PESQUISA E DESENVOLVIMENTO: UM OLHAR SOBRE A HUMANIDADE

VOLUME IV

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

Pesquisa e Desenvolvimento: um olhar sobre a humanidade

4ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

4ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238P Pesquisa e Desenvolvimento: um olhar sobre a humanidade
/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2021

163 f.: il

DOI: 10.37423/2021.edcl250

ISBN: 978-65-89955-00-9

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. ciências-humanas 2. sociedade 3. complexidades-da-sociedade I. Barbosa, Frederico Celestino II.
Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2021.edcl250>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

Dr. João Luís Ribeiro Ulhôa

Dra. Eyde Cristianne Saraiva-Bonatto

Dr. Anderson Reis de Sousa

MSc. Frederico Celestino Barbosa

MSc. Carlos Eduardo de Oliveira Gontijo

MSc. Plínio Ferreira Pires

Editora Conhecimento Livre

Piracanjuba-GO

2021

CAPÍTULO 1	6
MONITORIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: A LUZ DA DOCUMENTAÇÃO A UMA EXPERIÊNCIA EM UM ESTUDO DE CASO NO IFCE/CAMPUS MARACANAÚ	
Kalleu Fernando de Alencar Carvalho Francisco de Assis Francelino Alves DOI 10.37423/210503998	
CAPÍTULO 2	20
ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DE PROCESSÁ-LA EM QUALQUER ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Marilan de Lima Germano Marlucia Barros Lopes Cabral DOI 10.37423/210504013	
CAPÍTULO 3	32
QUALIDADE DOS DADOS DAS DECLARAÇÕES DE NASCIDOS VIVOS DAS MÃES ADOLESCENTES NO SEMIÁRIDO DA PARAÍBA	
NEIR ANTUNES PAES BASÍLIO HENRIQUE PEREIRA JÚNIOR CARLOS SÉRGIO ARAÚJO DOS SANTOS TIÊ DIAS DE FARIAS COUTINHO DOI 10.37423/210504037	
CAPÍTULO 4	47
A REPRESENTAÇÃO DA HOMOFOBIA NA OBRA “O SEGREDO DE BROKEBACK MOUNTAIN” DE ANNIE PROULX	
Tomé Fernandes Caitano Mariana Rissi Azevedo Danielle Gonzaga de Brito Laís dos Santos Bezerra DOI 10.37423/210504069	
CAPÍTULO 5	61
DESAFIOS E BEM-ESTAR NO TRABALHO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA ESCOLA INDÍGENA	
Vanilda Alves da Silva Flavinês Rebolo DOI 10.37423/210504079	

CAPÍTULO 6	76
A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE PSICOPEDAGOGIA NA INCLUSÃO DE INDIVÍDUOS COM SÍNDROME DE DOWN	
Thiciany dos Santos Lima	
Adriana Schneider Muller Konzen	
Janice Schneider Muller	
Matheus da Silva Santos	
Jussara de Luna Batista	
DOI 10.37423/210504081	
CAPÍTULO 7	87
MONITORIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE DANÇA 2	
Flávio Campos de Moraes	
Adriano Florêncio da Silva	
Thaís Maria da Silva	
Danielly Leandro da Silva Santos	
Sidclay Campos de Moraes	
Cleverson Soares de Vasconcelos	
DOI 10.37423/210504087	
CAPÍTULO 8	95
INTERFACES DA METACOGNIÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
Gisleyne Cássia Portela Costa	
Mirtes Ribeiro de Lira	
DOI 10.37423/210504111	
CAPÍTULO 9	109
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DO CAMPO ADITIVO POR ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DESENVOLVIDO EM ESCOLA PRIVADA DE NATAL/RN.	
Alessandro Fabio Fonseca de Oliveira	
DOI 10.37423/210504156	
CAPÍTULO 10	119
MOVIMENTO NEGRO PARA A ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO AFROARTE PARA ACONSCIÊNCIA NEGRA ENTRE OS JOVENS DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ (2003-2019).	
ADRIANA SANTOS DE OLIVEIRA	
THATIANE FERNANDES DE SOUSA	
RAKEL RIBEIRO SOBREIRA	
DOI 10.37423/210504160	

CAPÍTULO 11 130

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Elisa Angélica Alves Guedes

Fábio Porto

Edenise Glaucia Alves Guedes

DOI 10.37423/210504167

CAPÍTULO 12 140

UANÁ: UMA ESPERANÇA VERDE

Maria Emília Barreto Bezerra

Beatriz Eduarda de Sousa Bandeira

Israelly de Lima Paulino

Maria José Marjorie Ramos da Silva

Vaneska Tatiana Silva Santos

DOI 10.37423/210504200

CAPÍTULO 13 150

INGRESSAR E PERMANECER: ANÁLISE DOS FATORES RELACIONADOS À EVASÃO DOS INGRESSANTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRN EM 2016

Ivone da Silva Salsa

Ythalo Hugo da Silva Santos

Iloneide Carlos de Oliveira Ramos

DOI 10.37423/210504201

Capítulo 1

10.37423/210503998

MONITORIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: A LUZ DA DOCUMENTAÇÃO A UMA EXPERIÊNCIA EM UM ESTUDO DE CASO NO IFCE/CAMPUS MARACANAÚ

Kalleu Fernando de Alencar Carvalho

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará*

Francisco de Assis Francelino Alves

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará*

Resumo: O programa de monitoria acadêmica, reconhecida pela lei Federal Nº 5.540/68 e a Lei Nº 9.394/96, é uma atividade desenvolvida pelas instituições de ensino para auxiliar os discentes no estudo de alguma disciplina, ou área, durante um determinado período. O presente trabalho busca analisar como o programa funciona no ensino superior público através de uma metodologia com foco em análise comparativa entre a teoria, obtida por pesquisa em uma base eletrônica de dados com o fim de identificar artigos científicos publicados em periódicos da área de educação, e a prática, expressa por meio de um relato de experiência em um estudo de caso ocorrido no programa de monitoria do IFCE/*Campus* Maracanaú. Diante disso, pretende-se valorizar o objeto central do trabalho, influenciando possíveis leitores a aderirem a experiência e a oportunidade de participar de algum programa do tipo nas instituições de ensino superior nas quais o leitor integra.

Palavras-chave: Monitoria acadêmica, IFCE, Relato de experiência, Oportunidade.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ensino nas universidades vem a cada dia ganhando reconhecimento e criando fortes bases científicas, discutidas por Dantas (2014), desde a criação do sistema universitário brasileiro, em 1968. De acordo com a lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, capítulo VI, no Art. 43º, “A educação no ensino superior tem por finalidade estimular o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.”. A necessidade de manter-se os três pilares das Instituições de Ensino Superior (IES) é fundamental para uma boa formação profissional dos graduandos, sendo eles, os pilares, atividades que englobam pesquisa, ensino e extensão. Segundo Ospina (1990), a comunidade acadêmica é constituída por estas bases, o ato de investigar, estudar, ensinar e pesquisar ou fazer exercício da atividade de extensão é fundamental para um bom rendimento científico, pois tais setores são completamente indissociáveis. Na pesquisa de Haag *et al.* (2008), o ensino, pilar das IES e foco principal deste trabalho, pode ser propagado de inúmeras maneiras, contudo, o presente material irá trabalhar apenas com uma atividade específica desta área, denominada de monitoria acadêmica. A monitoria acadêmica é evidenciada como uma importante atividade de ensino-aprendizagem para jovens acadêmicos. Através da implantação da lei Federal Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que dá início a normalização do sistema universitário brasileiro, já discutido anteriormente, em seu artigo 41 fixa a prática da monitoria acadêmica nas universidades. Afirma 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 [...]. As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior.

A monitoria é uma modalidade de ensino e aprendizagem desenvolvida nos cursos de graduação onde a prática do ensino, pesquisa e extensão fortalece a formação dos graduandos, tendo como resultado a melhoria do ensino na graduação. Classificada como um trabalho conjunto, reúne discentes e docentes buscando valorizar a vivência e experiências mútuas adquiridas, novas alternativas pedagógicas e curriculares que façam uma melhor interação entre a metodologia tradicional e experimental (teoria e prática) para ambos, tornando algo fundamental para um bom funcionamento e harmonia da vida acadêmica de um estudante de ensino superior (UNIDERP, 2016).

O programa de monitoria acadêmica funciona como artifício pedagógico para um melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos em uma determinada disciplina cursada pelos mesmos. Sob orientação de um professor responsável pela disciplina, o monitor, aluno interessado em estudar e trabalhar com uma certa disciplina ou área de conhecimento, realiza pequenas tarefas ou trabalhos que contribuem para o ensino, a pesquisa ou o serviço de extensão à comunidade, realizando procedimento de apoio pedagógico a outros alunos por meio de um “reforço escolar”, ou seja, auxiliando nas dificuldades apresentadas pelos alunos em alguma determinada disciplina possibilitando um maior número de aprovações na disciplina cursada, proporcionando uma maior diminuição do número de alunos retidos e evasões nas instituições mencionadas (FRIEDLANDER, 1984).

Nossa pesquisa tem como propósito se debruçar sobre uma análise prática do sistema de monitoria acadêmica no ensino superior público, aliada aos estudos e pesquisas científicas já documentadas, ou seja, desenvolver uma reflexão entre a teoria e prática através de um relato de experiência em um estudo de caso desenvolvido no programa de monitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE/*Campus* Maracanaú.

Nosso maior objetivo foi construir um material descritivo, a partir de observações, investigações e apropriação de documentação bibliográfica, demonstrando o funcionamento e aplicabilidade do programa de monitoria acadêmica no IFCE, no contexto prático e atual brasileiro, e especificamente no IFCE. Portanto, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, em base eletrônica de dados, onde identificamos pesquisas acadêmicas já produzidas e publicadas em periódicos da área, tendo em vista o objeto investigado, gerando uma análise comparativa dos conceitos pedagógicos obtidos e prática em sala de aula, resultando em uma construção de um estudo de caso com base em um relato de experiência concluído.

O trabalho evidencia uma visão crítica e específica da análise do programa de monitoria acadêmica no ensino superior público, onde aborda a parte teórica do processo de monitoria e como a mesma é aplicada durante o programa, em sala de aula, no IFCE/campus Maracanaú. Deste modo, o trabalho discute a influência do monitor na disciplina ou área específica usando-o como artifício para um melhor rendimento no setor trabalhado, expondo-o como uma oportunidade da prática do ensino antes de um estágio iniciado ou formação concluída, demonstra-o como possível “combatente” dos elevados índices de evasão universitária e reclusão, por reprovações em massa em certas áreas de conhecimento de determinada instituição de ensino. Contudo, demonstraremos um dos pilares do

sistema universitário brasileiro, o ensino, aplicado a monitoria acadêmica, evidenciando os benefícios que tal oportunidade pode agregar para a vida de um monitor, além da experiência adquirida em lecionar uma disciplina junto a um professor universitário e a alunos dos mais diversos tipos, é um trabalho de grande “peso”, academicamente falando, onde irá resultar em bônus (pontos) em seleções de bolsas de iniciação científica, pós-graduações (*latu sensu/stricto sensu*) ou concursos públicos das mais diversas áreas e remunerações, ou seja, o programa de monitoria acadêmicas nas IES são fundamentais para o crescimento dos envolvidos (discentes e docentes) e da instituição, pois o fator qualidade e fator de impacto do conhecimento científico só tende a crescer em um ambiente onde o conhecimento semeado não é só entre professor e aluno, e sim entre todos da comunidade científica.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008), é desenvolvida em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, utilizamos documentos oficiais já produzidos e publicados, tendo como base o tema investigado para descrevermos os fundamentos teóricos desta análise que contemplam o objetivo do estudo. Através dos trabalhos científicos encontrados em arquivos acadêmicos, foi possível formar um conhecimento e aliá-lo a literatura através de obras de reconhecimento nacional, periódicos e anais de eventos científicos, nos quais foram selecionados e incluídos no estudo. Após uma investigação minuciosa envolvendo periódicos, como a Revista Educação & Cultura Contemporânea, a Revista Profissão Docente, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e eventos científicos nacionais, como o Congresso Nacional de Educação – CONEDU, foi identificado um déficit significativo de pesquisas na área da monitoria acadêmica, em âmbito nacional, nos trabalhos científicos relacionados à educação.

Perante os expostos trabalhos que trazem conceitos e experiências usadas por estudiosos da área e aplicadas nas monitorias acadêmicas em disciplinas de IES para qualificar e incentivar os devidos alunos de alguma determinada instituição, foi possível construir um estudo comparativo entre a teoria pedagógica e as práticas didáticas em sala de aula. A partir daí, foi possível gerar um estudo de caso através de um relato de experiência no programa de monitoria acadêmica do IFCE *Campus* Maracanaú, onde foi confrontado o estudo teórico obtido pelas pesquisas e o contato com a realidade prática de uma sala de aula. Além de um conhecimento concreto e científico, a elaboração desse trabalho é resultado de uma busca intensiva de teóricos e explanação didática do impacto da prática como artifício decisivo no estudo bibliográfico.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA

Podemos compreender que o sentido direto da educação é o conjunto ações e métodos que intercedem nas relações de indivíduos e grupos para com o meio social e natural, ou seja, é classificada como as relações geradas entre pessoas de diferentes grupos e classes (LÍBÂNEO, 2001). Segundo Maron (2008), a educação pode influenciar na construção de meios para a formação e modificação dos sujeitos para ser parte da sociedade, ou seja, os profissionais da educação precisam estar preparados para auxiliar os indivíduos numa convivência harmoniosa e respeitosa, pois este deveria ser todo o processo pedagógico realizado tanto dentro como fora do âmbito escolar, pois educação é humanizar, transformar e dar autonomia da busca do saber.

O valor do ensinar, como pode ser interpretado nos parágrafos anteriores, é sinônimo de generosidade, afeto, relação pessoal. Portanto, o ensinar é algo transformado e por isso o programa de monitoria acadêmica é tão importante, pois graduandos em licenciatura, engenharia, medicina e quaisquer áreas, podem sentir o quanto prazeroso é ensinar e, até mesmo, se identificar ou não com esta possível área. Daí, Freire (1997, p.28) comenta sobre a importância da formação para o ensino:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Essa atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Podemos classificar que a monitoria acadêmica pode ser entendida como uma primeira experiência na área do ensino e uma forte aliada na busca pelo conhecimento e formação do monitor. Através da ideia estabelecida por Lima *et al.* (2017, p. 2):

O monitor ao longo do percurso da monitoria precisa tomar posse dos saberes docentes para aplicar e refletir sobre a teoria (*techné*), a práxis e a poesia (*poiesis*) da prática educativa (apud FREIRE, 2002). Paulo Freire no livro “Pedagogia da Autonomia”, descreveu 27 saberes necessários à prática educativa que envolvem essas três vertentes. Se o docente eventualmente necessita de um monitor, então, o monitor complementaria ou suplementaria a prática do docente em relação aos saberes? Para efeito de conceituação nesse trabalho “complementar” significa acrescentar o que está insuficiente e “suplementar” é acrescentar acima do suficiente. O monitor seria um didático ou paradidático?

MONITORIA ACADÊMICA: BREVE ANÁLISE HISTÓRICA

O sentido de monitoria, hoje, está ligado ao diálogo entre discentes e o corpo docente sobre ferramentas de aprendizagem, avaliação e demais atividades no âmbito da didática. Porém, nem sempre foi desta maneira (HAAG *et al.*, 2008).

Desde à Antiguidade Clássica, a palavra “monitor” era referida aos pedagogos que desempenhavam as atividades de monitoria (orientação) da época (DANTAS, 2014). Portanto, tal definição percorreu, de forma similar, o decorrer da história, sendo utilizada por monges monitores para disciplinar os noviços nas atividades cotidianas, sendo capitada na Idade Moderna por professores que orientavam seus alunos monitores de forma isolada para que os mesmos orientassem os demais alunos por conta da elevada demanda de estudantes, onde tal método ficou conhecido como Método de Lancaster, ou seja, chegou há um ponto da história que os alunos ensinavam eles mesmos através da orientação de um professor responsável (SILVA *et al.*, 2018).

Em 1968, a prática da monitoria acadêmica foi implementada no Brasil, na Lei de Reformulação do Ensino Superior, a Lei nº 5540/68. Daí, a figura do monitor foi instituída oficialmente. Através da análise do artigo 41 é evidenciado que o mesmo impõe para todas as universidades a criação e implementação do monitor, através de uma seleção específica de acordo com os critérios estabelecidos pela própria IES. O artigo 84 das disposições gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) menciona a monitoria, afirmando que: “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.”

ATIVIDADE DE MONITORIA ACADÊMICA

Segundo Souza e Santos (2018), o programa de monitoria acadêmica é um artifício utilizado pelas instituições de educação para melhorar a qualidade ensino, além de iniciar o primeiro contato com a formação para docência. No decorrer da história, o monitor passou de uma mera função de colaborador para um forte agente no processo de ensino-aprendizagem no meio acadêmico. A monitoria busca melhorar o rendimento dos alunos matriculados na disciplina através de melhores resultados nas avaliações e nos conhecimentos adquiridos, trabalhar suas dificuldades em toda matriz curricular da disciplina e tornar possível a troca de conhecimentos entre os alunos do curso.

A relação estabelecida entre educador, disciplina e educando nem sempre é satisfatória. Tal afirmação pode ser percebida tanto no ensino básico como no ensino superior, gerando um baixo rendimento e reprovação de alunos nas mais variadas áreas. Analisando estas situações no ensino superior, podemos afirmar o quão natural é essa realidade de alunos retidos em uma disciplina por problemas (insegurança e ansiedade de discentes, má compreensão e repasse de conteúdo, autoritarismo e falta de artifícios pedagógicos por parte do corpo docente) gerados pela relação já mencionada. Portanto, o programa de monitoria acadêmicas nas instituições de ensino superior é posto justamente para auxiliar na redução destes níveis baixos de rendimentos, auxiliando os graduandos num melhor repasse e discussão de conteúdos e atividades. Como expressa Nunes (2007), a experiência do programa tornasse benéfica, pois através de uma mesma linguagem, aluno (monitor) ensinando para aluno, a formação da aprendizagem é facilitada, diferentemente da relação do professor e aluno, na qual, em alguns momentos, tornasse complicada devido às diferenças culturais. Daí, o programa estabelece um processo de cooperação e melhoria na formação dos alunos e do próprio monitor. Como afirma Souza *et al.* (2015, p.230) e Souza *et al.* (2018, p.7), gerando resultados positivos no ambiente acadêmico:

Um dos mecanismos utilizados para diminuir a evasão escolar é a adoção da prática da monitoria acadêmica com o intuito de diminuir a lacuna existente entre o nível de conhecimento que é exigido por parte de um curso de graduação e a real capacidade que um aluno tem de gerar conhecimento por si próprio, ou seja, a monitoria acadêmica visa fornecer um acréscimo de exposição de conteúdo didático para que o aluno possa assimilar o conhecimento que lhe será exigido nos modelos de avaliação das instituições"(SOUZA; GOMES, 2015, p.230).

Em sua pesquisa a respeito da importância da monitoria em uma universidade catarinense, Silveira e Sales (2016) descobriram que o programa de monitoria é importante para o professor por melhorar a qualidade das aulas, especialmente em turmas grandes, e facilitar a comunicação com os alunos. Além disso, constataram que a presença de monitores proporciona novas discussões na preparação de materiais e inserem também novas metodologias (SOUZA; SANTOS, 2018).

Diante dessas qualidades, o programa demonstrar a sua eficácia em relação aos bons resultados obtidos após sua aplicação em um ambiente específico. Porém, infelizmente, tal prática pode não receber a devida valorização que merece, podemos destacar a pouca produção científica produzida e publicada nacionalmente e até, às vezes, falta de ética de alguns gestores, coordenadores e professores para com os monitores nas IES prejudicando a base do trabalho da monitoria. Para evitar tais comportamentos é preciso que a gestão responsável fiscalize e coordene os processos seletivos e

o programa como um todo, certificando-se de que tudo está sendo realizado de acordo com as normas, e sem descaracterização da função. Tudo isso para proporcionar um trabalho idôneo e equilibrado. Segundo Nunes (2007, p.48-49):

Existem casos de que o monitor se torna apenas um simples “tarefeiro”, executando tarefas muito simples como buscar diários, coletar apagador e giz, transcrever notas, receber trabalhos de alunos. Outras vezes, situações mais graves ocorrem, quando o professor orientador “acredita” que o monitor é seu empregado, desconsiderando por completo sua função de formador daquele aluno (NUNES, 2007, p.48).

O professor orientador necessita envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos alunos e das aulas/disciplina. Evidentemente, como reza algumas recomendações de IES, os monitores não podem substituir os professores dando aulas por estes (NUNES, 2007, p.49).

O PROGRAMA DE MONITORIA NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ - IFCE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), através da Pró-Reitoria de Ensino, desempenha o programa de monitoria cujo alguns dos objetivos, descritos no Edital Nº 09/2019.2, são: I – auxiliar os docentes em tarefas didáticas, compatíveis com o seu grau de conhecimento relacionadas à assistência aos estudantes dos cursos de graduação e dos cursos técnicos para resolução de exercícios e esclarecimento de dúvidas; preparação de atividades teóricas e/ou práticas compatíveis com seu grau de conhecimento e experiências; e elaboração de material didático complementar; II – participar no apoio ao desenvolvimento de atividades institucionais como semana de curso, exposição tecnológica, feira de profissões, ou outros eventos promovidos pelas Coordenações de Cursos ou Departamentos Acadêmicos; e III – elaborar semestralmente o Relatório de Atividades desenvolvidas (IFCE, 2019).

Além dos objetivos centrais expostos nos editais do programa, a monitoria fornece um apoio específico para os estudantes que desejam uma análise mais específica dos conteúdos ministrados nas disciplinas trabalhadas. Devido a isso, a formação de um diálogo entre os envolvidos tornasse possível, desenvolvendo uma relação de ensino e aprendizagem mais sólida e sem o sentido de hierarquia, pois os agentes participantes da monitoria são todos alunos da instituição. Portanto, a qualificação do estudante monitor é algo extremamente gratificante podendo influenciar no elo pedagógico do profissional, ou seja, fazer com que o mesmo possa seguir a carreira docente em sua área de atuação, pois para Dantas (2014), a monitoria acadêmica no ensino superior tem como principal objetivo incentivar à formação de professores através de instrumentos teóricos e práticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após uma discussão bem detalhada sobre monitoria acadêmica, onde foi analisado opiniões de especialistas, pesquisas e trabalhos científicos para termos um bom entendimento teórico do programa e dos possíveis conteúdos, iremos discutir como a aplicação dos conhecimentos teóricos foram implementados na prática.

No ano de 2019, o IFCE *Campus* Maracanaú, via Pró-Reitoria de Ensino, lançou o edital de monitoria acadêmica, Edital Nº 09/2019.2, para seleção de monitores atuantes no ano proposto. Diante disso, fiz minha inscrição para concorrer à vaga de monitor da disciplina “Metodologia Científica e Tecnológica” ministrada nos cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia de Automação Industrial e Engenharia Ambiental e Sanitária do campus. Devido ao apoio do corpo docente e da gestão administrativa do Instituto, já conhecia o programa de monitoria desde o primeiro semestre, no qual era exposto com uma excelente oportunidade para a formação profissional, principalmente pelo fato do meu curso ser direcionado à licenciatura, e ter a oportunidade de trabalhar com alunos e disciplinas das mais variadas áreas seria uma experiência fantástica. Contudo, após o período de seleção, fui aprovado e convocado a assumir o cargo junto ao professor responsável. Por ser uma disciplina do eixo comum, ou seja, pertencente em todas as matrizes curriculares dos cursos, eu, um aluno da Licenciatura em Química, poderia atuar na monitoria.

Diante da assinatura do termo de compromisso e efetivação da convocação, me reunir com meu professor orientador para conversarmos sobre um possível plano de monitoria para o semestre vigente. Esta primeira etapa foi bastante rica, onde eu e o professor firmamos uma parceria através da elaboração conjunta do plano de monitoria. Até então o início da prática estava coerente com aquilo que havia lido e estudado antes de assumir tal posto. Estava tudo pronto para começarmos os trabalhos e, confesso, estava muito ansioso.

No primeiro dia como monitor, fui apresentado a turma pelo professor orientador para conversar com os meus novos “colegas” como as monitorias irão ser desenvolvidas no decorrer do semestre. Neste mesmo dia, após um boa conversa, combinamos um horário específico, pela manhã e pela tarde, para as atividades de monitoria serem realizadas. É importante ressaltar que tudo estava ocorrer de acordo com as literaturas. Porém, cada turma é uma turma específica. No primeiro dia de monitoria vinheram poucas pessoas, bem menos do que havia planejado, mas não deixei meu planejamento de lado, continuei a atividade proposta. Contudo, pensei, a disciplina possui pouca conteúdo prático no início do semestre e, devido a isso, o interesse dos alunos era pequeno devido a pouca quantidade de

discentes nos horários da monitoria. Daí, infelizmente, este problema continuou por mais duas monitorias. Sabendo que os discentes deverão elaborar um projeto de pesquisa para o final semestre e que a procura maior será justamente neste momento. Tive que mudar completamente o plano estabelecido inicialmente. Busquei conteúdos e metodologias que despertaram a curiosidade dos alunos sobre o meio acadêmico.

Portanto, a ideia estabelecida pelas pesquisas foi confrontada com minha realidade em sala de aula, pois aprendi que cada turma necessita de um novo olhar didático e de metodologias atualizadas, dependendo do grupo de discentes. Diante disso, por ser uma disciplina que trabalha diretamente com escrita e pesquisa científica, trouxe para os alunos, além da obrigação básica do monitor, aulas extras dadas nas monitorias, onde explicava e praticava os conteúdos não dados diretamente por uma disciplina, por exemplo, construção e entendimento de Currículo Lattes, análise de periódicos e editais de fomento a pesquisa, explicação de conceitos acadêmicos (qualis, fator de impacto, índice H) e órgãos de fomento de pesquisas (CAPES, CNPq, FUNCAP), leituras e interpretações de projetos de pesquisas e exposição para o entendimento de manuais de normalização. Com isso, o resultado foi extremamente satisfatório, pois os alunos aprenderam, além dos conteúdos básicos da disciplina, outros conteúdos fundamentais para o início de uma jovem carreira acadêmica e científica. Diante de um trabalho de aluno para aluno, a facilidade na comunicação e no auxílio às dúvidas foram bem executadas, gerando um nível de aprovação considerável para aqueles alunos atuantes na monitoria, pois a elaboração do projeto de pesquisa, feita individualmente pelos mesmos, foi realizada mais facilmente porque tinham um apoio específico para eles.

