos direitos humanos, isso nós já sabemos. Todavia quando se trata da diversidade de gênero ainda existem muitos tabus a serem quebrados, principalmente quando se referimos aos grupos representados por feministas, gays e lésbicas. Essa temática está sendo retratada pela grande mídia, através das novelas, do cinema, da publicidade, dos programas. Forçando de certa maneira que a escola abra espaço para maiores discussões sobre a temática que ainda um ponto muito delicado.

Um dos maiores problemas enfrentado na atualidade é o chamado sexismo e homofobia que ainda é muito crescente, sendo necessárias sérias ações e intervenções.

Louro (1997) diz em seus estudos que o maior problema da diversidade de gênero é a exclusão. Apontado que o caminho para amenizar esses problemas é a aplicação de recursos metodológicos voltados para a conscientização do sujeito. Porque é através do processo da conscientização, que alguns preconceitos são combatidos e, a partir daí uma nova postura será construída, dessa vez menos discriminadora e mais acolhedora. A autora ainda acrescenta que outro grave problema é a visão culturalista, sendo necessário reeducar o aluno de hoje acerca das questões da sexualidade para que tenhamos um adulto no futuro menos preconceituoso.

Um dos grandes objetivos da educação é formação da cidadania, garantindo que a dignidade do ser humano lhes seja assistida, porém isso não é uma tarefa fácil, principalmente se tratado de assuntos tão polêmicos, acerca da sexualidade do sujeito, que requer maiores estudos e cautela para que sejam devidamente trabalhados.

Brasil (1997), diz que é necessário reconhecer as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra a discriminação. Todavia quando se tratam de grupos como travestis, transexuais, bissexuais etc. Existe sempre um olhar preconceituoso, que fere moralmente e que rejeita o sujeito nas mais diversas situações. Então, é papel do espaço escolar é trazer uma reflexão, acerca de toda essa diversidade, onde o sentimento que deve ser construído é o respeito às muitas diferenças que sempre existiu, desde a fundação do mundo.

A diversidade sexual vem sido tema de pesquisa e análises de muitos pesquisadores como Walkerdine (1998), onde é ressaltado a importância da construção da identidade de gênero sexual do sujeito. Um importante ponto que deve ser pensado e repensado

cuidadosamente, para que não haja constrangimento, nem ofensas em larga escala dentro desse processo que é necessário, mas que ao mesmo tempo é delicado chamado de construção da identidade de gênero.

Para Larrosa (1994) a educação precisar ter um olhar muito mais psicologizante para com o sujeito, e isso deve acontecer de forma individual, e não só cientificamente como temos visto na atualidade. E se tratando da construção da identidade de gênero do sujeito o campo da psicologia, vem como uma forte aliada dentro desse processo tão complexo, que é as questões da sexualidade. E nesse sentido a escola só será mais exitosa, quando a mesma contar com o apoio de uma equipe multifuncional, que conte com o apoio de pedagógico de terapêuticos, psicólogos, psicanalistas entre outros, para que determinadas situações sejam trabalhadas com maior êxito.

Foucault (1988), em seus estudos diz que a sexualidade é uma relação de descoberta do seu corpo e seus prazeres. Assim, é importante que a escola atue como um agente ativo e participativo de informação e formação do sujeito, pois se a mesma se nega a desempenhar esse papel tão imprescindível, haverá grande lacunas a ser preenchida na formação desse sujeito. O autor conclui sua fala acrescentando, que a falta de uma boa estrutura de gênero resulta em graves problemas que aparecem na forma de perversões sexuais, transtornos, violência, abusos dentre outros e estão cada vez mais registrados em dados estatísticos.

Observando ainda os estudos de Foucault (1992), a existência de relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo já era muito comum na história Antiga, porém era tudo bem mascarado, porque a sociedade era mergulhada dentro do conservadorismo, e não abria espaço para discussões sobre a orientação sexual, nem muito menos a aceitação dessas relações, tidas como proibidas. Já na educação moderna é preciso abrir espaço para o diálogo e para a nova realidade que temos, na qual em outrora era mascarada e negligenciada. Já Louro (2001), diz que esse processo recebeu o nome de ocultamento, onde havia um silenciamento para essas discussões, que para a época eram inadmissíveis. Hoje o papel da escola é atuar como orientadora e mediadora do conhecimento em meio a essas mudanças, e até mesmo leis que asseguram a liberdade de escolha, no que se refere às relações homossexuais e heterossexuais, sem ferir ou magoar as escolhas de cada um.