Através do apoio da gestão docente e administrativa da instituição, do trabalho em conjunto com professores e monitores, das mudanças na metodologia quando necessário e, principalmente, quando o monitor está destinado a cumprir sua obrigação e aprender com as experiências nos auxílios aos discentes, o objetivo principal do programa de monitoria acadêmica foi atingido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou contribuir para uma nova análise da necessidade do programa de monitoria nas instituições de ensino superior público através de um relato de experiência em um estudo de caso. Com base em pesquisas científicas, dados e documentos oficiais publicados em periódicos e revistas, demonstramos o aspecto prático confrontando o teórico, resultando na propagação da experiência deste autor enquanto participante do programa de monitoria acadêmica do IFCE *Campus* Maracanaú.

Em concordância com as conclusões de Silva e Belo (2012), a prática da monitoria funciona como instrumento inicial do trabalho docente, pois o monitor desenvolve o conhecimento auxiliando, esclarecendo e orientando um determinado grupo de estudo. Daí, diante da construção deste material, esperamos contribuir, juntamente com o relato de experiência, para novas pesquisas e estudos sobre monitoria acadêmica, fortalecendo e incentivando os jovens a participarem desta oportunidade que, sinceramente, pode mudar a visão de toda uma comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.95; n.241, p.567-589. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000300007&script=sci_abstract&tlng=pt.

Acesso em: 20 jul. 2019.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 9. edição. São Paulo: Olho D'água, 1997. 28 p.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes à pratica educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

FRIEDLANDER, M. R.; Alunos-monitores: uma experiência em Fundamentos de Enfermagem. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 18; n. 2, p.113-120. 1984. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341984000200113&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 ago. 2019.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 44 p.

HAAG, G. S. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 61; n. 2; p. 215-20; mar-abr. 2008. Disponível

em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672008000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 ago. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Edital N° 09/2019 – Programa de Monitoria Voluntária. Disponível em: <https://ifce.edu.br/maracanaú>. Acesso em: 15 set. 2019.

LÍBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê?. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. L. F.; FONTES, A; SANTANA, O. A.; Monitoria suplementa ou complementa a docência? Experiências na disciplina Introdução a Física, p. 1-3. In: Anais do Encontro Anual da Biofísica 2017. São Paulo: Blucher, 2017. ISSN 2526--607-1, DOI 10.5151/biofisica2017-001.

MARON, N. M. W. A formação do pedagogo face à ampliação dos espaços de atuação: novos desafios e possibilidades. In: Anais VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (CIAVE), 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretriz e Bases - LDB. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00133.pdf>. Acesso em 31 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei do Sistema Universitário - nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68#art-41>. Acesso em 31 ago. 2019.

NUNES, J. B. C. Monitoria Acadêmica: espaço de formação. Natal: EDUFRN, p. 48-49, 2007. Disponível em: http://www.prograd.ufrn.br/pagina.php?a=col_per_9. Acesso em: 19 jul. 2019.

OSPINA, G. L. Definição de uma agenda para o ensino superior nos anos 90. In: Crub. Universidade, Estado e sociedade na década de 90. Brasília, 1990.

SILVA, T. F. Diálogo entre desenvolvimento e aprendizagem: um estudo sobre as atividades de monitoria na formação inicial de professores de ciências/biologia. In: Anais V Congresso Nacional de Educação, 2018.

SILVA, R. N.; BELO, M. L. M. Experiências e reflexões de monitoria: contribuição ao ensino aprendizagem. Scientia Plena, v. 8, n. 7. 2012. Disponível em:

<https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/822>. Acesso em: 06 jul. 2019.

SOUZA, L. V. S. A monitoria como prática de apoio à formação discente: um relato de experiência no âmbito da formação técnica. In: Anais V Congresso Nacional de Educação, 2018.

SOUZA, R. O.; GOMES, A. R. A eficácia da monitoria no processo de aprendizagem visando a permanência do aluno na IES. Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico, v. 1, n.2, p. 230-238, jul/dez. 2015. Disponível em:

<http://reinpec.srvroot.com:8686/reinpec/index.php/reinpec/article/view/106>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UNIVERSIDADE ANHANGUERA. Regulamentação do programa de monitoria de ensino da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Disponível em:

http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/ead/20182_Docs/020%20%20Aprova%20normas20academicas%20EAD%202017-2.atualizada.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

Capítulo 2

10.37423/210504013

ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DE PROCESSÁ-LA EM QUALQUER ANO DE ESCOLARIZAÇÃO

Marilan de Lima Germano

Escola Estadual Marcos Alberto de Sá Leitão

Marlucia Barros Lopes Cabral

*Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte - UERN/ Campus Avançado Prefeito
Walter de Sá Leitão*

Resumo: A alfabetização, processo considerado complexo. É algo que requer estudos, pesquisas e atenção por parte dos professores e da escola. Não levar em conta tal complexidade significa abrir possibilidades de colocar em risco a consolidação do processo de alfabetização de alguns alunos. Aspectos relativos ao ensino-aprendizagem devem ser considerados, visto que, também, interferem na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. A forma tradicional de ensino da língua materna precisa de redimensionamento para, assim, o aprendizado da escrita alfabética tornasse mais significativo para quem aprende. Com essa compreensão, o estudo de mestrado intitulado “Alfabetizar letrando no 6º ano (!?): um estudo na EEMASL/ASSU”, está sendo desenvolvido, sendo o presente artigo um recorte desse trabalho. Metodologicamente, adota os pressupostos da pesquisa-ação, de natureza qualitativa, seguindo as orientações de autores como Leffa (2006) e Thiollent (1998). Teoricamente, fundamenta-se nas ideias de estudiosos da alfabetização e do letramento, tais como: Barbosa (2013), Cagliari (1997), Colello (1995), Ferreiro e Teberosky (1999), Moll (2009), Kato (1987), Kleiman (2013), Lemle (1988), Soares (2015), Tfouni (2004), Vieira (2005). O objetivo central é apresentar a realidade do processo de construção da escrita de alunos do 6º ano. Para tanto, dois textos são tomados como exemplo. Da análise deles, fica comprovado que o nível de escrita desses alunos é semelhante à escrita das crianças dos anos iniciais, denotando a necessidade de alfabetizar também no 6º ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, é imperativa a efetivação do processo de alfabetização de alunos que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem tê-la processada, pois se nada for feito para alfabetizá-los, suas dificuldades relacionadas à leitura e à escrita continuarão e, possivelmente, contribuirão para excluí-los da escola.

Palavras-chave: Alfabetização, Aquisição, Leitura, Escrita.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de alfabetização tem tempo estabelecido para ser concluído, ou seja, a criança tem os três primeiros anos do Ensino Fundamental para ser alfabetizada. O que se percebe, na realidade, é que esse processo está sendo estendido para o 6º ano do Ensino Fundamental II e alguns alunos apresentam dificuldades de leitura e de escrita semelhantes aquelas de alunos dos anos iniciais.

A não aquisição da língua escrita por parte de alguns discentes durante o período destinado para a alfabetização gera consequências que podem afetar a vida escolar deles. Para amenizar transtornos provocados pela não alfabetização nos anos iniciais, é fundamental que os alunos sejam alfabetizados no momento que for detectada essa necessidade.

Escola e professores devem ficar atentos para as dificuldades relacionadas à alfabetização dos seus alunos e, juntos, buscarem alfabetizá-los. Nesse intuito, devemos observar aquilo que dificulta a aquisição da língua dos educandos para, a partir daí, termos condições de realizar um trabalho com possibilidades de sucesso em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Com base nestes pressupostos, propomos, neste artigo, apresentar estudos teóricos na área de alfabetização desenvolvidos nos últimos anos e que podem oferecer contribuições para a melhoria do ensino-aprendizagem da aquisição da língua escrita. Apresentamos análise de dados de textos de alunos em processo de alfabetização que cursam 6º ano do Ensino Fundamental e refletimos sobre possíveis motivações que contribuíram para a não alfabetização.

2 A ALFABETIZAÇÃO NÃO OCORREU: O QUE HOVE?

O processo de alfabetização é bem mais complexo do que pensamos. Precisamos ter clareza sobre o que é alfabetizar e ser alfabetizado em nossa sociedade. Como professores, precisamos discernir esses dois conceitos para sabermos como proceder em relação ao ensino-aprendizagem da língua escrita na escola.

Pensar em alfabetização não é pensar apenas na transmissão do código escrito deixando de fora os aspectos cognitivos, psicológicos, sociais, culturais e afetivos de quem aprende. A criança é um ser social que adquire, acumula e compartilha saberes no decorrer de sua convivência com os outros e utiliza-os para adquirir novos. Na escola é que se faz a separação dos saberes que a criança conduz com o novo objeto a ser aprendido. Percebemos que tal separação dificulta o aprendizado, principalmente durante o processo de alfabetização.

É necessário compreender que a concepção de “alfabetismo” varia e, por isso, também pode se tornar difícil estabelecer um conceito exato. Para Soares (2015, p.37), “[...] é impossível formular um único conceito de alfabetismo, adequado a qualquer pessoa, em qualquer lugar, em qualquer momento, em qualquer contexto cultural ou político”. Torna-se impossível formular um único conceito, sobretudo se refletirmos acerca do alfabetismo funcional, tendo em vista que se deve considerar vários aspectos.

Apesar de variar e de ser considerado difícil definir com precisão um conceito de alfabetismo, também a aceção de alfabetização pode variar de acordo com aspectos históricos, culturais e sociais. Assim sendo, precisamos, como professores, saber com maior clareza o que é alfabetizar e o que é ser alfabetizado nos mais diversos aspectos, para podermos compreender as dificuldades e as necessidades dos discentes e, conseqüentemente, termos condições de processar a alfabetização dentro dos pressupostos teóricos que colocam o aprendiz como agente na construção do seu próprio saber.

Soares (2015) defende que conceituar alfabetismo na dimensão individual é tarefa difícil. De acordo com a autora tais dificuldades advêm do fato do alfabetismo envolver duas habilidades (leitura e escrita) de naturezas distintas. Segundo Soares (2015, p. 30), “[...] as habilidades e os conhecimentos que constituem a escrita são radicalmente diferentes, como também são consideravelmente diferentes os processos da aprendizagem da leitura e os processos de aprendizagem da escrita”.

O processo de alfabetização, na maioria das vezes, passa por uma mecanização das habilidades de leitura e escrita. Sem dúvida, alfabetização é bem mais que aprender a ler e a escrever mecanicamente. Incorporar o conceito de alfabetização, tendo em vista, apenas, o ensino do código alfabético, pode-se cometer o equívoco de deixar de fora as peculiaridades inerentes à compreensão do funcionamento da linguagem. Partindo deste pressuposto, concordamos que:

O objetivo mais geral do ensino de português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. Em outras palavras, o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas (CAGLIARI, 1997, p.28).

Não podemos confundir o processo de alfabetização com aspectos meramente instrucionais. De acordo com Moll (2009, p. 76), “[...] Um ambiente alfabetizado pode ser também alfabetizador no sentido de fornecer elementos que desafiem o sujeito a pensar sobre a língua escrita como sistema

de representação de significados textuais”. Vieira (2005, p.19), assegura-nos que “aprender uma língua (materna ou estrangeira) é aprender usos da linguagem e os significados a eles associados”. A autora afirma que na fala, o aprendizado do uso das linguagens e os significados a eles associados é mais fácil, pois vivemos a situação e isto nos oportuniza tirar as dúvidas surgidas, caso estas ocorram. Já na escrita, Vieira (2005, p. 20), afirma que o meio é diferente para criar significados e compor um texto, fazendo “com que as exigências também sejam maiores”.

Soares (2015, p. 15), mostra que “[...] tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita”. Precisamos compreender que há diferença entre aprendizagem de leitura e de escrita e o processamento de aquisição da língua. Essa compreensão é fundamental para que haja uma apropriação acertada dos parâmetros a serem seguidos durante o processo de alfabetização.

Considerando a complexidade da alfabetização, é urgente processá-la por caminhos carregados de sentido para quem aprende. Nesta perspectiva, temos que fazer uma revisão na forma de conceber o processo de alfabetização, fugindo da concepção tradicional de que, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita dá-se através de treino e repetições de sílabas, palavras e frases e, em fim, a aquisição da escrita alfabética. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (1997, p. 33), afirmam que a “[...] conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita”.

Acreditamos que, se for repensada a forma de ensino da língua materna, o aprendizado da leitura e da escrita será favorecido durante o processo de alfabetização, e as crianças terão à aquisição dessas duas habilidades efetivada dentro de um contexto carregado de significados, e sem atropelos, logo nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vemos que outro fator determinante para que se obtenha sucesso nos três primeiros anos de alfabetização é reconhecer que devemos levar em consideração quem aprende – a criança-, o que aprende e como aprende. Considerar, apenas, os métodos de ensino como meio condutor da aprendizagem implica em correr riscos em relação ao ensino-aprendizagem. Os PCN chamam a atenção em relação à necessidade de superação de algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. Nesse sentido,

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (PCN, 1997, p. 55).

No Brasil, em grande parte das escolas, a alfabetização das crianças ainda significa, somente, aprender a decodificar e codificar. Para essas escolas, a criança é considerada alfabetizada quando codifica e decodifica o sistema alfabético. É estipulado um período de três anos para esse fim, mas por fatores diversos, várias crianças não conseguem sequer efetivá-la, dado o complexo processo das relações entre sons e grafias do nosso sistema alfabético.

Se quisermos que os estudantes superem muitas dificuldades de leitura e escrita, precisamos compreender que,

O ensino de português na alfabetização difere do de outras séries não pelo objetivo em si, que deve ser o mesmo em todas as séries, mas pela especificidade desse primeiro momento, devido ao grau de desconhecimento que o aluno tem da escrita e da leitura. O aprendizado da leitura e da escrita, por outro lado, não termina no final da primeira série nem do primeiro grau. Há tantas coisas a respeito de escrita e leitura, e de dificuldades tão variadas, que se torna conveniente o seu ensino ao longo de todos os anos de estudo (CAGLIARI, 1997, p. 33).

Podemos mediar o processo de alfabetização levando em conta esse grau de desconhecimento que a criança tem da leitura e da escrita. Quando se compreende isso, torna-se mais fácil processar meios que favoreçam o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Sabemos que, apesar de parecerem semelhantes e próximas, a leitura e a escrita não são aprendidas da mesma forma. Fazemos esforços de naturezas diferentes para ler e para escrever. Kato (1987, p. 122) nos alerta para levar em conta as pesquisas de Bryant e Bradley, “[...] cujos resultados mostram que a criança, na fase de alfabetização, não usa necessariamente a mesma estratégia para escrever e para ler. Constatou-se que ela usa estratégia fonológica (escrever como se fala) apenas para escrever, mas não para ler”. Portanto, uma das preocupações que devemos ter, é conhecer os pressupostos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Kato (1987, p.123), “[...] os resultados dessa pesquisa nos leva a supor que uma criança pode escrever **leiti**, usando a estratégia fonológica, mas não terá nenhum problema em ler a palavra grafada **leite**”. Para a autora, “[...] a médio prazo, através da exposição a essas formas a criança poderia vir a adotá-las para sua própria produção”.

O ensino da leitura e da escrita não se resume apenas em apresentar atividades que devem ser executadas pelas crianças. Temos que ter proposições bem definidas no tocante ao ensino dessas habilidades para que o processo de aprendizagem não sofra consequência. Acerca dos atos de leitura, é esclarecido que utilizamos dois tipos de informações:

A informação visual é provida pela organização das letras na página impressa ou manuscrita, mas a informação não visual é causada pelo próprio leitor. A informação não visual essencial é a (83) 3322.3222 contato@conedu.com.br **www.conedu.com.br** competência linguística do leitor (se o idioma está escrito num idioma desconhecido pelo leitor não haverá leitura no sentido estrito, ainda que haja exploração visual da página, busca de semelhanças e regularidades, etc.). Porém, outras informações não visuais são utilizadas, tais como o conhecimento do tema (o que não é o mesmo que o conhecimento do texto) (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 283).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), no processo de construção da escrita, a criança passa por cinco níveis sucessivos, a saber:

Nível 1 – escrever é reproduzir os traços típicos da escrita, que a criança identifica como a forma básica da mesma. Nível 2 – para ler coisas diferentes, deve haver diferença nas escritas. Nível 3 – caracterizada pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento da hipótese silábica. O nível 4 é a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Nível 5 – É o nível final desta evolução. A criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas de palavras que vai escrever.

Tomamos estes níveis como base para apresentarmos análise e refletirmos sobre a escrita dos alunos não alfabetizados de uma turma de 6º ano de uma escola da rede pública de Assu.

3 ALFABETIZAÇÃO NO 6º ANO: SEMPRE É TEMPO DE PROCESSÁ-LA

Alguns alunos não são alfabetizados nos três anos que a escola destina ao processo de alfabetização, estendendo-se o processo para os dois anos escolares seguintes. Passados os dois últimos anos do Ensino Fundamental I, alguns alunos também não conseguem ser alfabetizados e seguem para o 6º ano do Ensino Fundamental II com problemas de aquisição da língua escrita. Constatamos que, a maioria dos estudantes que estão em processo de alfabetização no 6º ano encontra-se no nível 4 de escrita, penúltimo nível de escrita definido por Ferreiro e Teberosky (1999).

Analizamos dois “textos” escritos por alunos de 6º ano que foram produzidos de forma espontânea sem a ajuda de alguém que tem domínio da língua escrita. Também tecemos algumas reflexões sobre a escrita desses alunos.

TEXTO 1

A minhaca sa
naminha casa tei muo anivecario
di 15 ano i caio muto prezeti é foi
mua flita muto aliqui muo divertido?.

W.F.D. – 6º

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO

A minha casa
Na minha casa teve um aniversário
de 15 ano e ganhou muito presente e foi
uma festa muito alegre muito divertida ?.

Fonte: Texto escrito por W.F. D. em maio de 2015.

A escrita de W.F.D. está situada no nível 4 de escrita (passagem da hipótese silábica para a alfabética). Ele apresenta dificuldades referentes à forma ortográfica da escrita, em alguns casos aproxima sua escrita de sua fala como podemos ver nas palavras “i”/e, “di”/de (preposições) e “prezeti”/presente. Em relação a estas dificuldades do aluno, Lemle (1988, p. 28), afirma que “[...] É preciso ajudar o aprendiz a observar [...] que há posição em que o som da letra **o** é de [u] e o som da letra **e** é de [i], [...]”. Segundo a autora (1988, p. 28) a exposição do alfabetizando as palavras cujas letras representam diferentes sons “pode ser conduzida de maneira sistemática pelo professor”.

Em alguns casos, para representar a grafia da palavra que deseja, W.K.D. faz (83) 3322.3222 contato@conedu.com.br www.conedu.com.br uso da memória visual de tal palavra, mas escreve os caracteres numa ordem alterada, como podemos ver na palavra “mua”/uma.

Ao observarmos a escrita “**muo**” **anivecario**” (um aniversário), inferimos que W.K.D. acrescentou a letra “o” à palavra “**muo**” pelo fato da palavra encontrar-se antes do substantivo masculino (aniversário). Acreditamos que o aluno supõe que deve-se acrescentar a letra “o” a palavra “um” já que a palavra “uma” finaliza com letra “a”. Neste caso, ele faz uma espécie de aplicação de regra gramatical, ou seja, se antes de palavras femininas escreve-se “uma”, antes de palavras masculinas deve-se acrescentar-se “o”.

Ele ainda escreve apenas um caractere para representar uma sílaba composta por mais de uma letra como podemos ver nas palavras “tei”/teve e “muo”/muito. Isto demonstra que a hipótese silábica não é utilizada somente por crianças.

W.K.D. fez a troca da letra “g” pela “c” na palavra “caio” /ganhou. Inferimos que ele fez tal troca porque os sons destas duas letras apresentam o mesmo lugar de articulação, não tendo a certeza de qual letra escrever, o aluno escreve uma letra com som aproximado.

TEXTO 2

EUCOITO DE BRICA DEBOLA
DIJOHA SINUCA EU COITO
DEBRICA
J. V G. DE L. - 6º

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO
Eu gosto de brincar de bola
De jogar sinuca
De brincar

Fonte: Texto produzido por J.V.G. de L. em maio de 2015.

Percebemos na escrita de J. V. G. de L. uma transição da hipótese silábica para a escrita alfabética. Observamos que o estudante representa graficamente quase todos os caracteres de cada sílaba, embora ainda escreva alguns caracteres que não correspondem a escrita alfabética das palavras

pretendidas como ocorreu nas palavras “coito”/gosto e “joha”/jogar. Inferimos que a troca da letra “G” pela “C” pode está ocorrendo porque J. V. de L. ainda não consegue diferenciar as formas gráficas maiúsculas das letras “C” e “G”, já que em outros textos que ele escreveu com letras cursivas minúsculas não houve troca de “g” por “c”.

Em palavras como “brica” /brincar que contém a letra “n” para nasalizar o som e “joha”/jogar, que contém a letra “r” no final da sílaba, J. V. G. de L. suprime essas caracteres. Acreditamos que este fenômeno está ocorrendo porque ele faz uma associação da fala com a escrita e por não conseguir emitir tais sons quando fala, ele também não representa-os graficamente. Cagliari (1997, p. 30), ao descrever casos semelhantes assegura que a criança que escreve assim “[...] não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala, isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela fala”.

O “texto” do aluno leva-nos a inferir que seu aprendizado da língua escrita pode ser fruto de um ensino focado em frases isoladas, visto que ele escreveu apenas três frases sobre aquilo que gosta de fazer. A disposição gráfica das frases também pode ser uma exigência que J. V. G. de L. faz a si mesmo numa tentativa de apresentar seus escritos em forma de um texto convencional ou também pode ser que ele quer atender as exigências de linhas determinadas pelo professor, pois ao solicitarmos a ele que escrevesse um texto para acompanharmos seu desenvolvimento na área da escrita, o estudante perguntou: “É pra escrever quantas linhas, professora?” Esta pergunta leva-nos a inferir que ele pode ter vivenciado experiências de cobrança em relação ao limite de linhas a ser escrito e para apresentar um texto de extensão maior para o professor, recorre à estratégia de distribuir as poucas frases que consegue escrever em várias linhas para alcançar o limite determinado pelo professor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando os alunos não são alfabetizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas dificuldades de leitura e escrita são conduzidas para os anos posteriores. Caso não haja um trabalho voltado para a efetivação do processo de alfabetização desses alunos, provavelmente, não se sintam encorajados para participarem do processo ensino-aprendizagem e, assim, continuarão com as dificuldades de leitura e escrita. Para evitar que o aluno seja excluído do acesso à leitura e à escrita, devemos oportunizar ao estudante, em qualquer etapa escolar, o processamento de sua alfabetização, caso seja necessário.

Nesta perspectiva, podemos redimensionar o ensino de leitura e de escrita de forma que insira o alfabetizando num contexto alfabetizador. É importante, também, que a leitura e a escrita sejam práticas voltadas para o interesse de quem aprende e que sejam práticas significativas.

Quando falamos em redimensionar o ensino de leitura e da escrita, queremos dizer que devemos adequar o processo ensino-aprendizagem às necessidades formativas dos alunos. Precisamos partir para um ensino de leitura e escrita com objetivos bem definidos e com possibilidades de compreensão e aceitação por parte do aprendiz. Precisamos sair das práticas de leitura que visam apenas o policiamento da leitura, exigindo que o aluno apresente pronúncia “correta” das palavras. Também devemos sair das práticas de escrita focalizadas nas correções ortográficas e gramaticais. Essas práticas de ensino culminam em um aprendizado vazio e sem função para a vida do aluno, além de dificultar a aprendizagem da língua escrita.

Se pretendemos vivenciar experiências exitosas em relação ao processo de alfabetização dos alunos, precisamos compreender que o aprendizado da leitura e da escrita não é um processo puramente de codificação e decodificação, isto porque a língua passa por mediações entre o eu, o outro, a realidade e o mundo.

Posto isso, é importante enfatizar que não importa o ano de escolarização no qual o aluno esteja. Se ele não sabe ler e escrever adequadamente, se não está devidamente alfabetizado, o professor precisa estar consciente de que não poderá ministrar conteúdos determinados para esse nível de escolarização, sem antes desenvolver práticas de alfabetização, sem ensinar ao aluno a ler e escrever, visto que essas são necessidades essenciais para que o discente continue seu processo de escolarização, que não desista da escola, que aprenda e desenvolva competências e habilidades imperativas para o seu sucesso na vida escolar e para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 2013.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1997.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em questão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- KLEIMAN, Angela. Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: PontesEditores, 2013.
- MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2015.
- TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2004.
- VIEIRA, Lúta Lerche. Escrita, para que te quero? Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

Capítulo 3

10.37423/210504037

QUALIDADE DOS DADOS DAS DECLARAÇÕES DE NASCIDOS VIVOS DAS MÃES ADOLESCENTES NO SEMIÁRIDO DA PARAÍBA

NEIR ANTUNES PAES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

BASÍLIO HENRIQUE PEREIRA JÚNIOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CARLOS SÉRGIO ARAÚJO DOS SANTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

TIÊ DIAS DE FARIAS COUTINHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Resumo: A maternidade na adolescência é uma situação em saúde delicada que requer atenção e estudos especializados. A avaliação dos registros vitais é uma importante fonte de informação muito pouco estudada do ponto de vista demográfico na saúde materno-infantil, particularmente quanto aos indicadores vitais. Teve-se como objetivo avaliar a qualidade dos dados das mães adolescentes a partir das declarações de nascimento de seus filhos para o período 2010-2015 do semiárido paraibano. Foi realizado o Teste Qui-quadrado de Pearson para avaliar as relações entre as variáveis: Duração da Gestação, Número de Consultas Pré-natal, Tipo de Parto e Peso ao nascer. Concluiu-se que o Semiárido da Paraíba está caminhando para a universalização dos registros da declaração de nascidos vivos no período estudado e que há evidências de associações entre essas variáveis cujo conhecimento pode ser visto para subsidiar o planejamento das ações de cuidado e proteção da saúde materno-infantil.

Palavras-chave: Semiárido Brasileiro, Qualidade dos Dados, Saúde Materna, Saúde do adolescente.

INTRODUÇÃO

As variáveis que constam na declaração de nascimento dos filhos das mães adolescentes mostram-se como importantes sinalizadores para detectar as condições de saúde materna-infantil e se prestam para auxiliar no planejamento das políticas públicas. A maternidade na adolescência, em muitos casos, pode ser considerada uma situação de vulnerabilidade infantil, tendo em vista que a gravidez adolescente é um problema de saúde pública (ANDRADE et al., 2019).

No Brasil, a região do Semiárido, com uma população de 22 milhões de habitantes (em 2010) tem sido marcada historicamente por desigualdades socioeconômicas e dados deficientes nas estatísticas vitais. Observou-se no passado recente as informações são subnotificadas e a qualidade do preenchimento das variáveis nas declarações de nascimentos não é completa. (PAES; MELO; BRAGA, 2017).

Sendo as estatísticas vitais a matéria-prima de importantes indicadores na saúde materna, para a produção de informações confiáveis em saúde é necessário que os dados possuam alta qualidade ou que, mesmo na presença de erros, possam ser detectados e corrigidos (PAES, 2018).

Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo avaliar a qualidade das informações sobre as mães adolescentes geradas pelas declarações de nascimentos dos seus filhos no Semiárido da Paraíba e investigar possíveis associações entre as variáveis da saúde materno-infantil, no período de 2010 – 2015. Desta maneira, espera-se traçar um perfil da situação dessas estatísticas, que possam auxiliar a tomada de decisão da gestão em saúde em ações mais efetivas na rede assistencial do Semiárido paraibano para as mães adolescentes.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

FONTE E BASE DE DADOS

As fontes oficiais das declarações de nascimento são o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE; <http://www.ibge.gov.br>) e o Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC) do Departamento de Informática do SUS (<http://tabnet.datasus.gov.br>) do Ministério da Saúde.

Os dados básicos sobre nascimentos para este trabalho foram coletados através do Banco de Dados do SINASC. Este sistema objetiva não somente levantar o número real dos filhos nascidos vivos, tecnicamente conhecido como Declaração de Nascido Vivo (DN), em um espaço geográfico ano a ano,

mas também, conhecer variáveis importantes para analisar as condições da saúde materna que estão presentes na DN.

As variáveis pesquisadas da DN foram: *consultas pré-natal; duração da gestação; tipo de parto e peso ao nascer*. A variável *duração da gestação* foi categorizada em *premature* (quando a criança nasceu com menos de 37 semanas de gestação) e *não premature* (quando nasceu com 37 semanas ou mais). A variável *peso ao nascer* foi categorizada em *baixo peso* (quando a criança nasceu com menos de 2.500 gramas) e *não baixo peso* (quando ela nasceu com 2.500 gramas ou mais). Essa categorização foi baseada na Classificação da Sociedade Brasileira de Neonatologia. Foram investigados os dados referentes aos anos de 2010 e 2015 dos 194 municípios da Paraíba que fazem parte do Semiárido Brasileiro.

Pelo Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), foram acessados os códigos atribuídos a cada município e, com eles, foi construída uma base de microdados relativa a cada nascimento ocorrido em 2010 e 2015 do Semiárido paraibano totalizando 194 municípios. Destes foram selecionados os microdados das mães entre 10-19 anos de idade. As bases foram organizadas e analisadas utilizando o software livre R *Studio* versão 3.6.2.

AVALIAÇÃO DA COBERTURA DOS REGISTROS DOS NASCIDOS VIVOS

A Razão de Sexo (RS) permite testar a qualidade das estatísticas do registro de nascimento da população por sexo. Esse indicador pode ser considerado um bom indicativo da qualidade global dos dados estatísticos demográficos por sexo ao nascer, o qual é obtido pela relação dos nascidos vivos masculinos com os nascidos vivos femininos ocorridos num determinado período (PAES, 2018). Outro método utilizado para avaliar a cobertura dos registros dos nascidos vivos é dado pela razão entre o número de Nascimentos observados (N_{obs}) e Nascimentos estimados (N_{est}):

$$C = \frac{NV_{obs}}{NV_{est}}$$

O NV_{est} é calculado pela soma do produto entre as Taxas Específicas de Fecundidade (TEF) em intervalos quinquenais entre as faixa etárias das mães de 10-49 anos de idade, pelo total de mulheres dos mesmos intervalos etários (PAES, 2018). O NV_{est} foi obtido do site do IBGE para o ano de 2015. Considerou-se que a cobertura estimada para os intervalos etários de 15-49 anos é a mesma para 10-14 anos.

AVALIAÇÃO DA COMPLETUDE DAS INFORMAÇÕES

Foi avaliada a completude das variáveis: *consultas pré-natal; duração da gestação; tipo de parto e peso ao nascer* extraídas da DN. As informações definidas como incompletas ou nulas foram aquelas cujos campos não estavam preenchidos ou com informações ignoradas. Para a avaliação do grau de completude foi utilizada a classificação proposta por Romero e Cunha (2016) onde: Excelente (menor de 5%), Bom (5 a 10%), Regular (10 a 20%), Ruim (20 a 50%) e Muito ruim (50% ou mais). Após a análise da completude, foram excluídos da base de dados dos nascidos vivos as observações que apresentaram variáveis com dados incompletos.

ASSOCIAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS

Foi realizado o teste Qui-quadrado de Pearson. Esse teste não exige uma distribuição simétrica dos dados e pode ser utilizado para comparar a distribuição dos eventos nas amostras, a fim de avaliar se as proporções observadas destes eventos mostram ou não diferenças significativas.

Foi elaborado um Teste de Hipótese para calcular a Hipótese nula (H_0) de que não haveria evidências da relação entre as variáveis testadas para análise estatística e a Hipótese Alternativa (H_1) indicando essa possível relação entre essas variáveis. Foi considerado um Intervalo de Confiança de 99%, com um p-valor de 0,01.

O presente estudo utilizou dados secundários do IBGE e do SINASC. Por serem provenientes de bancos de dados de domínio público, disponibilizados online, justifica-se o não encaminhamento para aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, segundo o que estabelece o inciso III, artigo primeiro da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Esta pesquisa foi realizada no Laboratório de Estudos Demográficos do Departamento de Estatística da Universidade Federal da Paraíba.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2010 e 2015, respectivamente, foram registrados 7.318 e 7.149 nascidos vivos no Semiárido da Paraíba, correspondendo a 6,28% e 6,10% do número de nascidos vivos total do estado, respectivamente nesses anos. A relação dos registros de nascidos vivos entre os sexos foi calculada pela RS, conforme apresentada na Tabela 1.

Tabela 1. Frequência, porcentagem e Razão de Sexo dos nascidos vivos por sexo dos registros das adolescentes do semiárido paraibano, 2010 e 2015

	Frequência		Porcentagem (%)	
	2010	2015	2010	2015
Masculino	3.678	3.568	51,36	51,18
Feminino	3.482	3.403	48,64	48,82
Total	7.160	6.971	100	100
RSN	105,6	104,8	-	-

Fonte: SINASC – Ministério da Saúde, 2019

Por sua vez, foi calculado a cobertura dos registros de nascidos do Semiárido da Paraíba para o ano de 2015 pelo método proposto por Paes (2018), onde o N_{obs} foi coletado do SINASC e o N_{est} foi extraído do IBGE. Estimou-se a cobertura em 99,22%, o que aponta aproximadamente uma universalidade para o registro de nascidos vivos.

Os resultados referentes a análise descritiva das variáveis: *consultas pré-natal; duração da gestação; tipo de parto e peso ao nascer* são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Medidas descritivas das variáveis materno-adolescentes do Semiárido da Paraíba para o total dos anos 2010 e 2015

Variável	Mínimo	Mediana	Média	Máximo	Não preenchidos	Compleitude (%)
Nº consult. pré-natal	1	4	3,54	9	35	99,73
Duração da gestação	1	5	4,88	9	182	98,75
Peso ao nascer (g)	200	3.200	3.175	6.650	2	99,99
Tipo de Parto*	-	-	-	-	25	99,83

*A variável *tipo de parto* é apresentado em duas opções (vaginal ou cesáreo), sendo essas: 55,61% vaginal; 44,39% cesáreo. Fonte: SINASC – Ministério da Saúde, 2019

De acordo com os resultados, nota-se que de um total de 14.465 registros de nascidos vivos, para os anos de 2010 e 2015, 244 registros possuíam dados não preenchidos. Desse modo, eles foram excluídos do estudo. Além disso, foram detectados mais 106 possíveis registros preenchidos incorretamente. A exclusão destes com os 244 não preenchidos resultou em 350 exclusões. Foi utilizado um banco de dados final com 14.135 registros para a análise das associações entre as variáveis.

A Figura 1 mostra por meio do boxplot a dispersão da idade média das mães adolescentes do semiárido paraibano nos anos 2010 e 2015:

Figura 1. Boxplot: Idade das mães adolescentes do Semiárido da Paraíba, anos 2010 e 2015

Fonte: SINASC – Ministério da Saúde, 2019

Segundo a Figura 1, observa-se que o número de nascidos vivos concentra-se entre mães adolescentes dos 16 aos 18 anos de idade no Semiárido da Paraíba, porém houve presença de casos entre 10-15 anos de idade.

A Tabela 3 mostra o comportamento da duração da gestação destas mães no período da adolescência. As categorias seguem a classificação do Ministério da Saúde. Os dados representam o conjunto dos anos de 2010 e 2015 do Semiárido da Paraíba.

Tabela 3. *Duração da gestação* das mães adolescentes do Semiárido Paraibano nos anos de 2010 e 2015

Nº de semanas	Frequência (n)	Porcentagem (%)
<22	1	0,0
22-27	63	0,4
28-31	144	1,0
32-36	1.567	11,1
27-41	11.965	84,6
>42	395	2,8
Total	14.135	100

Fonte: SINASC, 2019

Baseado na variável duração da gestação, os recém-nascidos foram reclassificados segundo a Classificação proposta pela Sociedade Brasileira de Neonatologia (2017) entre: “não prematuros” os que nascerem a partir de 37 semanas de gestação e “prematuros” os que nascerem abaixo de 37 semanas de gestação. Os resultados desta nova classificação estão na Tabela 4:

Tabela 4. Variáveis: *Duração da gestação, tipo de parto, número de consultas pré-natal e peso ao nascer* das adolescentes do Semiárido paraibano para o total dos anos de 2010 e 2015.

Variável	Categorias	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Duração da gestação	Não prematuro	12.360	87,4
	Prematuro	1.775	12,6
Tipo de Parto	Vaginal	7.832	55,4
	Cesáreo	6.303	44,6
	Nenhuma	179	1,3
Nº de consultas pré-natal	1-3	822	5,8
	4-6	4.543	32,1
	>7	8.591	60,8
Peso ao nascer (g)	<2.500	1.117	7,9
	≥2.500	13.018	92,1

Fonte: SINASC, 2019. Elaboração própria

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), os recém-nascidos com maior risco de morte e incapacidade são aqueles com complicações relacionadas à prematuridade, lesão cerebral no momento do parto, infecções bacterianas graves, icterícia e/ou condições congênitas. Além disso, o custo financeiro e psicológico para suas famílias podem trazer consequências no seu desenvolvimento emocional e cognitivo (OMS, 2015).

A mãe adolescente de um bebê prematuro vivencia um período de estresse e preocupações, incluindo insegurança quanto aos cuidados, medo diante do momento de fragilidade e risco ao qual o filho está exposto, ansiedade em relação as possíveis patologias que a criança pode desenvolver, tratamento e recuperação do bebê (BARROSO, PONTES E ROLIM, 2015).

Em 2017, segundo dados da OMS, aproximadamente 2,5 milhões de recém-nascidos morreram nos primeiros 28 dias de vida no mundo, a maioria por causas evitáveis. Desde óbitos neonatais, 80% tinham baixo peso ao nascer e em média 65% eram prematuros (OMS, 2019).

Observa-se que 55,4% das mães adolescentes do semiárido paraibano tiveram parto normal, porém houve uma porcentagem elevada de partos cesáreos (mais de 40% dos casos), mas esse não é um fenômeno isolado, já que percebe-se uma elevação expressiva nas taxas de cesáreas em praticamente todo o mundo, ultrapassando o percentual de 10 a 15% dos partos, que é considerado aceitável e justificável pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2015).

A indicação do tipo de parto deve ser baseada em motivos clínicos consistentes e em situações específicas. A cesárea é um procedimento cirúrgico e tem como finalidade intervir quando riscos são maiores diante dos benefícios do parto normal, sendo indicada apenas em casos necessários.

Além dos riscos do procedimento cirúrgico, as mulheres submetidas à cesárea apresentam risco de desenvolvimento de infecções, hemorragias e em futuras gestações podem apresentar riscos a saúde materna e infantil como: placenta prévia, acretismo placentário, hemorragia pós-parto e histerectomia.

Outro fator relacionado a saúde gestacional é a cobertura do programa pré-natal. Estudos mostram que, quanto maior o número de consultas pré-natal, menores são as taxas de mortalidades neonatal e materna. Um pré-natal completo pode minimizar as prevalências de prematuridade, reduzir o número de bebês com baixo peso ao nascer, além de combater a hipertensão e anemia no período gestacional. A OMS preconiza de 4 a 8 consultas com profissionais de saúde ao longo de sua gravidez (ANJOS e BOING, 2016; OPAS, 2016; OMS, 2015).

A Tabela 4 mostra que cerca de 8% dos nascimentos foram com baixo peso. Segundo a OMS, um a cada sete bebês nascem com baixo peso e esse é um grande desafio de saúde pública, pois aqueles que sobrevivem têm um risco maior de desnutrição, problemas físicos e de desenvolvimento mais tarde na vida, incluindo diabetes e doenças cardiovasculares (OPAS, 2019).

A Tabela 5 mostra o cruzamento entre as variáveis *peso ao nascer* e *duração da gestação* e a Tabela 6 *peso ao nascer* e *número de consultas pré-natal*:

Tabela 5. Frequência absoluta e relativa segundo *peso ao nascer* e *duração da gestação* para as adolescentes do semiárido paraibano, 2010 e 2015.

Semana de parturição, 2010 e 2015:						
Peso ao nascer	Duração da gestação				Total	
	Não prematuro		Prematuro			
	n	%	n	%	n	%
baixo peso	448	40,1	669	59,9	1.117	100
não baixo peso	11.912	91,5	1.106	8,5	13.018	100
peso						
Total	12.360	100	1.775	100	14.135	-

FONTE: SINASC, 2019

Tabela 6. Frequência absoluta e relativa segundo *peso ao nascer* e *número de consultas pré-natal* para as adolescentes do semiárido paraibano, 2010 e 2015.

Peso ao nascer	Nº de consultas pré-natal								Total	
Baixo peso Não baixo peso	Nenhuma		1-3		4-6		>7			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	33	3,0	175	15,7	496	44,4	413	37,0	1.117	100
146	1,1	647	5,0	4.047	31,1	8.178	62,8	13.018	100	
Total	179	-	822	-	4.543	-	8.591	-	14.135	100

FONTE: SINASC, 2019

A Tabela 5 mostra que dos 1.117 registros de nascimento que nasceram abaixo do peso, 59,9% deles nasceram prematuros, indicando uma possível associação entre essas variáveis na adolescência, necessitando ser melhor investigado os fatores que levam a essa relação.

Diversos fatores influenciam a variável “peso ao nascer” e um deles é a nutrição materna. Nos primeiros meses do período gestacional, os enjoos ocasionados por alterações hormonais podem gerar na gestante maior dificuldade para alcançar o valor calórico estimado para esse período e, conseqüentemente, ela perde peso. A persistência dessa deficiência coloca a mãe e o feto em situação de risco nutricional, principalmente pela carência de micronutrientes para a formação fetal intra-uterina (CUNHA, et. al, 2016).

A Tabela 6 expõe que 18,7% das mães adolescentes realizaram menos de 4 consultas pré-natal, fugindo do parâmetro da OMS que preconiza entre 4-8 consultas. A gestação, principalmente na adolescência, é um período que impõe necessidades nutricionais adequadas. A nutrição correta é primordial para a saúde da mãe e do bebê. O diagnóstico de anemia da mãe no período gestacional (diagnosticado nos encontros do pré-natal) e a prematuridade, por exemplo, podem ser fatores de risco para o baixo peso da criança ao nascer (GONÇALVES et. al, 2019).

A Tabela 7 mostra a relação entre as variáveis “peso ao nascer” e “tipo de parto”:

Tabela 7. Frequência absoluta e relativa segundo *peso ao nascer* e *tipo de parto* para as adolescentes do semiárido paraibano, 2010 e 2015.

Peso ao nascer	Tipo de Parto				Total	
Baixo peso Não baixo peso Total	Cesáreo		Vaginal			
	n	%	n	%	n	%
	401	5,9	716	64,1	1.117	100
5.902	5,3	7.116	54,7	13.018	100	
12.360	-	6.303	-	7.832	-	

FONTE: SINASC, 2019.

Observa-se que, entre mães adolescentes que tiveram parto vaginal, 64,1% apresentaram recém-nascidos com baixo peso, enquanto que 35,9% das crianças que nasceram com baixo peso, suas mães tiveram parto cesáreo.

Gonzaga et. al (2016) mostraram que existe uma associação entre o baixo peso do recém-nascido e o parto cesáreo nas puérperas. Porém a causa ainda não está bem explicada, dado que fatores como a prematuridade e complicações clínico-obstétricas também podem influenciar na escolha da cesariana para a gestante, onde nesses casos o parto cesáreo seria indicado.

Diversas pesquisas vêm alertando para a associação entre a gestação no período da adolescência e o risco elevado de recém-nascidos (RN) pequenos para a idade gestacional. Além da maior probabilidade dos RN de gestantes adolescentes nascerem com baixo peso, alguns estudos mostram taxas maiores de morbidade e de mortalidade nesse grupo etário (OLIVEIRA et. al, 2018).

A Tabela 8 exibe a relação entre as variáveis “duração da gestação” e o “número de consultas pré-natal” realizadas pelas adolescentes:

Tabela 8. Frequência absoluta e relativa segundo *duração da gestação* e *número de consultas pré-natal* para as adolescentes do semiárido paraibano, 2010 e 2015.

pré-natal para as adolescentes do semáforo paralisado, 2010 e 2015:										
Duração da gestação	Nº de consultas pré-natal (em semanas)								Total	
	Nenhuma		1-3		4-6		>7			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Não prematuro	137	1,1	580	4,7	3.800	30,7	7.843	63,5	12.360	100
Prematuro	42	2,4	242	13,6	743	41,9	748	42,1	1.775	100
Total	179	-	822	-	4.543	-	8.591	-	14.135	-

FONTE: SINASC, 2019.

Esses resultados mostram que um número considerável de mães adolescentes que tiveram filhos não prematuros estão realizando acima de 4 consultas pré-natais. Nota-se que 63,3% delas realizaram mais de 6 consultas e não tiveram filhos prematuros. Porém, pontua-se que, das mães que tiveram filhos prematuros, 13,6% delas realizaram apenas de 1-3 consultas.

A gestante adolescente dá início ao pré-natal um pouco mais tarde e acaba por fazer um menor número de consultas, quando comparada às mulheres com vinte anos ou mais. Esta situação pode ser considerada como um fator de risco tanto para a saúde materna, como para a criança (HYDALL, DUARTE e COSTA, 2018).

A Tabela 9 mostra a associação entre as variáveis *duração da gestação* e *tipo de parto*:

Tabela 9. Frequência absoluta e relativa segundo *tipo de parto* e *duração da gestação* para as adolescentes do semiárido paraibano, 2010 e 2015.

Duração da gestação	Tipo de Parto				Total	
Não prematuro	Cesáreo		Varginal			
	n	%	n	%	n	%
	5.694	46,1	6.666	53,9	12.360	100
Prematuro	609	34,3	1.166	65,7	1.775	100
Total	6.303	-	7.832	-	14.135	-

FONTE: SINASC, 2019

Observa-se dos partos prematuros, 34,3% das mães adolescentes tiveram parto cesáreo e 65,7% tiveram parto vaginal. Porém, das mães que tiveram filhos não prematuros, 46,1% tiveram cesariana e 53,9% tiveram parto normal. A duração da gestação é um dos componente mais importantes do

desenvolvimento intra-uterino, sendo as gestações com nascimento prematuro (inferior a 37 semanas) um risco elevado para a mortalidade neonatal. Nas pesquisas sobre sobrevivência infantil, a duração da gestação é considerada um importante indicador para a viabilidade do recém-nascido (ORTIZ, 2016).

Foi realizado o Teste qui-quadrado bilateral de independência entre as variáveis: *peso ao nascer*, *duração da gestação*, *tipo de parto* e *número de consultas pré-natal*. Os resultados estão apresentados na Tabela 10:

Tabela 10. Resultados do Teste Qui-quadrado entre as variáveis: *peso ao nascer*, *duração da gestação*, *tipo de parto* e *número de consultas pré-natal*, no semiárido paraibano, 2010 e 2015

Cruzamento das variáveis	Qui-quadrado	Significância Assintótica Bilateral (p-valor)
Peso ao nascer e duração da Gestação	2.474,832	0,000*
Peso ao nascer e tipo de parto	37,084	0,000*
Duração da gestação e número de consultas	408,433	0,000*
Duração da gestação e tipo de parto	86,84	0,000*
Peso ao nascer e número de consultas	399,54	0,000*

Fonte: SINASC, 2019

*significativo ao nível de 0,0001

Os resultados da associação apontam que é possível rejeitar a Hipótese nula (H_0) de que não há relação entre as variáveis: *duração da gestação*; *número de consultas pré-natal*; *tipo de parto* e *peso ao nascer*, onde todos os cinco cruzamentos entre variáveis realizados apresentaram p-valor < 0,001. Consequentemente aceita-se a Hipótese alternativa (H_1) que há evidências de diferenças significativas entre os cruzamentos realizados, indicando uma associação da frequência relativa entre variáveis cruzadas, ou seja, o peso ao nascer está associado com a duração da gestação, o tipo de parto e o número de consultas pré-natal, bem como entre a duração da gestação está associada com o tipo de parto e o número de consultas pré-natal.

CONCLUSÕES

O fato da cobertura dos nascimentos ter atingido em 2015 uma cobertura de 99,22% leva a crer na proximidade da universalidade dos registros de nascimento no Semiárido paraibano. Esse alto nível de qualidade foi verificado tanto na cobertura dos registros dos NV como no preenchimento das variáveis analisadas nesse estudo, com um percentual de preenchimento acima de 95%.

As variáveis associadas a saúde materno-adolescente revelaram problemas com percentuais elevados ou fora do preconizado pela OMS. Com relação ao: *número de consultas pré-natal*, ainda existem mães com menos de quatro encontros (7,1%). Concernente a *duração da gestação* 12,6% dos registros

apresentaram prematuridade, acima da taxa de prematuros brasileira (9,2%). A variável *peso ao nascer* apresentou 7,9%, abaixo da média nacional é de 8,1%. A variável *tipo de parto*, especificamente a categoria *parto cesáreo* foi a que apresentou maior distância da média ideal (10-15%) com 44,6% registros, infelizmente seguindo uma tendência mundial de aumento do número de partos cesáreos. Elevados níveis dessas variáveis geram novos desafios a serem alvos preferenciais das políticas de saúde materno-infantil das adolescentes, em particular do Semiárido da Paraíba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE et al. O cuidado da criança por mães adolescentes. *Journal of Nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE*, v. 13, 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/236228>> Acesso em 18 out 2019.

ANJOS, Juliana Cristine dos; BOING, Antonio Fernando. Diferenças regionais e fatores associados ao número de consultas de pré-natal no Brasil: análise do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos em 2013. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 19, p. 835-850, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/rbepid/2016.v19n4/835-850/>> Acesso em: 30 out 2019.

BARROSO, Monique Linhares; PONTES, Aline Lopes; ROLIM, Karla Maria Carneiro. Consequências da prematuridade no estabelecimento do vínculo afetivo entre mãe adolescente e recém-nascido. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, v. 16, n. 2, p. 168-175, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3240/324038465005.pdf>> Acesso em: 30 out 2019.

GONÇALVES, Irene da Silva Araújo; PRIORE, Silvia E.; COSTA, Glauce D. Anemia na gestação e peso ao nascer do recém-nascido: Revisão Sistemática/Anemia in pregnancy and birth weight of the newborn: systematic review. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 10, p. 18892-18907, 2019. Disponível em: <<http://brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/3743>> Acesso em: 18 Out 2019.

GONZAGA, Isabel Clarisse Albuquerque, et al. Atenção pré-natal e fatores de risco associados à prematuridade e baixo peso ao nascer em capital do nordeste brasileiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol 6, nº 21, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232016000601965&script=sci_arttext&lng=pt> Acesso em: 21 Out 2019.

HYDALL, Ana Rosa Sales; DUARTE, Risauda Nóbrega; DA COSTA, Ruth Silva Lima. Partos prematuros em adolescentes em Rio Branco-Acre no ano de 2015. *DêCiência em Foco*, vol 2, nº 1, 2018. Disponível em: <<http://revistas.uninorteac.com.br/index.php/DeCienciaemFoco0/article/view/144>> Acesso em: 22 Out 2019.

OLIVEIRA, Alane Cabral Menezes de et al. Estado nutricional materno e sua associação com o peso ao nascer em gestações de alto risco. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, p. 2373-2382, 2018. Acesso em: <<https://www.scielo.org/article/csc/2018.v23n7/2373-2382/>> Acesso em 30 out 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Mulheres grávidas devem ter acesso aos cuidados adequados no momento certo, afirma OMS. Disponível em:

<https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5288:mulheres-gravidas-devem-ter-acesso-aos-cuidados-adequados-no-momento-certo-afirma-oms&Itemid=820> Acesso em: 31 out 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Um em cada sete bebês em todo o mundo nascem com baixo peso. Disponível em:

<https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5935:um-em-cada-sete-bebes-em-todo-o-mundo-nascem-com-baixo-peso&Itemid=820> Acesso em: 31 out 2019.