Ainda existem muitas barreiras, no que se refere às questões de sexualidade, como prova disso Deborah Britzman (1996) diz que a cultura escolar vê a heterossexualidade como algo normal e natural, fechando os olhos para a outra realidade, que está tão perto de nós. Isso

não que dizer que a escola vá encorajar o uso das práticas homossexuais, mas que venha abordar essas questões com ética e respeito, mostrando o caminho harmonioso para conviver em sociedade, em meio às diversidades que são existentes. Porque analisando o contexto histórico a sociedade como um todo, via as pessoas que tinha uma opção sexual diferente. Eram tidos como fora da lei, considerados perigosos, doentes predatórios e contagiosos. E, cabe a escola enquanto uma formadora de opiniões desconstruírem essa imagem, que vem se perpetuando ao longo dos anos.

Costa (1994) afirma que a escola deve continuar discutindo sobre homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade para que o elevado índice de violência, discriminação, preconceito e intolerância eu são registrados pelos órgãos competentes. Tudo isso pode ser amenizados, e isso é possível por meio do processo educativo, onde a educação seja de fato humanizadora, e que o ser humano, seja visto como pessoa humana, independentemente da opção sexual que o mesmo tenha escolhido.

Identidade Sexual e Identidade de Gênero

A construção da identidade e da autonomia do sujeito é um importante passo a ser construído. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) o processo de construção de identidade se inicia iniciado na infância, sendo que a família e a escola exerce um papel fundamental nessa construção.

Outro desafio que a escola e a família têm é a construção da identidade de gênero e a identidade sexual. De acordo com Wikipédia a identidade de gênero, se refere ao gênero com que a pessoa se identifica de forma simplificada se ela se identifica como sendo um homem. Já, o conceito de identidade sexual é uma vivência interna e também íntima, ou seja, é o livre arbítrio que cada pessoa tem para compartilhar sua tendência sexual com uma pessoa do sexo oposto ou do mesmo sexo.

O trabalho pedagógico que deve ser feito com as temáticas de orientação sexual e a construção da identidade de gênero e sexual, requer certo cuidado, pois são pontos polêmicos e muito particular de cada individuo. O gênero sexual é a construção social do sexo. Já segundo Morgado (2001) a sexualidade não é um exercício do corpo, é uma excitação da mente. Isso significa que para trabalhar todas essas questões dentro do contexto escolar, se faz necessário conhecer a fundo todas essas questões da sexualidade humana, para que não sejam

cometidos erros. Assim, surge a importância que haja um educador especializado no campo da sexualidade, para que muitas dúvidas e questionamentos, sejam respondidos e compreendidos, porque há muito para ser discutido e debatido sobre essa importante temática.

A base da identidade de gênero dos seres humanos se baseia na ideia de machos e fêmeas, de ser homem ou ser mulher, ter pênis ou vagina. No entanto a realidade que temos hoje, não é só essa. Há uma outra realidade que sempre existiu, mas que ficou camufladas por séculos, tais como homossexuais, lésbicas, bissexuais, transexuais. Seres humanos que requer respeito, atenção e espaço frente a uma sociedade tão egoísta, machista e preconceituosa.

Para Augusto Cury (2006) a igualdade que tanto almejamos no mundo, só cresce no terreno do respeito pelas diferenças, tais diferenças se refere as categorias homossexual e heterossexual. Assim, é importante que desde a educação infantil, sejam estimuladas a tolerância e o respeito, dois importantes princípios que irão dar suporte para uma sociedade, menos discriminatória.

Segundo Louro (2013) a heterossexualidade rejeita a homossexualidade, isso significa que existe ainda um índice altíssimo de rejeição e exclusão para com esse grupo de pessoas. De acordo com a Wikipédia o Brasil tem 6,6% da população nacional são gays e bissexuais. Já as relações homoafetivas no Brasil e no mundo chega ao número de 17,9 milhões de pessoas. Um público significativo que requer espaço, oportunidade e liberdade para viver e fazer suas escolhas.