ORTIZ, Luis Patrício. A mortalidade neonatal no Estado de São Paulo: níveis e tendências segundo a duração da gestação. Anais, 2016, 1-14. Disponível em:

<<http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/1547/1510>> Acesso em: 23 Out 2019.

PAES, Neir Antunes; MELO, Ianne Rafaella Santos; DA SILVA BRAGA, Jessica. A qualidade dos registros de nascimentos e as condições de vida do Semiárido brasileiro: construção de indicadores sintéticos. Anais, p. 1-18, 2017. Disponível em:

<<http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/2733/2632>> Acesso em 18 Out 2019.

PAES, Neir Antunes. Demografia estatística dos eventos vitais. 2ª Edição. João Pessoa: Editora CCTA, UFPB, 2018.

ROMERO, Dalia E.; DA CUNHA, Cynthia Braga. Disponibilidade e qualidade da informação epidemiológica e demográfica no Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC) e no Sistema de Informação de Mortalidade (SIM) para menores de um ano. Anais, p. 1-18, 2016. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/article/download/1545/1508>> Acesso em: 18 Out 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. Survive and thrive: transforming care for every small and sick newborn. 2019. Disponível em:

< <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326495/9789241515887-eng.pdf>> Acesso em 30 out 2019.

Capítulo 4

10.37423/210504069

A REPRESENTAÇÃO DA HOMOFOBIA NA OBRA “O SEGREDO DE BROKEBACK MOUNTAIN” DE ANNIE PROULX

Tomé Fernandes Caitano

Universidade Federal do Amazonas- UFAM

Mariana Rissi Azevedo

*Universidade Federal do Triângulo Mineiro-
UFTM*

Danielle Gonzaga de Brito

Universidade Federal do Amazonas- UFAM

Laís dos Santos Bezerra

Universidade Federal do Amazonas

Resumo: Esta pesquisa tem como finalidade trazer à tona a discussão acerca da LGBTfobia com o intuito de combatê-la. Para isso foram feitas análises da representação da homofobia na obra “O Segredo de Brokeback Mountain” de Annie Proulx, fazendo relação da obra com o contexto histórico da luta pelos direitos dos LGBTQI+ nos Estados Unidos na década de 60, momento no qual se passa o enredo do conto, além disso, contrasta-se a representação da homofobia no conto com a atual situação dos homossexuais no Brasil, tendo em vista o contexto ideológico e político no qual o país se encontra. A metodologia desta pesquisa é de cunho bibliográfico analítico e consiste em extrair trechos da obra “O Segredo de Brokeback Mountain” de Annie Proulx nos quais são demonstrados os impactos causados pela homofobia e analisá-los pelo viés da Teoria Queer representada pelos teóricos: João Paulo de Lorena Silva (2016), Ederson Luís Silveira (2016), Leonard Cristy Souza Costa (2016), Harald Patzer (2013), Guacira Lopes Louro (2008), Eve Kosofsky Sedgwick (2007) e Annamarie Ruston Jagose (1996). Por fim esta análise é contrastada com a homofobia existente no Brasil na atualidade, tendo por base a pesquisa realizada por Debora Diniz e Rosana Medeiros de Oliveira na obra *Notícias de Homofobia no Brasil*, publicado em 2014, assim como dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), a mais antiga organização não governamental no Brasil, fundada em 1980, voltada para a defesa dos direitos dos LGBTQI+.

Palavras-chave: Homofobia, Teoria Queer, O Segredo de Brokeback Mountain.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa inicia-se com uma breve contextualização histórica, demonstrando como a década de 60 foi marcada nos Estados Unidos pela LGBTfobia. Na cidade de Nova Iorque sob a administração de Wagner, a polícia perseguia a comunidade gay, os homossexuais eram vistos como alvo de uma campanha para livrar a cidade de indesejáveis, e, por uma decisão judicial no início dos anos 40 não era permitido que estes fossem atendidos em bares licenciados para servir bebida, sob pena de revogação de funcionamento do bar. O cenário era de preconceito e revolução. É justamente no Estado de Wyoming, em 1963, que se passa o enredo da obra “O Segredo de Brokeback Mountain”, objeto desta pesquisa, a qual tem como objetivo trazer à tona a discussão acerca da homofobia com o intuito de combatê-la através da análise da obra pela perspectiva da Teoria Queer, contrastando o momento histórico dos Estados Unidos que ocasionou a rebelião de Stonewall e a LGBTfobia da atualidade no Brasil, tendo em vista o momento político histórico por qual o país perpassa.

A metodologia desta pesquisa é de cunho bibliográfico analítico e consiste em extrair trechos da obra “O Segredo de Brokeback Mountain” de Annie Proulx nos quais é demonstrado o impacto causado pela homofobia e analisá-los pelo viés da Teoria Queer representada pelos teóricos: João Paulo de Lorena Silva (2016), Ederson Luís Silveira (2016), Leonard Cristy Souza Costa (2016), Harald Patzer (2013), Guacira Lopes Louro (2008), Eve Kosofsky Sedgwick (2007) e Annamarie Ruston Jagose (1996). Em seguida, tais excertos serão relacionados com o contexto histórico dos Estados Unidos na década de 60, pois o enredo da obra se passa em 1963, e, por fim esta análise será contrastada com a LGBTfobia existente no Brasil na atualidade, tendo por base a pesquisa realizada por Debora Diniz e Rosana Medeiros de Oliveira na obra *Notícias de Homofobia no Brasil*, publicado em 2014 e também pautando-se em dados estatísticos do Grupo Gay da Bahia (GGB), a mais antiga Organização não governamental no Brasil, fundada em 1980, voltada para a defesa dos direitos dos LGBTQI+, e segundo esta organização a cada 19 horas um LGBTQI+ é assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia.

Diante desses dados, temos a noção do quanto o Brasil é um país culturalmente LGBTfóbico e que não aceita a diversidade sexual. Vale lembrar, que 52% dos homicídios contra os LGBTQI+ do mundo ocorrem no Brasil, ou seja, este é o país campeão mundial desse genocídio. Neste sentido, espera-se que a discussão acerca do assunto e o levantamento de dados possam fortalecer o combate à LGBTfobia e reforçar o direito de liberdade a todos para exercerem sua sexualidade sem serem vitimados pelo preconceito e marginalização.

PANORAMA HISTÓRICO DA LUTA PELOS DIREITOS DOS LGBTQI+ E A TEORIA QUEER

Para que possamos entender como se deu a Teoria Queer é necessário traçarmos todo um contexto histórico que levou a criação dessa teoria. Um dos primeiros movimentos gay realizou-se no dia 28 de junho de 1969 em um bar chamado Stonewall Inn, nos Estados Unidos. Nessa época ser homossexual nesse país, e em muitos outros, era considerado crime. Stonewall atendia seus clientes sem discriminação, desse modo, quem frequentava esse lugar eram os gays, lésbicas, travestis, transexuais, prostitutas entre diversas outras pessoas que eram vistas como “anormais” pela sociedade da época. Esse bar funcionava de maneira clandestina, pois não tinha licença para comercializar bebida alcoólica, o que era proibido neste período. Porém, os donos do local pagavam propina à polícia da região para poder comercializar bebidas alcóolicas no recinto. Para a infelicidade das pessoas que frequentavam o espaço, policiais de outra região que não estavam subordinados à propina, fizeram uma fiscalização no local e se depararam com pessoas LGBTQI+ e começaram a prender quem estava travestido, ou seja, quem estava vestido de maneira “inadequada” no ponto de vista da heteronormatividade.

O acontecimento deste fato histórico tem início quando gays, travestis, lésbicas, e *drag queens* afrontam policiais que os rejeitavam, e iniciam uma revolta que daria base para o movimento pelos direitos LGBTQI+ não só nos Estados Unidos, mas em grande parte do mundo. Foi nesta mesma data e local, que os LGBTQI+ se revoltaram contra a opressão e se opuseram a polícia, iniciando um confronto direto. Este movimento tão marcante principalmente para os LGBTQI+ ficou conhecido como Stonewall Riot (Rebelião de Stonewall), que se estendeu por seis dias e foi uma resposta às ações massacrantes da polícia, que frequentemente realizavam batidas e revistas humilhantes em bares gays de Nova Iorque. Por este motivo o Dia Internacional do Orgulho LGBTQI+ é comemorado nesta mesma data, 28 de junho.

Esse assunto, por ser muito debatido e discutido, foi ganhando espaço nas mídias e principalmente na educação. Os autores começaram a pensar uma forma de posicionamento em relação a esse conteúdo. Desse modo, chegou-se as Teorias Queer. A partir desses movimentos sociais é que vão surgir teorias que irão tratar sobre essa questão de gênero e sexualidade. O termo “queer” era um xingamento nos Estados Unidos e significava estranho, esquisito, anormal, mas com o passar do tempo, as pessoas afetadas com essas injúrias passaram a utilizar esse termo como um grito de orgulho e com isso foram dando um novo significado a palavra, que passou então a ter uma nomenclatura científica. As Teorias Queer são as teorias mais contemporâneas e mais modernas a respeito da ideologia de gênero, e iniciaram-se a partir do final dos anos 90 por vários pesquisadores e ativistas

bastante diversificados, especialmente nos Estados Unidos. Essas teorias propõem o questionamento do que se entende como heteronormatividade, as noções do que é ser masculino ou feminino e da essência do desejo. Para a Teoria Queer a identidade de gênero ou sexual não se configura apenas pela essência biológica, isto é, pela associação com os órgãos sexuais biológicos e cromossomos XX e XY. “Amplamente falando, Queer descreve esses gestos ou modelos analíticos que dramatizam incoerências nas relações supostamente estáveis entre sexo cromossômico, gênero e desejo sexual.” (JAGOSE, 1996, p. 3).

Há sempre uma grande discussão entre a essência e construção “Enquanto os essencialistas consideram a identidade como natural, fixa e inata, construcionistas assumem que a identidade é fluída, o efeito de condicionamento social e disponível modelos culturais para entender a si mesmo” (JAGOSE, 1996, p. 8). Os essencialistas defendem a ideia de que as pessoas já nascem com a identidade construída, e que independente de sua criação, esta já tem sua personalidade formada. Por outro lado, vêm os construcionistas defendendo a ideia de que o sujeito é construído a partir dos discursos impostos sobre ele, ou seja, a ideologia cultural em que este está inserido faz com que este vá construindo sua própria identidade.

Na atualidade a concepção da identidade de gênero é também uma construção psicossocial, social e cultural, pois o ser humano não é apenas um ser biológico, ele é um ser psicológico, social e cultural. É necessário incluir todas essas dimensões para definir o que é a identidade sexual ou de gênero e no momento que a ciência e a filosofia foi gradativamente incorporando todas essas variáveis na sua definição do que é o gênero masculino ou feminino, observou-se que não dava mais para reduzir esse conceito só à associação aos órgãos biológicos, até porque o próprio conceito de masculino, feminino, homem ou mulher é uma construção psicossocial. Por conta dessas filosofias é tão complexo debater sobre gêneros pois “Falar em identidade compreende um terreno arenoso e de turbulências teóricas, sobretudo a partir da inserção dos estudos culturais que subverteram a noção de rigidez do termo e dos sujeitos a ele relacionados” (SILVA, SILVERA e COSTA, 2016 p. 148). Toda ideologia que carregamos conosco é formada por um contexto cultural que vivenciamos, por este motivo, rotular uma pessoa não é coerente se for levado em consideração a heterogeneidade entre os seres humanos.

A Teoria Queer não está associada a apenas uma identidade de gênero, dessa forma, ela é ampla e vasta que pode ser discutida e debatida nas mais diversas ocasiões, isso está de acordo com Jagose (1996, p. 02) quando afirma que “O queer é desalinhado com qualquer categoria de identidade específica, ela tem o potencial de ser anexada para qualquer número de discussões”. Esta teoria não

está em busca de uma definição específica da sexualidade de cada um, é justamente ao contrário, ela questiona e coloca em pauta a diversidade de identidades sexuais existentes, e tenta mostrar a heterogeneidade sexual na sociedade.

O foco dessa teoria não seria propriamente as vidas ou os destinos de mulheres e homens homossexuais, mas sim a contestação radical à oposição binária heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria basilar que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos. (SILVA, SILVERA e COSTA, 2016 p. 151)

Quando afirmamos que o órgão sexual masculino ou feminino corresponde ao gênero masculino e feminino, estamos também afirmando que eles correspondem a uma forma de se comportar no mundo, a vestimenta, trejeitos, o próprio desejo sexual e é justamente esse pensamento que os teóricos da linha de pesquisa Queer vêm questionar. Eles vêm discutir que o gênero vai se construir discursivamente na prática social. Falar de sexualidade é bastante polêmico, pois há uma gama de possibilidade de gostos sexuais, o que não nos dá o direito de rotular as pessoas.

Os seres humanos diferem, muitas vezes marcadamente, um de outro em seus gostos sexuais em uma grande variedade de maneiras (das quais o gosto por um parceiro sexual de um gênero específico é apenas um, e não necessariamente o mais significativo) é uma razão inquestionável e, de fato, uma observação antiga; mas não é imediatamente evidente que diferenças na preferência sexual são, por sua própria natureza, mais reveladoras sobre o temperamento de seres humanos individuais, determinantes mais significativos da identidade pessoal, do que, por exemplo, diferenças na preferência alimentar. (PATZER, 2013 p. 36)

Justamente por essas pluralidades de gostos, torna-se tão difícil rotular a sexualidade de cada sujeito, mas ao mesmo tempo essa pluralidade nos abre um leque de discussões e questionamentos para estudos e levantamentos de hipóteses que podem nunca serem respondidas.

Um dos pontos de partida para os estudos queer, é tentar desconectar a biologia da sociedade, e questionar a essência masculina e a essência feminina. Pode-se perceber pelos estudos sobre o assunto que isso não existe, pois não existe algo que seja genético em termos de comportamentos para definir masculinidade e feminilidade, isto é, uma construção social na heterossexualidade compulsória, na qual o normal, o regular, o aceito e o saudável é ser hétero, e qualquer outra orientação sexual diferente da heterossexualidade é vista como barbaridade, como perversão ou até mesmo doença.

O efeito do impasse da definição de gênero, assim como o do impasse minoritarizante/universalizante, deve ser visto, antes de mais nada, na criação de um campo de incoerência discursiva altamente estruturada e intratável num nódulo crucial da organização social; neste caso, o nódulo em que qualquer gênero é discriminado. (SEDGWICK, 2007 p. 52)

Nessa sociedade em que a maioria das pessoas são interpeladas pelo discurso religioso ou político, torna-se mais difícil se apresentar como LGBTQI+, pois a discriminação é constante. A Teoria Queer contraria e questiona a heteronormatividade que é uma palavra usada para representar situações nas quais orientações sexuais distintas da **heterossexual** são vistas como um desvio, seja pelas crenças religiosas ou políticas. Para a heteronormatividade existem apenas duas categorias distintas: **macho** e **fêmea**, e define que relações sexuais são normais somente entre estas duas categorias, ou seja, as relações devem ser realizadas apenas entre pessoas de sexo diferente, enquanto os outros sujeitos que não se encaixam nesse padrão são potencialmente alvos de ataques, seja físico, verbal, moral entre outras formas de preconceito.

Faremos a seguir uma análise pautada pela Teoria Queer na obra *O segredo de Brokeback Mountain* escrito pela autora Annie Proulx, que vem tratar justamente da questão da homossexualidade. A obra traz um contexto histórico marcado pelo medo, não aceitação, preconceito, violência e homofobia, o que ainda é bastante recorrente nos nossos dias atuais. É certo que houve um grande avanço sobre a liberdade de expressão e de sexualidade em muitos países com o passar do tempo, mas é errôneo dizer que a LGBTfobia foi totalmente erradicada do mundo, pois em vários locais lésbicas, gays, travestis e transexuais ainda são presos, violentados, torturados e até mortos, sem direito a leis que os aparem de maneira adequada. Portanto, esta presente pesquisa tem como objetivo conhecer mais e compreender esses aspectos na obra em questão, e compará-la com os atuais acontecimentos no Brasil, no qual têm se propagado pelo atual governo, discursos homofóbicos e heteronormativos.

REPRESENTAÇÃO DA HOMOFOBIA NA OBRA

Na obra, há várias cenas nas quais os personagens principais são tomados pelo medo, insegurança, não aceitação e além desses sentimentos os protagonistas são alvos da homofobia. A partir dessa perspectiva, ao longo deste artigo faremos uma análise desses pontos já mencionados, retirando trechos do conto “O Segredo de Brokeback Mountain”. Os personagens demonstram características rústicas, principalmente Ennis Del Mar. Um homem sério, de poucas palavras, e que não demonstra um pinga de fragilidade, talvez essa seja uma maneira que ele encontrou de amenizar ou ocultar seus sentimentos, pois sua trajetória de vida foi marcada pela homofobia, seu próprio pai era homofóbico

e fazia questão que o filho percebesse a repugnância que ele sentia pelos homossexuais. Esse histórico violento era um dos principais motivos pelo qual Ennis não se assumia, podemos perceber isso com a fala de Ennis neste trecho do conto:

Não quero ser como esses caras que às vezes a gente ver por aí. Eu não quero morrer. Tinha aqueles dois velhos que moravam juntos lá na minha terra, Earl e Rich. Papai fazia um comentário quando via os dois. Eles eram uma piada apesar de serem velhos bem durões. Eu tinha uns nove anos quando encontraram Earl morto numa vala. Acertaram o bicho com uma chave de roda, ataçaram ele, arrastaram ele pelo pau até o dito cujo cair, só uma pasta de sangue, o que a chave de roda fez parecia pedaços de tomates queimados pelo corpo dele todo, o nariz arrancado de tanto arrastar no cascalho [...] Papai fez questão que eu visse isso. (PROULX, 1997, p. 37)

É bem perceptível a angústia de Ennis ao falar sobre o assunto, o que fazia com que escondesse seu sentimento de afeto por pessoas do mesmo sexo, e no momento estava ocultando das outras pessoas seu afeto por Jack. Esse medo em assumir esse sentimento provinha principalmente do convívio familiar que Ennis teve no passado, pois só conseguia ver dois homens juntos como uma falta de respeito, perversidade, doença entre outras características desprezíveis.

No começo do relacionamento entre eles, ambos não libertavam esse sentimento, não suportavam a ideia de serem homossexuais, como é possível perceber neste trecho: “Ennis disse. ‘Não sou bicha’ e Jack interveio com ‘Nem eu. Primeira e última vez. Não é da conta de ninguém a não ser da gente’.” (PROULX, 1997, p. 20). Apesar dessas expressões, no fundo os dois sabiam que o que estava acontecendo não era apenas uma aventura, mas sim um grande sentimento entre eles, e o que talvez fazia com que se expressassem dizendo não serem “bichas” era apenas o medo de aceitar esse sentimento. A não aceitação partia primeiramente dos próprios personagens, o que dificultava ainda mais o convívio entre eles. Eles não conseguiam ver dois homens vivendo juntos. Como já dito antes, não queriam ser alvo de piadas e preconceito. O personagem deixa isso bem claro quando diz “Dois caras morando juntos? Não. Só consigo ver a gente se encontrando de vez em quando num fim de mundo” (PROULX, 1997, p. 38). Essa questão da dificuldade em se assumir é enfatizada por Sedgwick, quando afirma que:

Em muitas relações, senão na maioria delas, assumir-se é uma questão de intuições ou convicções que se cristalizam, que já estavam no ar por algum tempo e que já tinham estabelecido seus circuitos de força de silencioso desprezo, de silenciosa chantagem, de silencioso deslumbramento, de silenciosa cumplicidade. (SEDGWICK, 2007 p. 38)

Infelizmente, por conta da distância e do medo, Ennis não pode se despedir para sempre de seu amado. O que fez com que ele se sentisse ainda pior. Pois imaginou como poderia ter sido diferente,

como eles poderiam ser felizes enfrentando a barreira do preconceito juntos. A notícia da morte foi dada pela esposa de Jack pelo telefone.

Jack estava enchendo um pneu no caminhão numa estrada secundária quando o pneu explodiu. O rebordo estava danificado não se sabe como e, com a força da explosão, o aro voou na cara dele quebrando-lhe o nariz e a mandíbula, deixando o inconsciente, caído de costas. Quando apareceu alguém ele já tinha se afogado com o próprio sangue. (PROULX, 1997, p. 56)

No exato momento em que a esposa de Jack deu a notícia Ennis logo imaginou “Não, pensou Ennis, pegaram ele com a chave de roda” (PROULX, 1997, p. 56). A chave de roda, era um símbolo que ele utilizava para se referir as agressões físicas homofóbicas, como igualmente acontecera no passado quando seu pai fez questão que visse o homem espancado e morto por uma chave de roda. Esse trauma ficou tão marcado na memória de Ennis que o impediu de viver ao lado do seu grande amor. E agora esse fantasma, esse assombramento do passado, ou seja, essa mesma chave de roda, agora havia tirado a vida de quem ele mais amava. Esse triste fim, não acontece só em histórias, filmes, novelas, contos entre outros gêneros fictícios. Infelizmente isso ocorre também em nossa realidade, a sociedade em que vivemos ainda é constantemente marcada pelo preconceito. Quantos Jacks e Ennises existem pelo mundo? Quantas pessoas deixam de ser felizes por medo do que a sociedade irá pensar? Quantas pessoas são vítimas de homofobia todos os dias, seja por agressão física, verbal ou até mesmo moral? É partindo desse princípio que na próxima seção iremos abordar casos reais de homofobia que aconteceram e continuam acontecendo no Brasil, e como esses casos afetam diretamente na vida dessas pessoas vítimas do preconceito.

HOMOFOBIA NO BRASIL

Não é preciso ir muito longe para nos depararmos com casos homofóbicos. Dentro do nosso próprio país, gays, lésbicas, transexuais entre diversas outras sexualidades, que não são aceitas pela heteronormatividade, são vítimas deste ato cruel. Com intuito de anunciar esses casos que muitas vezes são ocultados, foi criada a coletânea *Notícias de Homofobia no Brasil* publicada em 2014 pela editora Letras Livres, organizada por Débora Diniz e Rosana Medeiros de Oliveira, a obra contém notícias jornalísticas, e a partir destas são analisados dados do Observatório sobre Direitos Sexuais nas Mídias Brasileiras, que monitorou diariamente mais de 600 veículos noticiosos (jornais, revistas, portais, sites e blogs), em plataformas impressas e digitais, entre 1º de janeiro e 30 de junho de 2013. Foram analisadas 6.467 notícias. A iniciativa foi financiada pela Secretaria de Direitos Humanos da

Presidência da República, por meio do Convênio n. 775969/2012 e o projeto foi executado pela Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero.

Além da obra citada acima, é importante destacar que também existem organizações que abordam esses assuntos no Brasil, como por exemplo, o Grupo Gay da Bahia (GGB), que é uma ONG que tem como finalidade expor dados e notícias a respeito do público LGBTQI+ no Brasil, além dessa exposição, o grupo é voltado para a defesa dos direitos desta comunidade. Esta organização foi fundada por Luiz Mott do Departamento de Antropologia da Universidade Federal da Bahia, no ano de 1980, e é considerada a mais renomada associação brasileira de defesa dos gays, sua sede está situada em Salvador, no Pelourinho. A presente organização tem como finalidade lutar contra a homofobia, informar sobre a homossexualidade e sobre os direitos LGBTQI+. Tendo como referência a obra *Notícias de Homofobia no Brasil*, percebe-se casos recorrentes no país semelhantes aos que aconteceram com o personagem Jack Twist do conto “O segredo de Brokeback Mountain” como, por exemplo, a notícia abaixo:

Foi encontrado nesta quarta-feira (23), às margens da BR-060, região do município de Camapuã, o corpo de um transexual de 19 anos, morto a facadas. A vítima foi encontrada “de quatro”, apresentando perfurações no peito e um corte profundo no pescoço. No local também havia indícios de uma possível luta corporal. O autor ainda não foi localizado, mas a polícia já identificou um suspeito e trabalha na tentativa de encontrá-lo. Na bolsa do transexual havia um bilhete de passagem indicando que a vítima embarcou em Glória de Dourados, na terça-feira com destino à cidade onde foi morta. A família dele reside em Vicentina. (FONTES, 2014, p. 34-35).

O único fator que separa a morte de Jack Twist da notícia acima é que esta última não aconteceu em uma história ou em um conto, mas sim na nossa realidade, o que para muitos ainda é irrelevante. É preciso olhar para esses casos, falar, discutir e debater sobre o assunto, pois são fatos que aterrorizam todos os dias as vidas de pessoas que tem orientação sexual distinta da normalizadora. Vale ressaltar que essa notícia é apenas uma de centenas de casos que correm anualmente no Brasil, no qual pessoas são espancadas e até mesmo mortas por demonstrar seus sentimentos e emoções de maneira diferente que a heteronormatividade exige. O Grupo Gay da Bahia (GGB) contabilizou de 1 de janeiro de 2018 até 10 de abril de 2018, um total de 126 crimes cometidos contra a comunidade LGBTQI+ no Brasil, isso quer dizer que a cada 19 horas um LGBTQI+ é assassinado ou se suicida vítima da homofobia. Diante desses dados, temos a noção do quanto o Brasil é um país culturalmente LGBTfóbico e que não aceita a diversidade sexual. Vale lembrar, que 52% dos homicídios contra os LGBTQI+ do mundo ocorrem no Brasil, ou seja, este é o país campeão mundial desse tipo de genocídio.