Louro (2013) acrescenta ainda que a cultura que temos, é a responsável pela discriminação que está tão enraizada nos seres humanos, desde muito cedo. Isso significa que a escola, a família a sociedade precisa passar por um processo de desculturalização, pois a herança cultural que herdamos é excludente, preconceituosa e discriminatória.

Simões e Facchini (2009) diz que a identidade de gênero se conceitua como uma convicção de ser masculino ou feminino. Essa convicção torna o ser humano diferente na forma de agir, ser e de se comportar perante aos outros. Por outro lado a diversidade sexual que temos hoje, não condiz apenas em ser masculino e feminino. Assim, a escola, o educador precisa ter habilidades para lidar com essas situações que de algum modo, irá exigir conhecimento e cautela. Evitando que o preconceito e a exclusão novamente se repita, pois a escola deve ser sempre um espaço para o diálogo, o respeito e a tolerância.

A orientação sexual e a sexualidade na vida dos indivíduos são assuntos muito peculiares, e que é preciso que haja confiança dentro do espaço escolar, para que determinados pontos sejam trabalhados, sem ofensas, sem preconceito e constrangimento.

Para Sousa Filho (2009) as questões relacionadas a orientação sexual e a sexualidade para ser trabalhada de forma exitosa dentro do processo escolar requer uma palavra chave “sensibilidade”. Isso significa que, nem todos os professores no exercício de suas funções, possuem essa importante competência. Assim, mais uma vez surge a necessidade que nossas escolas, disponha de um educador sexual, que seja capaz de lidar com todas essas situações.

Diante dos estudos de Facchini (2009) a identidade e a orientação sexual são dois componentes importantíssimos que devem caminhar na direção da ética, do respeito e da tolerância, uma vez que a opção sexual, não cabe a uma escolha racional. Três importantes princípios que a educação deve exercitar sempre, e se tratando dessa temática tão complexa e polemica, isso deve ser tratada cada vez maior intensidade.

Já para Moore (1997) a sexualidade é interpretação e reinterpretação por diferentes ângulos e teóricos diferenciados, trazendo pontos divergentes e convergentes. O autor ainda ressalta que a sexualidade é algo saudável para a vida do sujeito, pois a mesma está intimamente ligada com o prazer. Isabel Allende (2006) por sua vez diz que a sexualidade é um componente da boa saúde. E a atividade sexual é um processo natural do próprio ser humano. Cabendo a escola trabalhar todas essas questões de forma contextualizada e interdisciplinarizada, sem ferir, agredir ou constranger, dentro de um espaço que foi preparado anteriormente.

A importância da linguagem é um fato importantíssimo, ao tratar de identidade e sexualidade. E essa é uma de preocupação de Butler (2013) que reafirma que as questões relacionadas com a sexualidade, possuem um caráter discursivo e, precisam de repetição e reiteração para que o conhecimento e a aprendizagem se materialize no corpo e na mente.

Louro (2013b) mais uma vez fala da inclusão e exclusão sexual, que gera a Violência homofóbica e transfóbica, ao se referir ao grupo de sujeitos que escapam das normas estabelecidas pela sociedade. Sendo um exemplo claro que a sociedade que temos é seletiva e preconceituosa, excludente com tudo aquilo que é diferente, nesse caso em específico os indivíduos que gostam de pessoas do mesmo sexo.

O preconceito dentro do campo da sexualidade ganharam várias nomenclaturas, tais como homofobia, lesbofobia, transfobia e bifobia. Nesse sentido Foucault (2006) diz que a

sexualidade não define caráter moral .isso implica que julgar,excluir pessoas que tem uma opção sexual é desumano.Porque seus valores,princípios e ética não são alicerçados dentro da sua sexualidade. O que de fato gera todas essas fobias é o grau de preconceito que cada um tem dentro de si e se expressam inicialmente nos pensamentos e se sobressaem em seus atos.

Para compreender melhor a questão da homofobia recoremos aos estudos de Borrillo (2010), que define de forma resumida, essa homofobia como um conjunto de atitudes negativas, que na grande maioria das vezes é a porta de entrada para a violência verbal e física. O autor ainda, fala a heteronormatividade da sociedade é excludente, e que ataca ferozmente todos aqueles que escapam do modelo vigente.É ai, que a escola deve assumir o papel de inclusiva em todas as áreas,pouco a pouco desenvolvendo um trabalho de conscientização, mostrando a diversidade de gênero como algo que merece o respeito e a tolerância.

A discriminação sexual é um grave problema, e na visão de Albert Einstein(1981) É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito. É sem sombras de duvidas alguma um processo muito espinhoso combater o preconceito, sendo necessário ações e intervenções precisas, para que a mesma seja amenizada e superada.

A resistência em aceitar o gênero sexual do individuo que almeja se relacionar com uma pessoa do mesmo sexo, se dá inicialmente no âmbito da família, da comunidade religiosa, da escola, dos amigos e das demais instituições sociais.Sendo que todas elas necessitam de uma ampla a conscientização dentro da educação sexual,com o objetivo a discriminação e a rejeição que fere, doe e magoa. Como confirma Oliveira (2001) o conhecimento superficial, ou a ausência total dele sobre a questão da sexualidade do sujeito é a causa geradora do preconceito, o que resulta ignorância que assume diversas facetas.

Crenshaw (2002) explica que é necessário compreender melhor o campo da sexualidade das pessoas que tem uma opção sexual, fora dos padrões vigentes, pois só a partir de então, haverá uma melhor interpretação sobre todo esse contexto, deixando de lado a visão e a postura preconceituosa que se tem contra a esse grupo de pessoas. O autor confirma que o maior problema é ainda o racismo patriarcal, que gera os processos discriminatórios, que por sua vez criam as desigualdades que estão tão nítidas na sociedade atual.

Outro problema muito comum dentro do campo da sexualidade é apontado por Rubin (1984) o chamado sistema de repressão sexual que é conceituado aqui como a postura adotada

pelo patriarcado, não abrindo espaço para que o sujeito escolha sua orientação sexual pelo contrario o reprime,exclui e rejeita.

A repressão sexual é responsável também pelas muitas desigualdades sociais, separando indivíduos e grupos, e isso é algo destrutivo e ruim. E, que a escola deve está apto para combater e trabalhar com cautela a questão da repressão que acontece desde muito cedo, dentro do processo escolar.

De acordo com Brah (2006) a sociedade pratica ainda muito o repúdio para com essa classe de pessoas, vendo-os como um desvio de norma. E,não é dessa forma que o ser humano deve ser tratado,independentemente da escolha sexual, que ele tenha,o respeito ás diferenças deve prevalecer sempre. A (OMS) Organização Mundial da Saúde (2002) por muitos anos foi causadora de preconceito e de repúdio ao classificar a questão da homossexualidade como uma desordem mental e até mesmo como uma doença mental.

Já a Associação Americana de Psiquiatria diz que a opção sexual é um transtorno mental. Mas isso não é verdade, pois nos estudos de Alexandre Saadeh, psiquiatra e coordenador do Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual, do Hospital das Clínicas, em São Paulo, por meio da obra *Psychopathia Sexualis*, de 1886, do sexólogo Richard von Krafft-Ebing diz que a homossexualidade ocorre por meio de uma “inversão congênita” durante o nascimento ou desenvolvimento do indivíduo.Assim, isso que dizer que é algo complexo,sendo necessário conhecer mais para evitar julgamentos,criticas e preconceitos que são muito comuns nessas situações.

Goffman (2013) em seus estudos fala também do grande mal da sociedade o preconceito, que nada mais é a ausência de conhecimento dentro de uma determinada área. O autor exorta ainda, acerca da estigmatização que as pessoas que tem uma a identidade de gênero diferente sofre frente a sim mesmo, frente à família e frente à sociedade. Sofrendo muitas ações ignóbeis durante toda a sua vida, sendo condenadas duramente pelos outros e por si mesma. Dessa forma a escola, a família, a sociedade deve assumir a postura de acolhedora e inclusiva. Porque a exclusão só irá gera dor e sofrimento físico e moral.

Ao se referir as ações ignóbeis que acontece a todo instante. Silva (2010) nos direciona para o pluralismo religioso brasileiro, que contribuiu de forma intensa para a prática do julgamento, da condenação e da rejeição desses grupos que, tem uma opção sexual diferente. Sendo questionados por muitos como desnecessário a prática religiosas dentro das instituições escolares. Assim a escola, a sociedade precisar ter cuidado para lidar com todas

essas questões, evitando que magoas e sofrimentos, exclusão, despezos, repúdio venham acontecer, como tem sido na grande maioria das vezes.