Esses dados e notícias não são “criados” pelos veículos noticiários para dar crédito ou vitimizar o público LGBTQI+, eles realmente acontecem e são provas concretas de que a sociedade brasileira ainda carrega consigo uma mentalidade ultrapassada, na qual os indivíduos devem se adequar aos modos e preceitos que esta impõe. Os agressores quase nunca são identificados, mas através dos atos bárbaros cometidos é possível perceber que eles tentam passar uma mensagem, deixando claro o quanto é repudiada essa forma de sexualidade, como afirma Diniz e Oliveira “Os sobreviventes da violência homofóbica foram vítimas do poder normalizador que avança pelos corpos para discipliná-los.” (2014, p.71). Os agressores tentam abafar ou amedrontar de alguma forma o público LGBTQI+ por meio da materialização do discurso do ódio que causa danos muitas vezes irreparáveis nas vítimas, seja este, ato físico ou verbal.

Muitos podem se questionar, será que estas agressões realmente aconteceram ou acontecem por conta da LGBTfobia? Ao analisar os depoimentos de testemunhas, de LGBTfóbicos assumidos ou até mesmo da própria vítima (quando sobrevive), é possível perceber que, o efeito de sentido que os trejeitos e principalmente as ações LGBT-afetivas (beijar, abraçar, acariciar-se entre outras formas de demonstrar afeto) causam uma repugnância aos LGBTfóbicos, externamente visível aos olhos de quem os rodeiam, o que deixa claro que certos crimes são verdadeiramente causados por conta dessa não aceitação da sexualidade alheia. Vejamos abaixo o relato de uma vítima que sobreviveu ao espancamento realizado por homofóbicos.

Meus amigos tentaram me acompanhar, mas foram barrados no caixa. Do lado de fora da casa dois seguranças me arrastaram para um jardimzinho na lateral da boate. Eu ainda estava preso pelo pescoço com a cabeça abaixada quando levei a primeira joelhada no rosto. Tentei proteger a cara, mas não consegui. Eles só queriam bater no meu rosto, eram socos e joelhadas. Eles gritavam “viadinho de merda” (DINIZ, 2014, p. 68-69)

A agressão física deixa claro que a violência acima foi praticada por conta da homofobia, constatada pela linguagem verbal exposta pelos agressores ao utilizar a expressão “viadinho de merda” deixando nítida a presença da heteronormatividade compulsória, e a repulsa pela vítima, pelo simples fato desta ser gay e expressar isso em público.

Desse modo, a luta pelos direitos dos LGBTQI+ ainda está longe de cessar, pois o preconceito ainda é um dos principais desafios que esta comunidade tem que enfrentar, e enquanto as pessoas definirem a personalidade de alguém por sua orientação sexual, o Brasil continuará sendo um país alvo de violência e agressões contra os LGBTQI+.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho fez-se uma análise comparativa entre a representação da homofobia no conto “O Segredo de Brokeback Mountain” com a realidade brasileira, na qual muitas pessoas são vítimas deste ato violento. E para a construção consistente do artigo abordou-se diferentes aspectos que circulam em torno do público LGBTQI+, desde as teorias que estudam esta área (Teoria Queer) até ao modo como a LGBTfobia afeta a vida das pessoas que seguem uma orientação distinta da normalizadora. No Brasil, já foram propostos projetos que visem o combate à LGBTfobia nas escolas; em 2004, o governo federal lançou o programa **Brasil sem Homofobia** com a finalidade de combater a violência e o preconceito contra a população LGBTQI+, porém em 2011, o mesmo foi alvo de ataque e revolta por parte dos setores conservadores da sociedade representado pela bancada evangélica e do Congresso Nacional. A justificativa de tal repulsa pelo “kit gay” (como acabou pejorativamente conhecido), foi que este era responsável por “estimular o homossexualismo e a promiscuidade.” O governo cedeu à pressão e suspendeu o projeto.

Diante disso, percebe-se o preconceito da sociedade conservadora em discutir sexualidade e LGBTfobia, como se estas não fizessem parte da nossa realidade, o que só dificulta a valorização do respeito ao próximo. É tão devastador perceber que uma grande parcela da sociedade está disposta a apedrejar quem luta pelo seu direito de amar, enquanto “fecha os olhos” diante dos crimes bárbaros cometidos contra o público LGBTQI+, como se os “criminosos” fossem aqueles que imploram pelo direito de amar e ser amado, respeitar e ser respeitado. Tendo em vista tudo que foi explanado, é possível perceber que a obra “O segredo de Brokeback Mountain” é apenas uma representação literária do que acontece no cotidiano, ou seja, traz toda uma série de dificuldades que um LGBTQI+ precisa enfrentar diante da sociedade. A realidade que vivem os LGBTQI+ contém ameaças, agressões físicas, verbais e psicológicas, imposição do medo, insegurança, a não-aceitação, podendo até mesmo chegar à morte, do mesmo modo como aconteceu com o personagem Jack Twist.

Portanto, deixar de falar sobre o assunto não faz com que o mesmo seja banido da sociedade, por este motivo, faz-se necessário a criação e a materialização de programas e projetos que mostrem que o homossexualismo, o lesbianismo e diversas outras formas de demonstrar afeto estão presentes em nossa realidade e que devem ser respeitadas, começando pelas escolas, uma vez que os indivíduos são formados cidadãos a partir desta. E finalizo este artigo com uma breve reflexão sobre a frase final do conto “*e, se não dá pra consertar, a gente tem que aguentar*” - realmente não se pode voltar no tempo e consertar todas as perdas, humilhações, medos e angústias sofridas pelo público LGBTQI+.

todavia, um futuro, no qual os LGBTQI+ sejam respeitados, apenas será construído se houver resistência e persistência na luta pelo direito e liberdade de amar.

REFERÊNCIAS

DINIZ, Debora. O escândalo da homofobia: imagens de vítimas e sobreviventes. In: DINIZ, Debora; OLIVEIRA, Rosana Medeiros. (Organizadoras). Notícias de Homofobia no Brasil. Brasília: Letras Livres, 2014, p. 57-85.

FONTES, Malu. Das ruas às manchetes: o enquadramento da violência homofóbica. In: DINIZ, Debora; OLIVEIRA, Rosana Medeiros. (Organizadoras). Notícias de Homofobia no Brasil. Brasília: Letras Livres, 2014, p. 21-55.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Proposições, v.19, n.2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2> Acesso em: 11/04/2018.

HOMOFOBIA MATA DO GGB REGISTRA 126 MORTES VIOLENTAS EM 2018. Online. Disponível em <<https://grupogaydabahia.com.br/2018/04/14/site-homofobia-mata-do-ggb-registra-126-mortes-violentas-em-2018/>> Acesso 01 Jan 2020

PROULX, Annie. O Segredo de Brokeback Mountain, tradução: Adalgisa Campos da Silva - Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

SEDGWICK, Eve Kosofski. A epistemologia do armário. 1990. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/sedgwick-eve.pdf?sequence=1> Acesso em: 11/04/2018.

SILVA, João Paulo; SILVEIRA, Ederson Luís; COSTA, Leonard Christy Souza. A Teoria Queer e os muros da escola: tessituras entre prática e (des) normalizações. TEXTURA-

ULBRA, v. 18, n. 38, 2016. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2057> Acesso em: 11/04/2018.

PATZER, Harald. Cem anos de homossexualidade. Revisão por: David M. Halperin

Diacritics, vol. 16, No. 2 (Summer, 1986), pp. 34-45 Publicado por: The Johns Hopkins University PressStable URL: <http://www.jstor.org/stable/465069> .Acesso: 04/04/2013

Capítulo 5

10.37423/210504079

DESAFIOS E BEM-ESTAR NO TRABALHO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA ESCOLA INDÍGENA

Vanilda Alves da Silva

Flavinês Rebolo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO
GROSSO DO SUL - CAMPUS DE PONTA
PORÃ/MS
UNIVERSIDADE CATÓ
LICA DOM BOSCO -
CAMPO GRNADÉ /MS

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte do resultado da tese “O trabalho de professores não indígenas de matemática no contexto da escola indígena: olhares para (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar docente” e apresenta os enfrentamentos desses professores frente aos desafios do trabalho nas escolas indígenas da Reserva Indígena de Dourados (RID) localizada no município de Dourados/MS.

Trata-se de um recorte e de parte dos resultados da pesquisa que teve como objetivo geral analisar as (im)possibilidades de construção do bem-estar no trabalho de professores de Matemática não indígenas, que atuam em escola indígena.

Utilizou-se da abordagem qualitativa de pesquisa e os dados foram coletados por meio de um questionário sociodemográfico e de entrevista semiestruturada.

O aporte teórico está baseado em autores como Cziksentsmihalyi, Jesus, Jesus e Santos, Esteve, Rebolo, Freire, Tardif e Lessard, Moraes e Galiuzzi, entre outros.

A Análise Textual Discursiva – ATD foi utilizada como método de análise. Os sujeitos da pesquisa foram sete professores de Matemática não indígenas que atuam em escolas indígenas da Reserva Indígena de Dourados – RID, no município de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul.

As análises apresentadas a seguir correspondem à duas das categorias contempladas na tese, quais sejam: 1.Desafios do trabalho docente e 2. Estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente aos desafios.

O trabalho docente extrapola a regência de classe, considerando-se que ele abarca diversas atividades e relações presentes nas instituições de ensino. De acordo com Oliveira (2010, p. 1), esse trabalho envolve “tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas.” Esse autor conclui que “Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências.”

Na contemporaneidade as exigências do trabalho docente têm mudado, demandando maiores responsabilidades, papéis mais difusos, estratégias de ensino mais diversificadas e, também, maior “controle sobre os professores por meio dos programas prescritos, os currículos definidos e os

métodos de instrução [que] cobram esforços cada vez maiores, em condições que, no melhor dos casos, são estáveis, quando não se deterioram dia a dia”. (DUARTE et al., 2008, p. 228).

Desse modo, os docentes “têm enfrentado, em diferentes momentos de suas carreiras profissionais, diversas necessidades, desafios, expectativas, dilemas” (CAMARGO et al, 2012).

Picado (2009) considera que as acentuadas e constantes mudanças educativas têm gerado o aparecimento de “novos problemas qualitativos, resultantes das tensões que o professor enfrenta diante de grupos de crianças heterogêneos”. (p. 9).

Ainda de acordo com esse autor,

ser professor implica assumir uma profissão que, na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objetivos, tornou-se uma atividade de grande impacto emocional, potencialmente geradora de emoções negativas (estresse, ansiedade, burnout), seja na sua generalidade, seja nos seus aspectos particulares. (PICADO, 2009, p. 10).

No bojo do desafio de corresponder a essas mudanças, estão presentes às exigências permanentes de preparação de aulas, das avaliações, dos alunos “difíceis”, além da necessidade de estabilidade, acrescenta o autor.

Se para os professores em geral já se encontram muitos desafios, os desafios dos professores não indígenas que atuam com a disciplina de Matemática nas escolas indígenas vão além dos desafios da docência contemporânea. Esses docentes têm, por exemplo, o desafio de entender sobre direitos e igualdades, de ter uma formação específica e de conseguir se realizar em escola indígena, alcançando o bem-estar no trabalho que desenvolvem. E mais, o desafio de, obviamente, ensinar e promover o aprendizado de conteúdos matemáticos, tendo em vista tratar-se de uma disciplina temida por grande parte dos indivíduos, inclusive dos indígenas.

Nesse sentido, percebe-se que o trabalho de professores de Matemática em escola indígena, com relação ao bem-estar, é desafiador e intenso. A trajetória, a forma como esse trabalho docente acontece e as relações vividas, experimentadas e enfrentadas é que indicarão o nível de satisfação desses professores. É o que se vai analisar aqui neste artigo.

METODOLOGIA

No recorte da tese (SILVA, 2018), que gerou esse artigo, adotou-se a abordagem qualitativa, pois mostrou-se mais adequada aos objetivos desta pesquisa e, também, por ser considerada apropriada à compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, conforme afirma Minayo (1994, p. 22),

ao explicitar que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”.

Nessa perspectiva, tendo em vista a estrutura social do fenômeno, a pesquisa qualitativa atenta para os significados, como por exemplo, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e que trata da natureza das relações, processos e fenômenos.

Para Goldenberg (1999), os dados qualitativos

Consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. (GOLDENBERG, 1999, p. 53).

Como instrumentos de coletas de dados utilizou-se questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada.

Como método de análise de dados optou-se pela Análise textual discursiva (ATD), e vale ressaltar que o método de análise textual tem sido cada vez mais utilizado em pesquisas qualitativas, ora partindo de textos já existentes, ora produzindo, por meio de entrevistas e observações, o material de análise, tendo em vista que esse tipo de pesquisa visa aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga.

A partir de uma análise rigorosa e criteriosa dos dados que são coletados, ou seja, uma pesquisa qualitativa não tem a intenção de que, ao final do estudo, hipóteses sejam comprovadas ou refutadas; em vez disso, pretende ampliar a compreensão do fenômeno e do seu contexto. (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Descreve-se, a seguir, a proposta de análise textual discursiva, com base na perspectiva teórica de Moraes e Galiuzzi (2011). Essa ferramenta de análise prevê três processos principais: unitarização, categorização e elaboração de metatexto, que são precedidos por uma etapa de desconstrução dos textos, e concluídos por um processo de autoorganização.

Os autores Moraes e Galiuzzi (2011) consideram a ATD como:

um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do „corpus” – a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários – a categorização; e por último o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.12).

A ATD pode ser compreendida, também, segundo os mesmos autores, como “um processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso, novos entendimentos sobre o fenômeno e discurso investigado.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.112).

De acordo com Moraes (2003), nesse sentido, esse processo pode ser relacionado com uma “tempestade de luz”, construído a partir da desordem, “meio caótico”, e que aparecem flashes, como “raio de luz”, o que permite visualizar outros sentidos e definições no objeto que se pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são sete professores de Matemática que atuam em escolas indígenas da Reserva Indígena de Dourados/MS (RID).

Para resguardar a identidade dos sujeitos e atender a solicitações dos participantes, além de seus nomes não serem informados na pesquisa, também será ocultado o sexo, razão por que o grupo de participantes será sempre referido no plural – professores – e, individualmente, no masculino genérico. Eles serão identificados por números: o professor 1 será denominado P1 e assim sucessivamente: P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Ressalte-se que os professores participantes, de alguma forma deixaram, em suas falas, marcas que trazem em suas vidas, contaram sua trajetória profissional, as realizações, as angústias, os anseios vividos em suas experiências de docência, além de fornecerem informações importantes acerca de suas trajetórias profissionais, que, sem dúvida, contribuirão para que se conheça um pouco de cada um deles.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises de duas questões específicas (1-Você enfrenta desafios no seu trabalho em escola indígena? Quais? 2-Você poderia afirmar se vê desafios em seu trabalho docente atuando no ensino de Matemática no contexto da escola indígena? Se a resposta for sim, quais as estratégias de enfrentamento que utiliza no desenvolvimento de seu trabalho no ensino de Matemática no contexto da escola indígena?) que fizeram parte da entrevista realizada com os sete professores não indígenas que trabalham em escolas indígenas com a disciplina de Matemática serão apresentadas a seguir.

● Desafios e dificuldades no trabalho docente

Nos dados coletados por meio das entrevistas foi possível identificar alguns desafios que os professores participantes enfrentam, no trabalho que desenvolvem nas escolas indígenas. Os mais

recorrentes foram o do aprendizado da Matemática, uma vez que “a maioria não sabe as quatro operações, não sabe a tabuada, não sabe o mínimo...”, como relatado pelo professor P5, e, também, que “na aldeia é outra cultura... tem pessoas que nunca, nunca sequer ouviram falar de Matemática... e o que eles sabiam era contar até quatro... era 1, 2, 3 e 4.”, de acordo com a fala do professor P2.

Outro desafio bastante referido está relacionado à língua, tendo em vista que esses professores, não sendo indígenas, têm pouco conhecimento das línguas faladas nas comunidades em que trabalham.

Conquanto não tivessem sido previstos na etapa da categorização desta pesquisa, considera-se oportuno mencionar que foram identificados, ainda, como desafios referidos pelos professores participantes, a cultura local e da própria escola indígena, além daquele imposto pelas condições e sobrecarga de trabalho. A seguir, as vozes dos professores, com grifos das autoras.

Ah! Sim, né? Todo mundo enfrenta desafios... **Principalmente aqueles do aluno que têm deficiência de aprendizagem**, né? Que você tem que correr atrás... ver o que aquele aluno... Muitas vezes você tem que fazer uma maneira diferente... para aquele aluno poder entender... né? (P5).

O maior desafio é a aprendizagem... muitas vezes a gente como professor de Matemática acaba sendo um pouco mais exigente, né? Não sei... a gente quer que o aluno aprenda. [...] E muitas vezes o aluno não tem essa facilidade... então... a gente tem que parar e observar mais como ele aprende e não como você ensina... mas como ele aprende... como ele vai entender aquele conteúdo. **Então essa é a maior dificuldade, muitas vezes que eu tenho... de como ele aprende o conteúdo e as dificuldades que ele tem... que são bastantes**, né? Daí nosso tempo também não é muito... mas essa é a maior dificuldade... é na aprendizagem. (P3).

É, **a língua é um desafio pra mim**... porque quando você vai explicar a parte teórica, tem alunos que, eu já percebi, ficam me olhando... e você sabe quando o aluno não está entendendo. Então eu tenho este problema, sabe, esta dificuldade, de não falar a língua ... não sei nada... nada mesmo [...] eu acho que a língua poderia me auxiliar bastante se eu soubesse. (P7).

E por vezes... quando eu passo um conteúdo, **um problema e ele não consegue resolver, isso está mais ligado ao fato de ele não entender o português, né?** Mas eu não sei falar o GUARANI, então a gente tenta fazer com que ele entenda melhor o Português, para depois a gente trabalhar o conteúdo mais específico. [...] Somos a maioria professores brancos. (P1).

Sim, a língua... a falta de materiais, eu já deixei de fazer algumas... algumas práticas... assim **por não ter material**... questão de materiais matemáticos mesmo esquadro, transferidor, régua... estas coisas não têm... compasso... coisas bem simples... não têm... não têm... (P6).

[...] você chega num lugar diferente, com pessoas diferentes, **com cultura diferente, onde as pessoas te olham diferente**, pelo fato de você ser branca... com um certo receio até de chegar perto de você... a princípio você precisa quebrar esse gelo... lógico... né? De estar num lugar que não é seu.... que não te pertence. Tanto para eles, quanto para mim. (P2).

Hum... **presença...** né? Devido aos fatores que eu falei, de chuva e tudo. Então isso é bem complicado... quando chove as estradas são horríveis, o ônibus não vai, muitas vezes o ônibus vai mas atola, o aluno não chega na escola... Para nós não indígenas, chegar até a escola não é tão difícil, o problema maior é o aluno chegar... **o meu desafio maior então é esse... é o problema do aluno de chegar até a escola...** da estrada não ajudar muito, do barro, do tempo de chuva que muitas vezes fica mais de uma semana sem aula e isso não ajuda também, né? (P3).

Mas existem algumas impossibilidades para que eu não atinja o bem-estar, **um deles é o cansaço**, cansaço por quê? Cansaço pelo fato de que eu tenho que me empenhar, eu preciso me dedicar, como eu me dedico trabalhando muito ali com aquele aluno, com aquela turma... por exemplo, as turmas que eu tenho mais dificuldade são as do sexto ano, como eu tenho dificuldades com o sexto ano! **Muita dificuldade.** Aí o que acontece, **eu preciso me desgastar [...]** **aí eu me sobrecarrego**, aí eu me deparo com falta de infraestrutura, falta de material, alguns problemas com relacionamento, apoio dos colegas ali... Isso tudo é desgastante, mas existem algumas outras dificuldades que a gente encontra ali... chegar na escola (as estradas), ficar na escola em si, a escola não tem uma sala própria para receber os professores, é algo quente e abafada, não tem água mineral, não tem nada para você, tudo você tem que levar da sua casa... então é desgastante, você fica ali o dia inteiro e a escola não oferece nada para você professor... (P5).

Como se pode notar, essas vozes, ora em tom de desabafo, ora de preocupação, de espírito solidário com as dificuldades e problemas que acabam sendo comuns também aos colegas, apontam uma série de desafios. Embora nem todos esses desafios sejam específicos da escola indígena, pois muitos deles também são comuns nas escolas urbanas e não indígenas, o desconhecimento da língua indígena e a diferença cultural parece, para esses professores, agravarem ainda mais os desafios.

Os professores pontuam também a dificuldade de serem aceitos por serem diferentes, inclusive por serem brancos, aí necessitam buscar formas de serem acolhidos.

Nesse sentido, Esteve (1999), ressalta a importância do apoio entre companheiros de trabalho, o apoio mútuo entre os profissionais envolvidos nas mesmas tarefas, pertencentes ao mesmo ambiente de trabalho e que precisam enfrentar as mesmas dificuldades.

Desse modo, uma das estratégias sugeridas, de enfrentamento será a busca, por parte do educador, do fortalecimento de laços de convívio com os colegas de trabalho, ou seja, uma forma de relacionamento que leve a encontrarem juntos o caminho que se adeque no sentido de lidar com os problemas vivenciados no dia-a-dia.

Os professores insistem, também aqui, na falta de recursos materiais como fator que dificulta a consecução das atividades que foram propostas em seus planejamentos. Prover esses recursos seria uma atribuição das autoridades escolares, juntamente com segmentos governamentais.

Chama a atenção, também, as recorrências da questão de estrutura local, mais precisamente em relação ao acesso da escola. As estradas em mau estado de conservação dificultam o acesso, tanto dos professores como dos alunos.

Pelos relatos, é possível perceber que os professores conseguem conviver ou superar as adversidades e conseguem lidar de forma mais equilibrada com os estresse e dificuldades do cotidiano escolar, conforme se poderá ver nas falas que compõem o item a seguir.

• Estratégias de enfrentamento

Mesmo diante desses desafios os professores identificam modos de enfrentá-los e vencê-los, na busca de melhor realizar seu trabalho e de obter bem-estar com sua atividade profissional. Os dados mostram que houve esforço, da parte desses professores, para minimizar o mal-estar gerado pelos desafios, conforme relatado por alguns deles. Mesmo existindo aspectos com os quais estavam insatisfeitos (o déficit de aprendizagem de alguns alunos, o domínio da língua, a falta de materiais e de estrutura, a cultura local), eles conseguem enxergar possibilidades de encontrar caminhos que gerem resultados positivos e revertam as situações entendidas por eles como problemáticas.

As condições vividas no âmbito escolar levam os professores a, de modos diferentes, enfrentarem os desafios que são impostos às suas práticas cotidianas. Desse modo, torna-se bastante complexo falar em bem-estar docente, levando-se, ainda, em conta que a escola é um ambiente dinâmico e que nela transitam diferentes pessoas. Contudo, a despeito desse contexto, o profissional da educação é desafiado a desempenhar suas funções de maneira que consiga, além de realizar seu trabalho a contento, experimentar bem-estar pessoal e profissional.

Importante se faz destacar que o bem-estar do qual se fala é, segundo Rebolo (2012, p. 130), “um estado em que prevalecem as vivências positivas”. Em complementação à sua concepção, a autora continua: “mas, como a vida e o trabalho no contexto contemporâneo nem sempre permitem tranquilidade, segurança e os recursos necessários à satisfação plena”, e acrescenta: “pode-se afirmar que o bem-estar é um estado que precisa ser construído e que, uma das formas de se construir o bem-estar e minimizar o mal-estar no trabalho são as estratégias de enfrentamento.”

Dessa maneira, Rebolo e Bueno (2014) apontam para necessidade de compreensão dos diferentes aspectos que “suscitam e sustentam o bem-estar docente”, uma vez que são fundamentais na busca de caminhos e estratégias que promovam condições mais satisfatórias diante de conflitos e

dificuldades encontradas no trabalho, e que possibilitem aos docentes reorganizarem suas práticas escolares, alcancem o bem-estar e não adoeçam ou abandonem a profissão.

Seligman (2009, p. 28) sugere que para se compreender de fato a perspectiva de bem-estar, é necessário que o professor se aproprie das “virtudes e das forças pessoais”. Para Jesus (1998), o bem-estar docente é caracterizado pela motivação e pela atuação do professor, resultante de um conjunto de competências, de resiliência e de estratégias criadas por ele para conseguir desenvolver seu trabalho, a despeito de qualquer dificuldade. É uma espécie de avaliação positiva que esse professor faz sobre seu trabalho e sua própria vida.

Jesus (2002) ainda destaca a importância da formação inicial do professor, que deve oferecer subsídios à resiliência e à habilidade para a criação de estratégias de coping, ou seja, uma formação em prol de se desenvolverem competências e estratégias que visem ao enfrentamento das dificuldades, superando-as e melhorando sua prática.

Nas vozes dos professores entrevistados, algumas das estratégias de enfrentamento que utilizaram em seu trabalho.

A estratégia, com relação ao desafio das dificuldades de aprendizagem dos meus alunos, **eu ensino tudo de novo, eu recomeço do básico, eu volto e explico novamente...** eu vou trazer esse conhecimento que ele não adquiriu. (P2).

[...] **muitas vezes eu vou e volto com o conteúdo**, aquele planejamento que você faz para um mês e tem que refazer de novo, pois não consegue acompanhar... por exemplo, para meu aluno conseguir aprender um conteúdo eu sempre tento voltar o conteúdo, porque pelo que eu percebo como a dificuldade ela é bastante... porque tem mesmo muita dificuldade... tem mais aluno com dificuldade do que com menos, entendeu? É um ou outro... que se destaca... né? Então a maioria dá para você voltar no total da sala... **Envolver um conteúdo, não parar totalmente naquele conteúdo, mas ir para frente envolvendo mais aquilo que eles tem dificuldade...** dá para fazer isso... dá para a gente fazer um milagre ali, como professor. (P3).

Quanto à estratégia de enfrentamento para estes desafios, **a questão língua peço ajuda para os alunos e coordenação... a questão dos materiais eu faço o possível para conseguir levar... compro do bolso ou trabalho com o que eu tenho**, já tive casos de trabalhar... com uma... eu fui trabalhar com quebra cabeça para eles montarem figuras planas em geometria e eu precisa recortar... e precisa fazer diagonal com régua na folha sulfite... aí tinha apenas uma régua e uma tesoura... e gastei a aula inteira porque passei pela sala inteira e passou por todos os alunos e eles não têm nenhum material que traz de casa e eu também não peço, eu me sinto muito constrangida, de pedir ah! gente compra uma régua mesmo sabendo que é muito barato, então os pais não tem

condições (risos). Às vezes eu tento trabalhar com o que eu tenho... às vezes eu deixo de fazer... **Com relação a defasagem eu trabalho de perto e tem o reforço ainda o projeto de reforço Mais Educação.** (P7).