Em meio a tantas situações complexas dentro Gomes; Natividade; Menezes, (2009) nos apresenta alguns avanços que os grupos que tem opção sexual diferente, coseguiram frente a legislação brasileira de direito e deveres. O crime de homofobia de acordo com Brígido (2011) a homofobia é racismo e discurso de ódio não é liberdade de expressão. Assim, a escola, a família, a sociedade como um todo deve enxergar a questão da orientação sexual com maior naturalidade e respeito ao livre arbítrio que cada ser humano tem. Segundo Maria Berenice Dias Presidenta da Comissão da Diversidade Sexual do Conselho Federal da OAB (2010) explica que a homofobia é a expressão que compreende qualquer ato ou manifestação de ódio ou rejeição a homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.

Mediante a esse argumento é preciso enxergar o sujeito como uma pessoa que merece nosso respeito, nossa tolerância, evitando o alto índice de crimes de ódio e intolerância por orientação sexual, identidade e expressão de gênero como temos visto em estatísticas e relatórios.

Por último, Paiva (2008) diz que os homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais são sujeito-sexual-cidadão que paga impostos, que têm direitos e deveres frente à sociedade em que vive. E isso significa também liberdade para construir sua própria sexualidade e orientação mesmo que isso venha a desagradar alguns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fala de diversidade e a orientação sexual, logo nos reportamos a um assunto extremamente delicado. E percebemos a grande dificuldade que temos em discutir esse importante assunto dentro do contexto escolar, sendo necessário eu haja maiores investigações e um minucioso trabalho que requer cautela.

Assim, estudar a diversidade na educação significa mergulhar a fundo na história da educação brasileira, com enfoque de compreender toda essas especificidades e ao mesmo tempo incentivar o respeito e a tolerância em meio a tantas diferenças e diversidades.



Sendo assim, é preciso que haja um currículo escolar plural, que contemple as questões de gênero, raça e religião sem ferir o físico e o emocional do sujeito, estabelecendo uma relação respeitosa e harmônica dentro de cada realidade.

A proposta final desse estudo foi refletir sobre essa importante temática com o intuito de se construir um melhor trabalho pedagógico dentro da sala de aula, onde esses três pontos aqui seja aqui apresentados, sejam respeitados e que conflitos sejam amenizados, a partir de uma conscientização, ou uma educação acerca das diversidades existentes dentro da sala de aula, dentro da sua cidade, dentro do seu país.

Por último, em resposta ao objetivo inicial e a situação problema aqui proposta, conclui-se que o objetivo foi atingido, pois a partir dessa discussão foi possível refletir sobre a temática, desconstruindo a visão preconceituosa de que é possível construir uma educação mais inclusiva e menos excludente, desde que haja uma consciência crítica e respeitosa aguçada e, acima de tudo afetiva e humana para com o outro. Como sugestão, indica-se que novos estudos sejam realizados dentro dessa importante temática, para que sejam aprofundados outros aspectos que estão contextualizados com a temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLENDE, Isabel. **A cidade das feras** Mario Pontes (Trad.): – 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 141p.

BRAH, A. **Diferença, diversidade, diferenciação**, Cadernos Pagú. Campinas, n. 26, p. 329-376, jan/jun. 2006

BUTLER, Judith, **Problemas de Gênero – feminismo e subversão da identidade**, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Temas transversais**. Brasília, v.10,1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Brasil Sem Homofobia (BHS)** - Ministério da Saúde 2004, Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Programa de Combate à Violência e à Discriminação. Temas transversais. Brasília, v.10,2004



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez.2016.

BRASIL. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos. Cadernos SECAD 4. Secretaria da Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade. 2007.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT** – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho nacional de Combate a Discriminação (CNCDD) para a Educação básica.** Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

BRITZMAN, D. **O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BRÍGIDO, C. STF reconhece, por unanimidade, união civil entre pessoas do mesmo sexo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 05 maio 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/stf-reconhece-por-unanimidade-uniao-civil-entre-pessoas-do-mesmo-sexo-2773524>> Acesso em: 19 jan 2018.

CANDAU, V. L. (2008). **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. PUC. Rev. Bras. Educação (Rio de Janeiro), 3(37).

CRESHAW, K. **Documento para o Encontro de Especialistas em aspectos da Discriminação Racial relativos ao gênero,** Revista de Estudos Feministas, 2002.