Eu corro atrás do aluno... faço revisão... e quando não tem material... a gente compra com dinheiro do nosso bolso... a gente tem que investir, né? Quando a gente vê que tem aluno com problema de defasagem de aprendizado... e aquele método não deu certo... você tem que correr atrás... e vê outro método... Muitas vezes eu tenho que ir, tenho que voltar... retomar... ir, voltar de novo e retomar... então eu acho bastante difícil... muitas vezes eu trabalho um mês com o aluno e parece que dentro desse um mês eu não colhi frutos nenhum, né? dá essa impressão. Aí eu paro, penso, analiso... falo... penso... eu vou voltar lá... vou começar tudo de novo... né? (P5).

[...] eu procuro sempre trabalhar em cima das dificuldades deles, dou ou pulo um pouco aquele referencial que a gente tem que seguir, para não ser muito conteudista, tento pegar ali o que é mais importante para eles. **E eu envolvo muito, ali na aldeia, eu procuro trabalhar mais a sustentabilidade (refere-se ao sustento) que é a linha de trabalho da maioria deles, eles usam muito a venda, a troca...** porque a maioria dos pais, trabalham com vendas, de mandioca, vendem pão, vendem isso... aquilo. (P3).

Destaque-se um aspecto que chama a atenção, na prática desses professores, que é o da preocupação que têm de aproximar os conteúdos matemáticos das situações cotidianas dos alunos e dos saberes/usos característicos da cultura deles. Também é de se ressaltar a expressão recorrente “para que aquilo faça sentido”, ou seja, esses professores parecem considerar os saberes do grupo, os saberes da cultura indígenas e os colocam como fio condutor de outras aprendizagens, ao mesmo tempo em que entendem os saberes específicos da Matemática de forma contextualizada, de forma significativa, ou seja, que faça sentido para o grupo.

O que se constata, ainda, com base nessas falas, é que os professores não indígenas de Matemática, participantes da pesquisa, têm, de algum modo, empreendido esforços no sentido de contextualizarem suas práticas pedagógicas e têm, a seu jeito, certa noção da globalidade do processo educativo, um dos princípios defendidos pelo Ministério de Educação e Desporto (BRASIL, 1998a).

A afetividade é outra característica que parece envolver o trabalho desses professores, tendo em vista a abordagem do professor P6, em relação a questões familiares de seus alunos. Esse professor se mostra alinhado à concepção de Tardif (2005, p. 128), que adverte: “o professor trabalha com sujeitos que são individuais e heterogêneos, têm diferentes histórias, têm interesses, necessidades e afetividades. Tudo isso torna as situações de ensino complexas, únicas, imprevisíveis, não passíveis de generalizações ou esquemas pré-definidos de ação.”

CONSIDERAÇÕES

Conforme se pode perceber, as dificuldades que os professores participantes vivenciam em relação a diversos aspectos da educação e da realidade indígena são vistas como desafios para os quais esses docentes criam estratégias a fim de minimizá-las.

Esse é um resultado relevante, haja vista que todos os professores, ao relatarem dificuldades e desafios frente ao trabalho que realizam nas escolas indígenas, apontam a utilização de estratégias que viabilizem soluções.

Uma forma de enfrentar os desafios referentes à aprendizagem dos alunos, por exemplo, foi desenvolver atividades que os envolvessem com a disciplina e com a escola como um todo.

Chama a atenção, inclusive, a estratégia que alguns dos professores criaram de aproximação dos conteúdos com a realidade, o cotidiano dos alunos na comunidade em que vivem, o que denota sensibilidade desses docentes diante da importância de um ensino intercultural.

Os depoimentos apresentados nas falas dos participantes sugerem que esses professores entendem que “a escola indígena deve ser pensada a partir das concepções indígenas do mundo, do homem e das formas de organização social, política, cultural econômica e religiosa desses povos” (BRASIL, 1998b, p. 22) e de que, como todos os povos de diferentes culturas, os alunos indígenas, influenciados pelos elementos de sua realidade, desenvolvem maneiras distintas de matematizar.

Para quase finalizar, vale a pena que se reflita nesta definição expressa por Csikszentmihalyi (1992, p. 14): “A felicidade, na realidade, é um estado que precisa ser preparado, cultivado e defendido por nós. As pessoas que aprendem a controlar sua vivência interior serão capazes de determinar a qualidade de suas vidas; isso é o mais próximo que qualquer um de nós consegue chegar do estado de felicidade”. Parece bem que alguns dos participantes desta pesquisa se apropriam dessa verdade, na busca de construir o seu bem-estar docente.

O que mais dizer? Afinal, como se sentem os professores de Matemática não indígena atuantes em escola indígena? Como constroem seu bem-estar no trabalho que realizam? Como se manifestam em relação a isso?

Que falem eles, os professores participantes!

A felicidade ela te dá algo que é gostoso. Por esse motivo sim, o que mais me dá bem-estar é quando eu sinto que eu posso ajudar, ensinar, orientar meu aluno, e eu vejo que ele aprende, que eu faço a diferença para meus alunos, que a Matemática fez a diferença na vida do meu aluno, que eu abri a cabecinha

dele, que eu abri o horizonte para meus alunos do ensino médio, a minha dedicação para meus alunos, isso para mim é importante. (P2).

[...] não tem um aluno meu que eu não saiba o nome... não tem um aluno meu que eu não saiba se... se... onde que ele mora... as condições dele... se eu não sei eu vou perguntar para alguém, porque eu preciso saber... não tem um aluno meu que um dia ele chegue na escola meio cabisbaixo e eu vou lá na carteira dele e pergunte... cara o que você tem? O que aconteceu? Você não é assim... Porque você cria um vínculo e então, como eu te falei, ali para mim é satisfatório... é bom... é gostoso... eu gosto desse contato... entendeu? (P2).

Muito... muito... muito... muito assim, até mesmo eu falo: eu sou feliz como professora, antes de mais nada; mas eu sou mais feliz ainda por estar aqui, porque é um lugar onde eu me identifico, que eu me sinto muito feliz dentro da comunidade indígena. (P6).

Vale destacar, como ponto relevante desta pesquisa sobre professores não indígenas de Matemática que trabalham em escolas indígenas, que, ao mesmo tempo em que enfrentam os desafios do trabalho que desenvolvem em escolas indígenas, quais sejam os do aprendizado da Matemática, o da língua, o da cultura local e escolar, o da falta de material apropriado e suficiente, dentre os mais recorrentes, os professores participantes demonstraram, com aparente otimismo, empreender esforços no sentido de utilizarem estratégias de enfrentamento, como o emprego de metodologias diferenciadas, a providência e confecção de materiais didáticos e pedagógicos, além de formas diversas que viabilizem a interculturalidade entre os conhecimentos tradicionais dos alunos indígenas e os conhecimentos matemáticos do professor não indígena.

Entende-se que os dois “lados” (professores e alunos) podem aprender e ensinar nesse processo de interação cultural. Têm valor, nesse sentido, o que Freire (1996, p. 27) afirma: “O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições.”

Os resultados apontam, por meio das vozes dos sujeitos da pesquisa, que esses professores, apesar de enfrentarem dificuldades e desafios presentes no cotidiano da sala de aula, criam estratégias de enfrentamento das situações vivenciadas no cotidiano do trabalho docente.

Os resultados encontrados fornecem informações importantes para o enfrentamento dos desafios do trabalho e fortalecimento das discussões sobre o bem-estar no trabalho de professores não indígenas de Matemática, no contexto da escola indígena.

Merece destaque o aspecto de que a contribuição desta pesquisa aponta para a ampliação de conhecimentos referentes aos temas abordados, no sentido de fortalecer professores não indígenas de Matemática em seu trabalho, em suas relações e atuação em escolas indígenas, de lidarem com situações do cotidiano da comunidade, de adequarem suas práticas com a realidade, contextualizarem os modos de vida da cultura local.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF/DPEF/CGAEI, 1998a. 30p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998b.
- CAMARGO, Arlete; FERREIRA, Diana L.; LUZ, Iza Cristina P. da. Perfil, condição e formação docente no Pará. In: MAUÉS, Olgaíses et al. O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- CZIKSENTMIHALYI, Mihaly. A Psicologia da felicidade. São Paulo: Saraiva, 1992. D’AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: um programa. Revista Educação Matemática, Campinas, ano 10, n. 1, p. 5-11, jul-2002.
- DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila A.; AUGUSTO, Maria H.; MELO, Savana. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.
- ESTEVE, José Manoel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durely de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- JESUS, Saul Neves de. Bem-Estar dos Professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1998.
- JESUS, Saul Neves de. Perspectivas para o bem-estar docente. Porto: ASA Editores, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORAES Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- MORAES Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Processo Reconstutivo de Múltiplas faces. Ciência & Educação, v.12 n.1, p.117-128, 2006.
- MORAES Roque. Análise Textual Discursiva. Processo Reconstutivo de Múltiplas faces. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRM.

PICADO, Luís. Ser professor: do mal-estar ao bem-estar docente. O portal dos psicólogos, 25 abr. 2009. Disponível em: www.psicologia.com.pt. Acesso em 25 abr. 2017.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 115-131, maio 2012.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidade para a felicidade do professor. Acta Scientiarum, Maringá, PR, v. 36, n. 2, p. 323-331, JulyDec., 2014.

SELIGMAN, Martin E. P. Felicidade autêntica: usando a nova psicologia para a realização permanente. Tradução Neuza Capelo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Vanilda Alves da. O trabalho de professores não indígenas de Matemática no contexto da escola Indígena: olhares para as (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar docente. Campo Grande, 2018. 213p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

Capítulo 6

10.37423/210504081

A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE PSICOPEDAGOGIA NA INCLUSÃO DE INDIVÍDUOS COM SÍNDROME DE DOWN

Thiciany dos Santos Lima

Adriana Schneider Muller Konzen

Janice Schneider Muller

Matheus da Silva Santos

Jussara de Luna Batista

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Secretaria de Educação do Estado do Ceará

Colégio Militar de Fortaleza

Secretaria de Educação do Estado do Ceará

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

1. INTRODUÇÃO

A partir de estudos e da prática vivenciada na área educacional, sabe-se que pessoas com Síndrome de Down (SD) apresentam algumas dificuldades em manter contatos sociais desde o nascimento, inclusive nas relações que estabelecem com a mãe, possivelmente em virtude de problemas ocasionados pela própria deficiência. Um exemplo disso, é o desenvolvimento tardio e com limitações da linguagem verbal.

Sabe-se que o início da integração social se dá desde o ventre materno, e ao nascer a socialização continua no meio familiar, sendo os pais os principais canais propulsores para essa evolução. A criança com SD já apresenta a dificuldade de interagir desde o nascimento sendo necessária grande estimulação por parte da sua família. Diante do desafio na intervenção da dificuldade dos pais em relacionar-se inicialmente com seu filho que tem SD nasceu o interesse em desenvolver um estudo sobre essa temática com o recorte no saber da psicopedagogia. Pois, acredita-se que o psicopedagogo pode mediar a relação com a família, e facilitar o processo escolar inicial, podendo assim minimizar as dificuldades e angústias dos envolvidos nessa aprendizagem.

Tendo em vista que o processo educacional da criança é iniciado desde o nascimento, avalia-se que o psicopedagogo pode ser um importante profissional, atuando junto à família da criança com SD, com o propósito de ajudá-la a enfrentar os desafios encontrados no cotidiano familiar e escolar. Considerando essa perspectiva, a presente pesquisa espera colaborar para ampliar os conhecimentos sobre o papel desse profissional no processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down.

A inclusão de crianças portadoras de alguma deficiência, em escolas e turmas de ensino regular, é um assunto bastante veiculado na atualidade, palco de avanços e retrocessos ao longo da história, mas que precisa ser colocada em prática, uma vez que toda criança tem os seus direitos assegurados pela constituição.

Considerando a problemática da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa e pela pesquisa bibliográfica que de acordo com Dalberio e Dalberio (2009, p. 167) é realizada a partir de fontes bibliográficas ou material elaborado como livros, artigos científicos, publicações em periódicos, impressos diversos e artigos da Internet. Foi feita uma revisão bibliográfica posto que o conhecimento novo deve considerar o que já foi escrito anteriormente, com a intenção de aprimorar o conhecimento sobre a presente pesquisa.

2. A SÍNDROME DE DOWN (SD) COMO DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO

Para Kozma (2007) a SD é um acidente genético, ou seja, uma alteração cromossômica que acarreta modificações no material genético da criança, ocorrendo da mesma forma em meninos e meninas, sendo um dos defeitos congênitos mais comuns, que se apresenta em todas as raças, grupos étnicos, classes sociais e nacionalidades distintas. Portanto, não se pode adivinhar quem está prestes a ter um filho com SD, apenas considerar alguns fatores que levam a uma maior incidência da síndrome.

Pode-se então afirmar que a SD é uma falha genética que faz com que a pessoa nasça com um cromossomo extra em cada célula que possui dando a essa pessoa características físicas, emocionais e mentais peculiares a todos que tem a síndrome. Todos esses aspectos podem ser detectados através de exames feitos no período pré-natal ou no momento do nascimento, mas o que realmente diagnóstica a SD é um exame detalhado do material genético da pessoa.

A criança que tem esta síndrome carrega consigo uma formação genética diferenciada da maioria dos indivíduos. Lefèvre (1981) afirma que uma criança com Síndrome de Down tende a melhorar espontaneamente, porque o seu sistema nervoso central continua a evoluir com o correr do tempo; o problema é que esse amadurecimento ocorre mais lentamente do que o observado em crianças que não apresentam SD.

A criança com síndrome de down irá andar, correr, sorrir, estender seus braços, pedir carinho, proteção, estudar, desenvolver sua autonomia na medida do possível e em muitas atividades se tornará independente, podendo desenvolver a maioria das atividades econômicas, sem grandes dificuldades. Esse desenvolvimento, segundo Lefèvre (1981) vai depender da qualidade de estímulos que ela receberá das pessoas que convivem com ela.

Ressalta-se ainda que como todo indivíduo, a criança com síndrome de Down possui características únicas e individuais. Por mais que existam características em comum, como a questão do desenvolvimento da fala, cada criança terá um desenvolvimento próprio.

A Síndrome de Down não pode, em hipótese nenhuma ser considerado fator de limitação para o desenvolvimento intelectual. É importante salientar, a importância de estímulos desde cedo, para que consigam desenvolver-se plenamente. Dentro desse contexto, entra o ambiente escolar. Se por um lado a família estimula o desenvolvimento da criança, por outro, a escola também tem essa função.

A pessoa com SD possui alterações genéticas que estão relacionadas ao seu lento desenvolvimento o que identificamos como deficiência mental ou deficiência intelectual (DI). Podemos definir essa expressão como um conjunto de problemas que ocorrem no **cérebro** humano, e leva seus portadores a um baixo rendimento cognitivo, mas que não afeta outras regiões ou **funções cerebrais**. Portanto, sua inteligência tem plenas condições de desenvolver-se, já que o cérebro da pessoa com SD continua amadurecendo, fazendo com que a criança tenha total capacidade de aprender, o que denota um permanente desenvolvimento do cérebro. Sempre que a criança se depara com novas situações a serem exploradas sua inteligência se adapta a esta situação e realiza uma construção de conhecimento.

Muito se tem debatido sobre a temática da inclusão social, mas sabemos que esse ainda é um caminho longo a ser percorrido. É dentro dessa perspectiva que o papel do psicopedagogo se torna importante.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CONTEXTO HISTÓRICO

De acordo com Mrech (1999) o movimento de inclusão tem início na década de 1960. Alguns eventos propiciaram a discussão: 1948 a luta pelos direitos humanos que resultou na Declaração Universal dos Direitos Humanos; no ano de 1960, a Pedagogia Revolucionária surge trazendo uma nova forma de ver a educação; e durante as décadas de 1960 e 1970 com os movimentos de desinstitucionalização dos manicômios, passam a existir uma nova forma de pensar o tratamento para os doentes mentais (VOIVODIC, 2007, p.22). Nesse contexto, o autor ainda cita que, “a educação inclusiva não reflete apenas o momento presente, mas evidencia o problema social em relação à forma como os deficientes têm sido tratados” (VOIVODIC, 2007, p.22).

De acordo com Voivodic (2007) um elemento muito importante para o caminho da inclusão, foram os movimentos promovidos pelos pais de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, buscando incluir seus filhos em redes regulares de ensino. Esse movimento teve início na segunda metade do século XX, nos EUA com fundações de organizações como a “National Association for Retarded Citizens” - Associação Nacional para Cidadãos Retardados.

Já, na década de 1960, foi inserida nos países nórdicos, o princípio da normalização para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). A partir de 1968 inicia-se na Suécia a introdução de crianças com NEE em classes regulares. Nos EUA no ano de 1970 são criados programas educacionais para deficientes, prevendo que os mesmos possam frequentar salas de ensino regular, com a

complementação de vários serviços. Segundo a autora Voivodic (2007) esses programas foram chamados de “mainstreaming” – principal corrente.

Durante as décadas de 1980 e 1990, segundo Stainback & Stainback (1984) referido por Voivodic (2007, p.23), surge a idéia de realizar uma fusão entre o sistema de ensino regular e especial, daí surge a expressão em inglês “full inclusion” – inclusão cheia.

No ano de 1986 é lançado a “Regular Education Initiative” REI (Iniciativa de instrução regular) pelo US Department of Special Education and Rehabilitative Services, a qual incorpora as idéias de Stainback & Stainback. O principal objetivo da REI era o de criar métodos para atendimentos a pessoas com NEE incluídas em salas regulares. Em 1990 é criada uma organização internacional a partir do movimento da inclusão, chamado “Schools are for Everyone”, com líderes de vários países e com a intenção de promover a inclusão em âmbito mundial.

A nível nacional o movimento de inclusão sofreu diversos tipos de influências externas, como as citadas por Masini (1997):

A Liga Mundial pela Inclusão que surgiu nos países europeus na luta contra a exclusão de pessoa deficientes que ficavam isolada em instituições especializadas em educação de caráter segregacionista. A Liga Internacional pela Inclusão do Deficiente Mental, hoje conhecida como Inclusion International, que teve origem na Bélgica, estendendo-se pela Europa, África, Indonésia, Índia, Austrália, Hong-Kong e Américas, surgiu para que as crianças com deficiência mental fossem estimuladas em seu desenvolvimento e pudessem freqüentar escolas regulares. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994), na qual foi firmado um compromisso com a educação para todos, ficando decidida a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema comum de educação. (MASINI, 1997, p,24)

No Brasil a educação voltada para pessoas com NEE teve seu início em instituições especializadas, ficando as mesmas segregadas da sociedade. É na década de 1950 com a influência dos acontecimentos dos EUA, que se inicia também no Brasil um movimento para a integração de pessoas com NEE em escolas comuns. É na cidade de São Paulo que no ano de 1950 é instalada a primeira sala de recursos para indivíduos com NEE. “Essa tendência pela educação integrada e não segregada ampliou-se com a criação de outras salas de recursos para integração do aluno com deficiência mental” (VOIVODIC, 2007, p.24).

Durante as décadas de 1960 e 1970 tem início programas de caráter integracionista nas escolas para indivíduos com NEE. É nesse período que o termo “mainstreaming” é traduzido no Brasil como

integração. Segundo Voivodic (2007) no Brasil a integração escolar traduziu-se na colocação do aluno com NEE em classe especial na escola regular.

Segundo Mantoan (2006) os termos integração e inclusão, apesar de ter significados parecidos, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e são fundamentadas em posicionamentos teórico-metodológico divergentes. Dens (1998) assinala que a integração se refere a intervenções necessárias para que a criança com NEE possa seguir a escola, sendo o trabalho feito particularmente com a criança e não com a escola.

É através da integração que a pessoa com NEE tem acesso às escolas com diversas possibilidades educacionais indo desde a sua inserção em salas de ensino regular até escolas de educação especial. É uma inserção parcial do aluno no ambiente escola.

Mantoan (2006, p.18) diz que:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender.

Para Mantoan (2006) a inclusão questiona as políticas e sobretudo a organização da educação especial e da educação regular, como também o próprio conceito de integração. Para a autora a inclusão difere da integração por ter como objetivo propor uma educação de qualidade a todos, organizar o sistema educacional de forma que considere as necessidades de todos os alunos e que seja estruturado em função dessas necessidades e não que o aluno se adapte a esse sistema decadente.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante das exclusões escolar e social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as mesmas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como malnascidos e com hábitos que fogem ao protótipo de educação formal (MANTOAN, p. 21, 2006).

Com isso torna-se necessário modificar as perspectivas educacionais, pois a educação inclusiva não tem como proposta de ação atingir somente as crianças com NEE, mas todos. Sendo assim:

Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, p. 19, 2006).

Em razão da importância para os alunos do processo de inclusão pode-se realçar as contribuições de diferentes áreas do saber para fundamentar a mudança educacional. Dito isso, propõe-se um recorte no trabalho feito pelo psicopedagogo que orienta não só o professor do aluno com dificuldade de atenção psicopedagógica, que no caso da pesquisa apresenta Síndrome de Down, mas sua família, uma vez que o foco é a melhor forma dessa pessoa conseguir desenvolver-se. Nessa realidade o profissional irá ter um papel imensurável no contexto escolar, não simplesmente com o intuito de realizar um acompanhamento, mas com o intuito de orientar família e professores na longa caminhada da inclusão.

3.1 O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO

Conforme Cândido (2005) a Psicopedagogia é um instrumento teórico e metodológico, que ao considerar as dificuldades e necessidades individuais, bem como o potencial do aprendiz, vendo-o como um todo, na sua singularidade, é capaz de ajudar a construir a aprendizagem desse sujeito na perspectiva inclusiva e da cidadania. A partir das necessidades de cada ser são construídas estratégias de ensino para que se alcancem os objetivos almejados em determinada época, para determinada pessoa.

São imensas as angústias enfrentadas tanto pela família como pela própria pessoa com Síndrome de Down, especialmente nos primeiros anos de vida quando tudo é novidade e desperta insegurança. O psicopedagogo também pode intervir nesse momento, mostrando à família as imensas possibilidades de aprendizagem que a pessoa com SD pode alcançar. Além de ensinar os pais como lidar com as frustrações naturais do cotidiano, bem como nos primeiros anos escolares. De acordo com Cândido (2005) é de fundamental importância a adequação psicopedagógica às necessidades de seu público-alvo.

O psicopedagogo tem um conhecimento específico, mas voltado para várias áreas envolvidas nos processos da aprendizagem. É função do psicopedagogo realizar intervenções com o intuito de solucionar problemas referentes a dificuldades de aprendizagem, ocasionado ou não, por alguma síndrome.

Inicialmente é preciso fazer uma avaliação psicopedagógica para então iniciar a intervenção, que geralmente é feita através de jogos ou atividades dinâmica já previamente preparadas para desenvolver as dificuldades do paciente. Pode-se afirmar que a realização do diagnóstico e a

intervenção psicopedagógica podem ser efetivadas através de métodos, instrumentos e técnicas apropriadas da psicopedagogia.

No decorrer do trabalho psicopedagógico é necessário que o profissional observe o paciente utilizando parâmetros como coordenação motora, sensório motor, dominância lateral, desenvolvimento rítmico, desenvolvimento motor fino, criatividade, evolução do traçado e desenho, percepção espacial e visomotora, orientação e relação espaço-temporal, aquisição e articulação dos sons, aquisição de palavras novas, elaboração e organização mental, atenção e coordenação, bem como, expressões, aquisição de conceitos, e ainda, desenvolvimento de raciocínio lógico matemático.

De acordo com Vitorino (2007) o trabalho psicopedagógico está inserido no processo de ensino-aprendizagem, atuando primordialmente, junto aos profissionais comprometidos nas instituições escolares de forma preventiva, detectando os momentos de dificuldades e prevendo questões que seriam motivo de tratamento futuro na vida educacional dos aprendentes, como também, interagindo com o organograma escolar quando os problemas de dificuldades de aprendizagem já estiverem instalados, trabalhando nos diagnósticos e nas terapias psicopedagógicas.

4. RELATOS DE UM PSICOPEDAGOGO

Para enriquecer a discussão proposta foi feita uma entrevista com uma psicopedagoga, que realiza atendimentos a crianças com SD.

De acordo com a psicopedagoga os estímulos são os principais focos quando se trata de desenvolver habilidades em crianças com SD, uma vez que essa síndrome não limita o desenvolvimento cognitivo da criança, apesar de vir relacionada ao déficit intelectual. Segundo a profissional entrevistada ainda, a criança vai apenas precisar de um tempo diferenciado.

A psicopedagoga enfatizou bem que desde o nascimento é necessário a estimulação precoce, como também a equipe multidisciplinar composta de fisioterapeuta, fonoaudiólogo, neurologista, terapeuta ocupacional entre outros que forem necessários para o acompanhamento do desenvolvimento da criança. Por outro lado, a família tem o principal papel, pois é ela quem precisa continuar o trabalho em casa proporcionando tantos outros estímulos no dia a dia.

O simples fato de comer para uma criança com SD já é um obstáculo. Por conta da hipotonia apresentada seus músculos da mandíbula precisam estar sempre sendo estimulados e isso se faz oferecendo a criança comida que não deve ser pastosa. Para isso, o compromisso da família ou de quem alimenta a criança é fundamental, porém em alguns casos a super proteção é tamanha, que por

não ser estimulada a mastigar, a criança também não irá falar, já que os músculos necessários na fala não foram fortificados suficientemente.

Pode-se então, afirmar assim como Rodrigo e Palácios (1998 apud VOIVODIC; STORER, 2002) que o desenvolvimento de crianças que apresentam DI não depende apenas do grau em que são afetadas intelectualmente, pois em uma visão mais sistêmica podemos considerar diversos fatores que afetam o desenvolvimento.

Segundo Buscaglia (1993), é sabido a importância da família no desenvolvimento cognitivo e emocional de uma criança. Isso é intensificado em casos de crianças que apresentam alguma deficiência.

Para o autor ainda, a família constitui papel importante de mediação no processo de desenvolvimento de seus filhos, tendo a importante função de desenvolvimento e a proteção dos seus membros e a sua socialização, adequação e transmissão de uma determinada cultura. Para isso é de muita importância que ela consiga se manter com uma “[...] ligação afetiva, estreita e positiva com a criança [...]” (VOIVODIC, 2007, p. 54) o que irá favorecer a sua aprendizagem, vindo a proporcionar condições de desenvolvimento e segurança para sua independência e autonomia.

Um dos grandes desafios citados, para que o atendimento psicopedagógico aconteça de forma adequada é a questão das instituições com esse tipo de atendimento ainda serem poucas, principalmente, quando se trata de serviço público. Pois, como a política de inclusão ainda é muito recente, o atendimento ainda não se dá de forma completamente eficaz.

Ao se falar de inclusão de pessoas com SD pode-se verificar que a literatura apresenta dados que infelizmente ainda estão em um futuro, o qual esperamos que seja próximo, pois enquanto esse futuro não chega, muitas pessoas sofrem ao não poder ter o devido acompanhamento a que tem direito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa desenvolvida pode-se confirmar o importante papel da família no desenvolvimento da criança com SD desde o nascimento, uma vez que a criança encontrará na família um ambiente capaz de ajudá-la a superar barreiras e obstáculos ocasionados pela própria síndrome.

A grande importância dos estímulos desde o nascimento é fator primordial para o bom desenvolvimento dessa criança e cabe a família propiciá-los. O psicopedagogo, apoiado por toda

equipe multidisciplinar, tem papel muito importante no acompanhamento contínuo dessas crianças, visando o seu desenvolvimento cognitivo e consequentemente socioemocional.

Percebe-se também, que apesar de existirem instituições voltadas para o acompanhamento das crianças com SD, a demanda é maior que a oferta, o que torna necessário o crescimento dessa rede de assistência, sem esquecer que o papel é acompanhar o processo de desenvolvimento da criança, sem retirá-la das salas regulares, pois somente com a equipe pedagógica e multidisciplinar atuando em parceria, é que a inclusão tende a acontecer de forma gradual e contínua.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 335.
- BUSCAGLIA, Leo. Os Deficientes e seus Pais: um desafio ao aconselhamento; Trad. Raquel Mendes. Rio de Janeiro: Record, 1993. p.415.
- DALBERIO, Osvaldo. Metodologia científica: desafios e caminhos. São Paulo: Paulus, 2009. p.264
- ILDER, Layanna Arruda de Sousa Galdino, Edineide Jezine Mesquita. O Pedagogo como Mediador da Relação Escola-Família na Inclusão das Pessoas com Síndrome de Down. X Encontro de Extensão e XI Encontro de Iniciação à Docência. João Pessoa: 9 a 11 de abril de 2008.
- KOZMA, Chahira.O que é Síndrome de Down. In: STRAY-GUNDERSEN, Karen (Org). Criança com síndrome de down: Guia para pais e educadores; trad. Maria Regina Lucena Borges-Osório. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.15-42.
- LEFÈVRE, Beatriz Helena. Mongolismo: orientação para famílias. São Paulo: Almed, 1981. p.185
- LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e at all. A Inclusão da Criança com Síndrome de Down na Rede Regular de Ensino: desafios e possibilidades. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 13, n.3. Set/Dez 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 22. Fev. 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006, p. 64.
- MASINI, Elcie Salzano. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.) A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.
- VOIVODIC, Maria Antonieta. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 173.

Capítulo 7

10.37423/210504087

MONITORIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE DANÇA 2

Flávio Campos de Moraes

*Universidade Federal de Pernambuco/Centro
Acadêmico de Vitória*

Adriano Florêncio da Silva

*Universidade Federal de Pernambuco/Centro
Acadêmico de Vitória*

Thaís Maria da Silva

*Universidade Federal de Pernambuco/Centro
Acadêmico de Vitória*

Danielly Leandro da Silva Santos

*Universidade Federal de Pernambuco/Centro
Acadêmico de Vitória*

Sidclay Campos de Moraes

*Universidade Federal do Vale do São
Francisco - UNIVASF*

Cleverson Soares de Vasconcelos

*Universidade Federal de Pernambuco/Centro
Acadêmico de Vitória*

Resumo: Têm se tornado cada vez mais complexas e diversificadas as atividades direcionadas a docência no ensino superior, em decorrência de novas demandas direcionadas aos docentes, de modo que as academias têm enfrentado vários desafios pelo fato das instituições formadoras não se preocuparem com a formação do docente para o ensino superior, deixando essa responsabilidade para os cursos de pós-graduação, que na maioria das vezes preocupam-se em formar pesquisadores ao invés de docentes. Visualizamos as abordagens teóricas e práticas enquanto monitoria da disciplina dança 2, de acordo com a proposta educativa de Freire, que vai ao encontro de uma sistemática inter-relação entre teoria e prática, apresentada como práxis pedagógica.

Palavras-chave: Educação, dança, monitoria.

INTRODUÇÃO

Santos (2007) fala do novo papel que as instituições de ensino superior assumem referente à docência. Estes novos direcionamentos remetem ao fato de que os cursos de professores não mais preparam seus discentes para a docência, mas sim para a pesquisa e isto acaba por se tornar um desafio para a formação, uma vez que as pós-graduações também possuem este mesmo objetivo que se fomenta na pesquisa.

A monitoria se torna uma oportunidade para que os graduandos possam se aperfeiçoar e ter acesso a uma maior qualidade em seu curso (PROACAD/UFPE, 2018). As atividades de monitoria acontecem por meio de uma constante construção entre monitor e professor da disciplina, os quais em conjunto trabalham para melhor atender aos discentes da turma. Este trabalho deve conter total parceria, pois, a ação da monitoria deve ter total relação com as aulas ministradas em sala de aula pelo docente. A monitoria em questão ocorreu através de participações em sala de aula, para auxiliar o professor, e por meio de horários a parte para tiradas de dúvidas, tanto de maneira presencial quanto pelas redes sociais.

Com isso, este trabalho tem como objetivo apresentar as ações de monitoria da disciplina de Dança 2 do curso de Educação Física Bacharelado da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico de Vitória.

METODOLOGIA

Este trabalho pretende relatar de maneira descritiva as ações de monitoria na disciplina de Dança 2, fundamentado de acordo com Gil (2008) que diz que “este tipo de pesquisa possui como característica descrever fenômenos, experiências e até mesmo uma população”

A disciplina de dança 2 do curso de bacharelado em Educação Física, a qual faz parte da grade curricular do último período da graduação, no Centro Acadêmico de Vitória (CAV), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), possui uma frequência de aula de uma vez por semana, contabilizando no final do semestre uma carga horária de 72 horas. A disciplina abordou embasamentos teórico-práticos, dando prioridade aos conhecimentos práticos, pois se tratava de uma disciplina do Bacharelado em Educação Física, a fim de atender as necessidades do campo de trabalho da área em questão, como academias, clubes e outros espaços, mas também realizando abordagens teóricas. As aulas não possuíram um caráter tecnicista, afim de, promover a formação de dançarinos, pois seus objetivos como Rezende (2017) aponta, foi o de promover o máximo de experiências e oportunidades,

para contribuir em uma contínua agregação de vivências corporais. A preocupação em construir um plano de ensino voltado mais para as vivências, também foi influenciada pelo fato da disciplina possuir uma grande adesão dos discentes da licenciatura em Educação Física, que por fim, poderiam também se apropriar dos conteúdos para trabalhar na escola.

Além das aulas práticas e teóricas a disciplina também se fundamentou em apresentações de seminários teóricos sobre algumas danças de salão, na montagem de curtas coreografias e em elaborações de resenhas críticas sobre artigos disponibilizados, a fim de estimular a ação da pesquisa, leitura e escrita.

DESENVOLVIMENTO

Além das orientações extra sala de aula quanto aos conteúdos vistos, a monitoria também se fez presente e colaborou quanto as apresentações de seminários porpostos pela disciplina, na elaboração de resumos críticos de planos de aula de folders, nas orientações quanto a suas ações na última atividade da disciplina referente ao festival de dança e também nas ações avaliativas.

Quanto aos seminários, estes foram divididos em dois grandes grupos: O teórico e o Coreográfico (prático). No eixo teórico, os grupos deveriam apresentar uma modalidade da dança, no formato de aula expositiva e dialógica, abordando o tema com sua história e características. Nos seminários teóricos a ação da monitoria auxiliou os grupos quanto o fornecimento de materiais para estudo, na elaboração de slides, quando o grupo fosse utilizar deste meio para apresentar, dando feedback quanto ao conteúdo ao seu conteúdo (textos, imagens e citações) e na elaboração dos planos de aula. O eixo coreográfico (prático) foi caracterizado com a apresentação prática das modalidades de forma expositiva com o critério de tempo mínimo de 3 minutos. Tendo este último a função de repassar trechos de sua apresentação para os demais colegas da sala, através de recortes do início e fim de seu seminário. Como ação de monitoria no quesito prático, ocorreu o auxílio para lembrar as aulas práticas sobre os temas, ajuda na escolha das músicas, nos figurinos e sugestões quanto a montagem das coreografias e folders.

O apoio da monitoria quanto a elaboração de resumos críticos referentes a artigos disponibilizados para a turma acerca de conteúdos como composição coreográfica e Klauss Viana e Dança Contato Improvisação ocorreu com a função de repasse desses materiais e esclarecimento de dúvidas.

No terceiro momento com a necessidade de atender aos objetivos de uma nova avaliação, a monitoria forneceu suporte quanto as aproximações da turma com os grupos da disciplina de dança 1 e dança,

aos quais a turma deveria orientar e acompanhar durante os processos de preparação para suas apresentações no final das suas disciplinas no festival de dança, que é um grande evento promovido pelas disciplinas de dança do campus. Este suporte a turma de dança 2 aconteceu com o direcionamento aos grupos de maneira organizada, distribuindo os grupos as disciplina de dança 1 e dança licenciatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que nosso agir na monitoria ressignificou nosso ser no mundo, com novos olhares para a prática pedagógica e na relação monitor-orientador. Para o desenvolvimento das ações da monitoria nos fundamentos na práxis pedagógica de Freire, o qual afirmar a existência da teoria e prática de maneira inseparável. Está pratica propõe uma ação reflexiva, pois reflete sobre ação, tendo como resultado uma educação com fins na liberdade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Com a efetiva relação entre teoria e prática, a reflexão na educação desenvolve uma consciência crítica, o que ocasiona em um ser que possua uma alta capacidade de perceber sua realidade e que assim busque transformá-la. Estas questões nos fizeram refletir acerca do processo avaliativo que deveria ser trabalhado.

Nos processos de reuniões e orientações para o desenvolvimento da monitoria, ficou clara a proposta de uma busca por uma avaliação para além de provas, pois como Silva (2014) concorda ao falar que, o ato de avaliar não é um ato em si mesmo, muito menos o fim. Com isto a ação avaliativa formativa se manteve na proposta de uma diversidade de instrumentos para assim alcançá-la, baseado na pedagogia liberdatória (FREIRE, 1987). Pois quanto mais forem as formas de coleta avaliativa, mais provável seja identificar as reais aprendizagens desenvolvidas no processo.

O processo avaliativo também utilizou aspectos da fenomenologia de Husserl¹ (1859-1938), com a somativa dos trabalhos sobre a presença corporal de Merleau-Ponty. Nossa avaliação buscou ser fiel aos fenômenos propostos, analisando o momento e desconstruindo experiências passadas, nos assemelhando nas avaliações práticas com:

Quando o sujeito dança na presença de outros, ao dançar ele próprio sentirá novas sensações, impressões, emoções que o acompanharão no momento dançante, no qual as significações e os sentidos se irão tecendo e atualizando-se nas novas experiências e, a partir desse mesmo instante, também se estabelecerá uma multiplicidade de sentidos, significações, interpretações daqueles que a percebem. (MARQUEZ et al., 2013, p. 260)

Grupo do seminário prático sobre bolero

Grupo do seminário prático sobre tango

Roda de conversa proposta pelos alunos

Neste momento os alunos seminaristas sugeriram para a turma uma avaliação de sua apresentação através de uma dinâmica com bexiga. Os mesmos encheram uma bexiga e ao som do ritmo que apresentaram, desenvolveram a atividade baseada na dança da cadeira, em que o aluno que estivesse com a bola nas mãos assim que a música parasse, responderia a uma pergunta relacionada ao tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço da monitoria proporcionou experiências e aprendizagens únicas, numa reflexão constante das metodologias docente, como forma de se reafirmar na docência. Ao finalizar a disciplina

entendemos que em conjunto, docente, monitor e discentes, se torna possível ir além do aprendizado tradicional de teoria e prática nos cursos de Educação Física em sala de aula. Estes conhecimentos trabalhados e afluídos nas disciplinas são capazes de ultrapassar as dinâmicas em sala, podendo dialogar constantemente com outros aprendizados e objetivos de outras turmas para no fim, alcançarmos uma meta estabelecida, numa perspectiva de convergir para estes juntos. Este exercício auxiliou de forma particular a monitoria, experiências a partir de rodas de diálogo, metodologias e processo avaliativo entre orientador e discentes, uma oficina construtiva que servirá como embasamento para suas ações futuras na academia e também no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia:saberes necessários à prática educativa.16. ed. Rio de Janeiro, 2002
- _____, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2008.
- MARQUES, D. A. P. et al. Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. 19. ed. Porto Alegre: Movimento, 2013.
- PROACAD - Pró-reitoria para Assuntos Acadêmicos/ diretoria de gestão acadêmica coordenação de apoio acadêmico - UFPE, edital n. 06/2017, programa institucional de monitoria 2018.1.
- RESENDE, Catarina et al. Que lugar para a corporeidade no cenário dos saberes e práticas psis? Fractal: Revista de Psicologia, v. 29, n. 2, p. 89-95, 2017. <doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2330>>. Acesso em 04 de junho de 2018.
- SANTOS, Mirza Medeiros dos Santos. A monitoria como espaço de iniciação à docência:possibilidades e trajetórias. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.
- SARTRE, Jean-Paul. O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica. 20.ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001. 782 p.
- SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação na perspectiva formativo-reguladora. 2.ed.Recife: Mediação, 2014.
- _____, HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre, Mediação, 2003.

Capítulo 8

10.37423/210504111

INTERFACES DA METACOGNIÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Gisleyne Cássia Portela Costa

Universidade de Pernambuco

Mirtes Ribeiro de Lira

Universidade de Pernambuco

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância de se conceber relação entre o caráter cognitivo e social da língua para o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o conceito de metacognição se torna relevante como sendo um dos cernes no ensino de língua materna, visto que ensinar e aprender língua materna é, desde o processo inicial da alfabetização ao intermitente processo de letramento, tornar mais consciente o que já se sabe na prática que é se comunicar. Essa tomada de consciência para o ensino de língua na dimensão cognitiva encontra respaldo nos estudos sobre a metacognição e em sua dimensão social dialoga com o letramento ideológico, crítico, no qual se concebe os sujeitos como agentes e protagonista em sua língua.

Palavras Chaves: Metacognição; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

A linguagem humana se funda sobre dois alicerces incontestável, sua dimensão social e cognitiva, ainda que não seja pacífico entre os teóricos se uma dimensão se sobrepõe a outra ou se na verdade elas se fundem indissociavelmente. Esse é o pressuposto dialético deste artigo ao tratar da dimensão cognitiva, de que subjaz a todo ato cognitivo da linguagem: o substrato social.

No âmbito escolar, especificamente no ensino de Língua Portuguesa, a noção de metacognição se presta a dois processos fundamentais, a alfabetização e ao letramento. O objetivo deste trabalho consiste em uma reflexão sobre a relação entre essas três categorias: a metacognição, alfabetização e letramento; partindo de seus conceitos a sua aplicação pedagógica fundamentada na teoria do letramento.

Sobre a luz das teorias do letramento, podemos refletir de forma mais crítica, em que medida ter consciência sobre os processos cognitivos que estão envolvidos na aquisição da escrita (sua leitura e produção) determinam o sucesso de tal aquisição em seus processos de ensino e aprendizagem, além de se refletir as consequências individuais e sociais de se ter o controle dos processos cognitivos da escrita.

1 METACOGNIÇÃO

Segundo Silva (2014), o americano John Hurley Flavell, especialista em desenvolvimento cognitivo infantil, foi o primeiro a sistematizar os estudos da metacognição. O teórico foca seus estudos e pesquisas na metacognição e sua relação com a aprendizagem. De forma mais genérica, entende-se por metacognição “o pensar sobre o pensamento” (SILVA, 2014); ou ainda “a cognição sobre a cognição” (DAVIS et al., 2005). Davis (et al., 2005) ainda destacam que por cognição deve se entender mais como um processo de conhecimento do que os conhecimentos resultantes desse processo, enquanto que metacognição se caracteriza quando os processos mentais são alvo da reflexão. No entanto, Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach (apud SILVA, 2014) chamam a atenção para o equívoco de se achar que metacognição seja uma atividade cognitiva de ordem superior à cognição, sendo aquela supervisionando essa. Na verdade, a metacognição só é possível por causa da própria cognição.

As discussões em torno da conceitualização de metacognição também se voltam para dois aspectos que tornam o termo polissêmico, pois metacognição pode ser tanto o conhecimento da cognição (FLAVELL *apud* LOCATELLI, 2014) quanto à regulação da cognição. Em outros termos, pode-se dizer

que ter consciência a cerca da cognição possibilita o monitoramento da própria cognição para se atingir um objetivo. Nessa perspectiva, Flavell (apud DAVIS et al., 2005) afirma que há dois componentes centrais na noção de metacognição: o *conhecimento cognitivo* que é a maneira pela qual o pensamento e as funções superiores tais como atenção, memória, raciocínio, compreensão – atuam na resolução de um problema; e as *experiências cognitivas* que são os processos pelos quais se é capaz de exercer controle e auto-regulação durante a tarefa de resolução de um problema, permitindo ao sujeito tomar consciências do desenrolar da sua própria atividade.

Partindo da tomada de consciência sobre a cognição às ações de seu monitoramento, Davis et al. (2005) enfatizam que a noção de metacognição tem papel fundamental na implementação de uma *cultura do pensamento*, pois assim é possível construir conhecimentos, habilidades e transferir determinadas estratégias. Para Flavell (apud SILVA, 2014, p. 49):

A metacognição tem um papel importante na informação oral, no convencimento oral, na compreensão da leitura e escrita, na aquisição da linguagem, na atenção, na memória, na resolução de problemas, na cognição social e em vários tipos de autocontrole e autoinstrução.

No âmbito escolar, Silva (2014) enfatiza a importância da metacognição como noção geral que pode ser instruída em diversas situações de aprendizagem; e de forma mais específica, cada disciplina com suas peculiaridades, pode se valer de atividades fundamentadas na metacognição.

Entretanto, faz-se necessário que o professor entenda a distinção entre *habilidade metacognitiva* como sendo algo inato, de *estratégia metacognitiva* como algo intencional. Esse fato fundamenta a afirmativa de Kleiman (2000) de que não se pode ensinar um processo cognitivo tal como compreender um texto, porém destaca que “o papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido” (2000, p. 9). Faz-se necessário que o professor conheça a dimensão cognitiva da linguagem para ser um facilitador na vida escolar dos alunos desde o processo de alfabetização ao processo de letramento.

2 ALFABETIZAÇÃO E COGNIÇÃO

Segundo Soares (2014a), ultimamente, o conceito de alfabetização tem sido demasiado abrangente, considerando-o como um “processo permanente”, que se estenderia por toda a vida, que não se

esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita, o que chega a se confundir com o processo de letramento.

A autora considera que é necessário entender a aprendizagem de língua materna como um processo permanente, entretanto enfatiza que é também necessário diferenciar um processo de aquisição da língua, tanto oral quanto escrita, de um processo de desenvolvimento da língua. Ela ressalta que, etimologicamente, o termo alfabetização significa tão somente levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. Além disso, na dimensão pedagógica, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria, segundo Soares (2014a), negar-lhe a especificidade, dificultando o entendimento do que são as habilidades básicas de leitura e escrita. Por tanto, alfabetização no seu sentido próprio, específico é para a autora (2014a, p. 15): “o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita”.

Ao observar como algumas teorias que abordam a natureza cognitiva do fenômeno da alfabetização, Soares (2014a) destaca as perspectivas psicológica, psicogenética e a psicolinguística. Segunda a autora, a perspectiva psicológica, tradicionalmente, enfatizou as relações entre inteligência (QI) e a alfabetização. Essa abordagem justificou o sucesso e o fracasso na alfabetização por uma “ideologia do dom”. A aprendizagem da leitura e escrita dependeria do QI e aptidões específicas; portanto, a responsabilidade do fracasso no processo de alfabetização se devia às “difusões psiconeurológicas” que acarretam distúrbios como afasia, dislexia, disgrafia, disortografia. Apesar de essa perspectiva já ter sido superada por outros estudos, ainda encontramos seus vestígios negativos disseminados na escola. Quando se fala na importância do entendimento dos aspectos cognitivos da linguagem, tem-se que ter cautela de não incorrer no equívoco de “patologizar” qualquer suposto fracasso no processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem psicogenética superou as limitações dessa abordagem fisiológica. Na perspectiva psicogenética, cujo um dos maiores expoente é Emília Ferreiro fundamentada na Psicologia Genética de Piaget, o sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança. Essa perspectiva cognitiva da alfabetização aproxima-se muito dos estudos psicolinguísticos a respeito da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2014a, p. 19), os estudos psicolinguísticos se voltam para análise de problemas, tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para aprendizagem da leitura e da escrita; as relações entre linguagem e memória; a interação entre a informação visual e não visual no processo

da leitura; a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê, entre outros.

Na perspectiva linguística, o processo de alfabetização é, “fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.” (Silva *apud* Soares, 2014a, p. 21). Como não há correspondência plena entre sistema fonológico e sistema ortográfico, o processo de alfabetização significa um progressivo domínio das regularidades e irregularidades da língua.

A partir do conceito de alfabetização como aquisição, há de se fazer uma consideração do duplo sentido dos atos de ler e escrever. A princípio, ler e escrever podem significar o domínio da “mecânica” da língua escrita. Nessa perspectiva, alfabetizar é decodificar a língua escrita em língua oral (ler) e adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever). Isso requer, desde o processo de alfabetização, reflexão sobre a língua, ou *consciência linguística*, o que não deixa de ser um processo metacognitivo. Vários estudos em torno da aquisição da escrita, como o de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), demonstram que crianças, mesmo antes de serem alfabetizadas, já fazem reflexões sobre a língua na sua modalidade escrita, criando hipóteses baseadas em sua oralidade e em atividades letradas já vivenciadas.

Para a Linguística, em síntese, alfabetização seria um processo de representação de grafemas em fonemas (ler) e de fonemas em grafemas (escrever). Ler e escrever também podem significar apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever). Entretanto, Soares (2014a) chama atenção para o fato de que ambos os conceitos são parcialmente verdadeiros. Primeiramente a escrita não é mera representação da língua oral, pois não há uma correspondência plena entre fonemas e grafemas, além de haver na língua escrita as dimensões morfológica, sintática e semântica. Em segundo lugar, os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da língua oral.

Até aí, a autora supracitada afirma que a alfabetização está restrita à sua dimensão individual. Em sua dimensão social, a conceito de alfabetização não é o mesmo em todas as sociedades. Assim o conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas. Segundo Soares (2014a), uma teoria coerente da alfabetização deve considerar além da abordagem mecânica de ler e escrever; o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidades e autonomia em relação à língua oral, e ainda, os determinantes sociais das funções e fins da

aprendizagem da língua escrita. Portanto, é necessário que a noção de letramento como prática social perpassasse as atividades didáticas, desde o processo de alfabetização, no ensino de língua para superar certo automatismo.

3 LETRAMENTO E COGNIÇÃO

Segundo Kleiman (2012), no princípio, os estudos do letramento se debruçavam em analisar as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas. Sintetizando um panorama dos estudos sobre o letramento, a autora afirma que o conceito de letramento começou a ser usado nos meio acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização. Assim se separava também desses estudos as competências individuais do uso e da prática escrita. A autora ainda informa que o primeiro uso da palavra “letramento” no Brasil foi de Mary Kato em seu livro “No mundo da escrita” de 1986, como tradução literal do inglês de *literacy*, cujo significado engloba ambas as ideias de alfabetização (aquisição da escrita) e de letramento (desenvolvimento da escrita).

Kleiman (2012) destaca o aprofundamento dos estudos sobre o letramento que aos poucos tentou descrever as condições de uso da escrita a fim de determinar como e quais eram os efeitos da prática de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia de comunicação” dos grupos sociais que sustentam o poder. Nesse momento, portanto, não se pressupunha mais efeitos universais da escrita, mas o pressuposto era de que as consequências do letramento estariam correlacionadas às práticas sociais e culturais de cada comunidade, sendo esses contextos socioculturais que confeririam valores diferenciados à escrita.

Para a realização desses estudos sobre o letramento, Kleiman (2012) afirma que se utiliza na pesquisa atual metodologias que permitam descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, procurando determinar em detalhe como são essas práticas. Esses estudos têm por objetivo conhecer de forma aprofundada, por meio de métodos etnográficos e experimentais, as consequências que diferentes práticas de letramento, socialmente determinada, têm no desempenho desses sujeitos.

O pesquisador inglês Brian Street que tem influenciado os estudos sobre o letramento no Brasil, defende o uso dos *relatos etnográfico do letramento* como ferramenta importante para analisar o fenômeno do letramento em contextos sociais específicos. Entende-se como relatos etnográficos o

método pelo qual antropólogos fazem suas observações sobre um determinado grupo convivendo com esse, fazendo descrições minuciosas de padrões sociais e culturais. O mesmo método de observação, quando usado para descrever a relação que determinado grupo social tem com um sistema de escrita, pode gerar um relato do fenômeno do letramento como prática social específica daquele grupo. Street (2014) afirma que pesquisadores da educação já se apoderaram do termo recentemente para se referir às observações detalhadas das interações em sala de aula, às vezes com algum interesse nas vidas e nos papéis dos alunos fora do ambiente escolar.