COSTA, J. F. **A ética e o espelho da cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.144p.

CURY, Augusto. **O Mestre dos Mestres:** Análise da Inteligência de Cristo. Volume 1. Editora Sextante. Rio de Janeiro, 2006.

DIAS .Maria Berenice. **Homoafetividade e os Direitos LGBTI** - 7ª Edição Rio de Janeiro: Atica, 2010.

DINIZ. N. F. **Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 29, n.103, p. 477-498, 2008.

EINSTEIN A. **Como vejo o mundo.** Tradução H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova,Fronteira, 1981.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.



- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. 2.ed. (Coleção Ditos e Escritos V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.
- GOFFMAN, E. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**, Rio de Janeiro: LTC, 4a edição, 2013, 158p.
- GOMES, E.C.; NATIVIDADE, M.; MENEZES, R.A. **Parceria civil, aborto e eutanásia: controvérsias em torno da tramitação de projetos de lei**. In:
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007
- LARROSA, J. **Tecnologias do Eu e educação**. In: SILVA, T.T. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.p. 40.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In: COSTA, M.V.(Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.
- LOURO, G. **A Construção Escolar das Diferenças**. In: Gênero, Sexualidade e Educação. Petrópolis, Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) O corpo educado – pedagogias da sexualidade, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 3a edição, 2013,p. 7-34.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**, Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 92p.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista**, Petrópolis: Editora Vozes, 16a edição, 2014, 183p.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- MOORE, H. **Compreendendo sexo e gênero** (Tradução de Júlio Assis Simões, para uso didático, do original Understanding sex and gender). In: INGOLD, Tim (ed.) Companion encyclopedia of Anthropology. London: Routledge, 1997
- MORGADO, R. **Abuso Sexual Incestuoso: seu enfrentamento pela mulher/mãe**, Tese de Doutorado em Ciências Sociais, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- OLIVEIRA JR., M. M. (Orgs.). **Introdução**. In: *Gestão estratégica do conhecimento — Integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, p. 15-24, 2001.



OMS – Organização Mundial de Saúde. Boletim sobre a educação sexual. AIDS. <www.aids.gov.br/final/biblioteca/bol-dezembro-2002/tabela3.asp>. Acessado em: 7 mar. 2017.

PAIVA, V. **A Psicologia redescobrirá a sexualidade?** In: Psicologia em Estudo, Maringá, v.13, n.4, p.641-651, out.-dez.2008, p.65. Depto. de Psicologia. Universidade Estadual de Maringá.

QUARTIEIRO, E.T. **A Diversidade Sexual na Escola: produção de subjetividade**

e políticas públicas. Tese (Doutorado) UFRS, Instituto de Psicologia, programa de Psicologia Social. Porto Alegre-RS. 2009

RUBIN, Gayle. **Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade.** Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes e revisão de Miriam Pillar Grossi. Do original RUBIN, G. Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality [1984]. In: ABELOVE, Henry; BARALE, Michèle e HALPERIN, David. (eds.) The Lesbian and Gay Studies Reader. Nova York, Routledge, 1994.

SAADEH, Alexandre. **Homofobia no Brasil, resoluções internacionais e a Constituição de 1988.** Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3269, 13 jun. 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/21999>>

SILVA, Cristiane Gonçalves da. **Sexualidade, conjugalidade e direitos entre jovens religiosos da região metropolitana de São Paulo.** Tese Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010, 261 p.

SIMÕES, Júlio & FACHINNI, Regina. **Paradoxos da Identidade,** In: Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT, 2009.

SOUSA FILHO, A. **A política do conceito: subversiva ou conservadora? Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual** In: Bagoas, n. 04, 2009, p. 59-77.

UNESCO. Declaração de Salamanca: **sobre princípio política e prática em educação especial.** 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação, gênero e sexualidade para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** 2004. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 20/6/2009.

UNESCO. **Políticas públicas voltadas para igualdade de gênero.** Brasília: UNESCO, 2002

WALKERDINE, V. **Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista.** In: SILVA, T.T. (Org.). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.



VIANNA, C. ; SILVA, C. R. **Gênero e Sexualidade: mapeando as igualdades e as diferenças entre os sexos e suas relações com a educação.** Revista Educação. Especial Grandes Temas. São Paulo-SP: Editora Segmento, Março 2008.