Street (2014) ressalta uma mudança significativa por parte de vários autores por rejeitarem a visão dominante do letramento como uma habilidade técnica e neutra, e ao contrário disso, passaram a conceitualizar o letramento como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos. O autor denomina esses estudos de Novos Estudos do Letramento (NEL).

O NEL tenta compreender o impacto sociocognitivo e cultural da escrita e o papel da oralidade na história da cultura e suas inter-relações com as práticas de letramento (STREET, 2014). Assim se tenta substituir o foco de boa parte das pesquisas acadêmicas anteriores que incidia sobre as consequências cognitivas da aquisição do letramento, pelo foco de se conceber a natureza social do letramento.

Considerar o contexto social como categoria ativa no processo de ensino-aprendizagem (que é gerador dos sentidos do letramento e dos sentidos da linguagem) é superar também a ideia de que primeiro é necessário se dominar os aspectos estruturais da língua escrita e só depois se adiciona a esses conhecimentos os aspectos sociais da língua. Na perspectiva do letramento, o processo de alfabetização não pode ser desassociado das questões sociais e culturais da linguagem. O foco no contexto, portanto, é o que torna reais as práticas letradas.

Provavelmente as discussões mais polêmicas em torno do letramento se tratam de sua dimensão social. Os teóricos que se empenham nessa dimensão, partem do pressuposto de que o letramento não se resume em habilidades individuais de leitura e escrita; mas, sobretudo, como percebe Soares (2014, p. 72): “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Em outras palavras, como as pessoas fazem uso de suas habilidades letradas, na medida em que se tem consciência das possibilidades e impossibilidades de tais habilidades.

3.1 LETRAMENTO AUTÔNOMO X LETRAMENTO IDEOLÓGICO

É de senso comum relacionar ascensão social, cultura e inteligência a quem é mais escolarizado; e ser escolarizado pressupõe o domínio da escrita. Dentro desse suposto consenso, portanto, parece legítimo investir no ensino da escrita e possibilitar a todos maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas plenas. Esses pressupostos conferem à escrita propriedades que aparentam ser intrínsecas a ela, ou seja, a escrita seria em si mesma, algo que faz com que o sujeito seja mais inteligente e consequentemente tenham mais vantagens sobre quem não a domina.

Na verdade, o valor da escrita não está em si mesma, mas nos discursos que a envolvem. Esses discursos, por sua vez, estão alicerçados por ideologias. Street (2014) chama a atenção para a ideia dominante de que a aquisição da escrita e seu desenvolvimento, o *letramento*, estão relacionados diretamente com o “progresso”, “civilização”, “liberdade individual” e “mobilidade social”. Em síntese, ascensão econômica e habilidades cognitivas seriam consequências certas dessa noção de letramento que Street (2014) chama de *letramento autônomo* (LA). A autonomia dessa concepção de letramento advém da crença de que a escrita é uma entidade em si mesma, sem vínculo com seu contexto sociohistórico, que ela apenas incide no mundo sem sofrer influências desse; ou seja, seria autônoma por não sofrer influência do meio social. Em contrapartida, Street (2014) defende a concepção de *letramento ideológico* (LI), que concebe a escrita como um artefato ideológico fundamentado em contextos sociohistóricos. Assim, adotar a ideia de um letramento com bases sociohistóricas é ter mais cautela quanto às grandes generalizações sobre a escrita. A orientação deve se dar para as práticas sociais específicas de leitura e escrita, ou seja, a escrita tem valores diversos de acordo com a sociedade e a situação em que está inserida; e as consequências de sua aquisição também variam conforme cada grupo social.

3.1.1 LETRAMENTO AUTÔNOMO

O letramento autônomo tem como principal pressuposto a dicotomia entre oralidade e escrita. Marcuschi (2010, p. 27) elenca algumas propriedades que advém de tal perspectiva como sendo a fala um fenômeno: contextualizado, dependente, implícito, redundante, não planejado, imprecisa, não normatizado e fragmentário. Em contra partida, em detrimento da fala, a escrita seria: fragmentária, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa.

Em contraponto a esse paradigma imanentista, Marcuschi (2010) destaca outra tendência que chama de *visão culturalista*. Nessa visão, observa-se a natureza das práticas da oralidade *versus* escrita sob

uma perspectiva cognitiva, antropológica ou social e desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção de conhecimento. Nesse contexto teórico, Marcuschi (2010) identifica uma perspectiva epistemológica desenvolvida, sobretudo, por antropólogos, psicólogos e sociólogos; que se dedicaram a identificar as mudanças ocorridas em sociedades onde se introduziu o sistema de escrita. Nessa perspectiva é possível ainda perceber uma tendência dicotômica, pois se concebe a cultura oral constituída exclusivamente por pensamento concreto, raciocínio prático, atividade artesanal, cultivo da tradição e ritualismo. Para Marcuschi (2010), cultura letrada, por sua vez, seria constituída por pensamento abstrato, raciocínio lógico, atividade tecnológica, inovação constante e analiticidade.

Marcuschi (2010) considera que essa abordagem deu sua contribuição na divulgação da escrita como um fator nos avanços da capacidade cognitiva para o indivíduo e para os processos que medeiam a fala e a escrita. Citando Biber (1988), Marcuschi (2010) elenca quatro considerações sobre as consequências da inserção da escrita no mundo: 1) transição do mito para a história, apoiando-se no documento, 2) análise sistemática da língua como um objeto, 3) novas formas de expressão como a literatura e 4) institucionalização do ensino de língua para formação do indivíduo.

No entanto, para o autor, esse teórico não acrescenta nada substancial sobre as relações textuais de cada uma das modalidades de uso da língua. Além de considerar que é forçoso afirmar que a escrita tenha um valor intrínseco absoluto. O que na verdade existe é um lugar especial que as sociedades letradas reservam para a escrita que a torna relevante e imprescindível, sobretudo, na contemporaneidade. Gnerre (1985 *apud* MARCUSCHI, 2010) apresenta três problemas nessa abordagem: etnocentrismo, supervalorização da escrita e tratamento globalizante.

Etnocentrismo diz respeito ao modo de um pesquisador analisar uma cultura a partir da perspectiva de sua própria cultura. Street (2014) afirma que a concepção autônoma de letramento se sustenta sobre uma base de pensamento ocidentalizante e que se generaliza ao nível global. Marcuschi (2010) aponta que uma visão globalizante do letramento ignora o fato de não existir “sociedade letradas”, mas sim “grupos letrados” e cita a afirmação de Tfouni (*apud* MARCUSCHI, 2010) sobre o fato de que a forma de raciocínio de grupos ditos analfabetos não é completamente diversa dos grupos letrados, já que o letramento penetra na sociedade independentemente da escolarização formal, como nas já citadas pesquisas na área da Psicogênese da língua escrita tendo Ferreiro e Teberosky (1999) como principais nomes, elas demonstram como crianças fazem hipóteses contundentes sobre a escrita antes mesmo do ingresso na escola.

O pensamento abstrato não é um atributo exclusivo da língua escrita, por tanto, a analiticidade e raciocínio lógico não são exclusivos de indivíduos letrados. Considerando que pouco se sabe sobre o mundo interior de outros seres vivos, o máximo que poderíamos afirmar é que a linguagem humana nos dá a condição de ser reflexivo. Nessa condição, a escola é apenas uma entre outras instituições que explora essa capacidade humana, mas é sem dúvida aquela que mais sistematiza o conhecimento ainda que nem sempre explore bem tal potencial reflexivo.

3. 1. 2 LETRAMENTO IDEOLÓGICO

Street (2014) denomina de Letramento Ideológico (LI) uma concepção oposta ao Letramento Autônomo (LA). Enquanto que o LA é a reificação do letramento em si mesmo em detrimento do reconhecimento de sua localização em estrutura de poder e concentra seus esforços nos aspectos técnicos, independentes do contexto social para mascarar seus aspectos ideológicos; o LI tem a preocupação de ver as práticas letradas como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. O LI se denomina como ideológico para explicitar que as práticas letradas são aspectos não só da “cultura” como também das estruturas de poder. Street (2014) explica que o termo “ideologia” não é por ele empregado no sentido marxista ou antimarxista de falsa consciência e dogma simplório, mas no sentido empregado por grupos “radicais” como o lugar de tensão entre autoridade e poder de um lado e resistência e criatividade individual do outro.

Em se tratando de escrita, não se pode deixar de conceber a dimensão técnica de sua aquisição. Segundo Street (2014), o L.A. foi responsável em estabelecer uma falsa polaridade entre os aspectos técnicos e culturais do letramento. O LI oferece uma síntese entre abordagens tecnicistas e sociais, evita a separação dos aspectos técnicos dos sociais, porque não acredita que os aspectos culturais podem ser considerados apenas posteriormente aos técnicos. Street (2015, p. 172) adverte que: “O modelo ideológico não tenta negar a habilidade técnica ou aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulado em todos culturais e em estruturas de poder.”

O LA supõe que a escrita facilita as funções “lógicas” da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, sendo assim, enunciados escritos seriam menos socialmente determinado e, portanto, teriam um uso mais objetivo e científico da linguagem. Para Street (2014, p. 108), “a ideia de que a escrita representa simplesmente o significado pleno e inequívoco das palavras registradas é analisada como uma reificação inútil, sem relação com a prática social real”. Se assim fosse, tudo aquilo que escrevemos não seria passível de correções, reescritas, revisões, releituras.

Marcuschi (2010) chama de perspectiva sociointeracionista, um conjunto teórico sistemático que trata das relações entre fala e escrita de forma dialógica. Ainda que um tanto difuso, segundo o pesquisador, tal abordagem se fundamenta nos pressupostos de que tanto a fala quanto a escrita apresentam: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, situacionalidade, dinamicidade, etc.

Observa-se nesse quadro que não se tem mais a dicotomia entre fala e escrita, ambas são passíveis das mesmas características. Marcuschi (2010) cita Street (2014) para dizer que para esse autor essa tendência aliada à análise (crítica) do discurso e às investigações etnográficas poderia ser uma das melhores saída para a observação do letramento e da oralidade como práticas sociais. Porém, Marcuschi (2010) observa com perspicácia que essa perspectiva mesmo desprendida de preconceitos anteriores, tem baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, além das estratégias de produção e compreensão textual, por não se tratar dos propósitos desses estudos. Ao fazer essa reflexão, Marcuschi (2010) está se preocupando com a aplicabilidade dessa abordagem para o ensino de língua. Por isso ele considera que o ideal seria aliar essa perspectiva a outras, como a perspectiva *variacionista*. Essa tendência trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação linguística na relação entre padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal, e fazem parte dessa linha pesquisadores como Angela Kleiman (1995), Stella Bortoni (1992,1995) e de certa forma, Magda Soares (1986). Essas autoras tem conciliado a teoria do letramento à perspectiva *sociointeracionista* e, sobretudo, a aplicação pedagógica dos estudos linguísticos.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

O impacto da escrita nas sociedades e nos indivíduos tem sido objeto de estudo por muitos teóricos em diversas áreas das ciências humanas. Entre fatos e especulações, é de senso comum entre esses teóricos que não podemos regredir negando as consequências da cultura letrada. É necessário que além de se ter consciência de que somos seres verbais, e consequentemente cada vez mais complexos cognitivamente; devemos entender que a escrita é uma entre outras possibilidades de expressão humana. No entanto, a escola, como instituição responsável pela sistematização do ensino da escrita, deve se comprometer em possibilitar que esse processo seja cada vez mais consciente pelos estudantes. Tornar o ensino e a aprendizagem da língua mais conscientes não é só aprender a ler e a escrever, mas saber fazer uso dessa ferramenta de forma competente para finalidades as quais se

deseja, e, sobretudo, entender do poder que a sociedade delega ao domínio da escrita, pois se o letramento não garante ascensão intelectual e social, menos ainda dificultará tais ascensões.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia. 11ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

DAVIS Cláudia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, Cesar. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. Cadernos de Pesquisa, vol. 35, nº 125, 2005.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, Maria Helena. As funções reguladoras cognitivas e metacognitivas na prática das atividades complexas do adulto: questões e propostas para um ensaio conclusivo. In: GUIMARÃES, R. K.; STOLTZ, Tania. Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo. Curitiba: Editora, UFPR, 2008.

FERREIRO, Emília. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KATO, Mary Aizawa. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 6 ed. São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, Angela. B. Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2000.

LOCATELLI, Solange Wagner. Tópicos de metacognição: para aprender e ensinar melhor. Curitiba: Appris, 2014.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. Recife: UFPE, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Silas Ferraz da. Compreensão da leitura: sob a lente da metacognição. Curitiba: Appris, 2014.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

STREET, Brian V. Letramentos sociais. São Paulo: Parábola, 2014.

Capítulo 9

10.37423/210504156

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DO CAMPO ADITIVO POR ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DESENVOLVIDO EM ESCOLA PRIVADA DE NATAL/RN.

Alessandro Fabio Fonseca de Oliveira

Resumo: Este artigo apresenta parte de uma investigação desenvolvida pelos pesquisadores quanto ao ensino, a aprendizagem e avaliação em Matemática. O objetivo da pesquisa é fazer uma análise de alguns procedimentos utilizados pelos estudantes matriculados no terceiro ano do ensino fundamental, de uma escola privada de Natal, RN, quanto a resolução de problemas do Campo das Estruturas Aditivas. Os problemas aplicados foram elaborados com base nos estudos de Vergnaud sobre as Teorias dos Campos Conceituais, em particular o Campo Aditivo. Foram analisados 208 protocolos, nos quais os 26 estudantes do 3º ano do ensino fundamental, resolveram como problemas propostos. Os resultados mostram que poucas crianças apresentaram fluência estruturais para resolução dos problemas. Revelam também que os alguns professores não trabalhavam todas as classes estruturais deste campo conceitual, neste nível de ensino. Tais resultados, mesmo que parciais, sugere que alguns professores, das séries iniciais, desconhecem as situações envolvidas no campo aditivo e que alunos apresentam dificuldades para determinar os procedimentos para resolução de problemas quando as incógnitas mudam de posição.

Palavras-chave: Resolução de problemas, Campo das estruturas aditivas, Procedimentos para resolução de problemas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos muito se tem refletido, discutido e pesquisado sobre a questão das dificuldades do aprendizado em matemática nas séries iniciais do ensino fundamental e do ensino médio na Educação Básica.

Dados divulgados sobre os índices de proficiência em Matemática são alarmantes. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/Brasil (2017) - através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - a maioria dos estudantes não é capaz de resolver problemas com operações fundamentais com números naturais ou reconhecer o gráfico de função a partir de valores fornecidos em um texto. E ainda, cerca de 72% dos alunos do ensino médio têm nível insuficiente de aprendizado em Matemática.

Na área de Matemática, a BNCC orienta que, na práxis pedagógica do professor de Matemática, este possa contemplar situações-problema que reflitam a vida real com criatividade e criticidade. Não apenas ensinar a calcular, mas fazê-los entender do processo e quais relações existem entre as operações.

Orienta ainda, que os jovens precisam aprender a resolver problemas justificando seus procedimentos, inclusive mostrando o seu raciocínio e socializando-os em sala de aula.

Iniciamos este trabalho a partir da hipótese de que os baixos índices apresentados pelos estudantes brasileiros, quanto ao aprendizado matemático, são reflexos de um deficiente processo de formalização de conceitos, desde os anos iniciais do ensino fundamental.

A fim de constataremos esta hipótese, realizamos, empiricamente, o processo de investigação dos fatos.

Decidimos então começar pelas séries iniciais do ensino fundamental. Mais precisamente o 3º ano, por acreditarmos que neste nível de ensino os estudantes estariam assimilando e concretizando as classes dos campos conceituais, importantes para resolução de problemas.

Segundo Piaget (1977) a partir dos 7 anos de idade as crianças iniciam o estágio de operações concretas e nesse, a criança atinge o uso das operações completamente lógicas pela primeira vez. O pensamento deixa de ser dominado pelas percepções e a criança torna-se capaz de resolver problemas que existem ou existiram (são concretos) em sua experiência. A reversibilidade do pensamento é desenvolvida.

De acordo com os Parâmetros curriculares nacionais para Matemática, no ensino fundamental, o ensino deverá levar o aluno a compreender e transformar o mundo à sua volta, estabelecer relações qualitativas e quantitativas, resolver situações-problema, comunicar-se matematicamente, estabelecer as intraconexões matemáticas e as interconexões com as demais áreas do conhecimento, desenvolver sua autoconfiança no seu fazer matemático e interagir adequadamente com seus pares. A Matemática pode colaborar para o desenvolvimento de novas competências, novos conhecimentos, para o desenvolvimento de diferentes tecnologias e linguagens que o mundo globalizado exige das pessoas. Conforme o MEC:

“Para tal, o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a 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.” (MEC/SEF, 1997, p.31)

Nesse sentido para que os estudantes adquiram a capacidade de apresentar estratégias para resolução de problemas faz-se necessário que o professor contemple em seus planejamentos de ensino de Matemática a maior parte de diversidades de situações e que essas façam parte de sua práxis pedagógica.

Entendemos ainda que, tal procedimento contribuirá para que os estudantes, mesmo que nesse nível de ensino, se tornem capazes de construir uma autonomia para propor estratégias para resoluções de problemas.

A Teoria dos Campos Conceituais proposta por Gérard Vergnaud em 1977, propõe, na didática matemática, uma estruturação em campo conceitual a fim de dar condições de que a aprendizagem conceitual se torne mais acessível à compreensão dos estudantes.

Para tanto buscou-se compreender a Teoria dos Campos Conceituais para fundamentar o trabalho do professor quanto ao ensino das operações matemáticas. O foco foi as operações básicas - Adição e Subtração -, que são as operações associadas ao que Vergnaud denomina de Campo de Estruturas Aditivo.

As crianças têm contato com a Adição e Subtração desde o início de sua escolarização e conforme preconiza a Teoria dos Campos Conceituais um conceito não está isolado do outro.

A Adição e a Subtração fazem parte do mesmo campo conceitual. Em razão disso, não faz sentido tratar esses conceitos isoladamente. No entanto, podemos dizer que para que esses conceitos sejam

efetivamente apreendidos pelos estudantes, faz-se necessário a apropriação dos elementos da terna (S, R, I), de acordo com Vergnaud, de modo que:

- S – Conjunto das situações que dão sentido ao conceito;
- I – Conjunto dos invariantes sobre os quais repousa a operacionalidade dos esquemas;
- R – Conjunto das formas linguísticas e não linguísticas que permitem representar simbolicamente o conceito, suas propriedades, as situações e os procedimentos de tratamento. Em sua Teoria do Campo Conceitual Aditivo Vergnaud (1996), sugere que os problemas de adição e subtração da aritmética sejam gerados a partir das seguintes categorias: *Composição*, *Transformação* e *Comparação*, tal que:

Composição, quando ocorre a união de dois estados para se chegar a um terceiro estado, sem haver a necessidade de transformação no ambiente. São situações que apresentam a ideia de “tirar” ou juntar”.

Transformação, envolvem uma ação, ocorrida a partir de uma situação, acarretando numa transformação da situação dada. As situações que envolvem transformações podem ser positivas ou negativas. Contemplam a busca de termos desconhecidos posicionados numa sentença matemática como termo inicial, intermediário (que corresponde à transformação) ou final.

Comparação, existe uma relação entre os termos, mas sem transformação de valores. São situações com um referente, um referido e uma relação entre eles. Nesse caso, as quantidades são comparadas entre duas partes, no sentido de relacioná-las.

METODOLOGIA

De acordo com Deslandes (1994, p. 18), “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.”.

Ainda conforme a autora o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição.

A pesquisa inicia-se pela aplicação de uma atividade de verificação de aprendizado matemático com alunos matriculados, em 2019, no 3º ano do Ensino Fundamental I, do Colégio Marie Jost, de regime integral e bilíngue, localizado em zona urbana da cidade de Natal/RN.

A amostra da pesquisa é constituída por 3 Professores e 26 alunos, matriculados no ano em curso.

A atividade contendo 10 questões, envolvendo os campos aditivos e multiplicativo, ao qual 5 foram especificamente do campo aditivo, objeto da análise, aplicada em uma hora/aula de 45 minutos.

Com o objetivo de identificar possíveis fatores relacionados as dificuldades no ensino e na aprendizagem dos conceitos básicos matemáticos relacionados com o Campo Conceitual de estruturais aditivas, segundo Vergnaud.

O levantamento de dados qualitativos apresentados a partir da atividade de sondagem do aprendizado matemático forneceu subsídios para construção do gráfico para representação dos resultados.

RESULTADO E DISCUSSÃO

DA ATIVIDADE.

A atividade foi desenvolvida, com o 3º ano do Ensino Fundamental I, objetivando sondagem de aprendizagem no Campo Aditivo – de acordo com Vergnaud - que divide o campo aditivo em cinco classes, com características específicas nas quais destacamos:

- *Transformação* - Alteração do estado inicial por meio de uma situação positiva ou negativa que interfere no resultado final.

Problemas em que algo mudou, uma quantidade aumentou ou diminuiu, enfim, ocorreu uma transformação positiva ou negativa (ideia de acrescentar, da adição, ou de tirar, da subtração) Esta classe de problemas inclui aqueles nos quais encontramos um estado inicial, uma transformação que opera sobre ele e que conduz a um estado final. Por exemplo: “Pedro tinha 17 figurinhas em seu álbum. Ganhou algumas de seus colegas e agora tem 29. Quantas figurinhas Pedro ganhou?” Dentro desta estrutura, a transformação pode ser positiva ou negativa: “Tinha 17 figurinhas e ganhou 12...” (ideia de acrescentar) ou “Tinha 17 figurinhas e perdeu 12...” (ideia de tirar). É possível também variar o lugar da incógnita, do termo desconhecido. Ela pode estar no estado final (“Tinha 17 figurinhas e ganhei 12, com quantas fiquei?”), na transformação (“Tinha 17 figurinhas, ganhei algumas, fiquei com 29, quantas ganhei?”) ou no estado inicial (“Tinha algumas figurinhas, ganhei 12 e fiquei com 29, quantas tinha inicialmente?”).

- *Combinação de medidas* - Junção de conjuntos de quantidades preestabelecidas.

Problemas em que duas ou mais medidas se combinam para formar outra medida (ideia de juntar da adição e de separar da subtração) Por exemplo: “No pomar de Pedro há 17 pés de laranja-lima e 12 limoeiros. Quantas árvores frutíferas há no pomar de Pedro?” (ideia de juntar).

- *Comparação* - Confronto de duas quantidades para achar a diferença.

Problemas que relacionam duas medidas (ideia de comparação) Este tipo de problema envolve uma relação estática entre ambas as medidas, uma comparação entre elas. Não existem transformações. Por exemplo: “Pedro tem 17 figurinhas e Carlos tem 23. Quantas figurinhas Carlos tem a mais que Pedro?” Nota-se que a quantidade de figurinhas de cada menino não se altera.

- *Composição de transformações* - Alterações sucessivas do estado inicial.

Problemas que envolvem a composição de duas ou mais transformações que dão lugar a outra transformação. São problemas do tipo: “Pedro perdeu 8 figurinhas na primeira partida de um jogo e, na segunda, perdeu outras 4. Quantas figurinhas Pedro perdeu no jogo?” ou “Pedro perdeu 7 figurinhas na primeira partida de um jogo e ganhou 5 na segunda partida, terminando o jogo com 16 figurinhas. Com quantas figurinhas Pedro iniciou o jogo?”

- *Estados relativos* - Transformação de um estado relativo em outro estado relativo.

Em uma cesta, há 21 laranjas e na outra há 13 laranjas. Quantas laranjas devem ser passadas de uma cesta à outra para que as duas fiquem com a mesma quantidade de laranjas?

Problemas aplicados do Campo Aditivo.

P1. Em uma cesta, há 21 laranjas e na outra há 13 laranjas. Quantas laranjas devem ser passadas de uma cesta à outra para que as duas fiquem com a mesma quantidade de laranjas?

P2. Para distribuir na festa do dia das crianças, a professora Marisa comprou uma caixa com 935 balas: 108 são de abacaxi, 325 são de framboesa e as restantes são de morango. Quantas balas de morango a Professora Marisa comprou?

P3. Clara comprou três ingressos para o circo e pagou um total de R\$ 27,00. Ela precisa cobrar o valor dos ingressos de duas amigas que irão com ela ao circo. Qual o valor que ela deve cobrar de cada uma?

P4. Numa fazenda, havia 524 bois. Na feira de gado, o fazendeiro vendeu 183 de seus bois e comprou mais 266 bois. Quantos bois há agora na fazenda?

P5. João tinha 135 bolinhas de gude. Em uma partida com Pedro, perdeu 54, mas em outra partida, ganhou 75. Com quantas bolinhas de gude João ficou?

Vergnaud (1982, p.6) alerta para a necessidade do professor “[...] reconhecer a diversidade de estruturas de problemas, analisar as operações envolvidas e as operações de pensamento necessárias para resolver cada classe de problemas”.

Portanto, há a necessidade do professor(a) identificar as situações para elaborar o enunciado do problema e ficar atento para oferecer ao aluno a possibilidade de realizar várias operações, variando

o lugar em que a incógnita é colocada, fato esse que possibilitará ao aluno entender o sentido das operações do campo aditivo, Adição e Subtração.

DO RESULTADO

Fica evidente a necessidade de retomadas no CAMPO ADITIVO. A maioria dos estudantes não apresentaram domínio na resolução dos problemas propostos na atividade de sondagem. Há aparentemente uma confusão quanto ao uso da ferramenta necessária para resolução de problemas quando mudamos de lugar a incógnita do problema.

Tabulação dos Dados a partir da análise de resultados.

(Fonte. Autor da pesquisa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a investigação do aprendizado do campo aditivo no 3º ano do Ensino Fundamental I deu-se ao fato de que alunos chegam ao 4º ano apresentando dificuldades na resolução de problemas matemáticos envolvendo as operações básicas de Adição e Subtração.

Após realização da atividade de sondagem, fora identificado uma necessidade de retomadas do Campo Aditivo, devido as seguintes hipóteses:

1. Alguns docentes desse nível de ensino apresentam algumas dificuldades quanto ao ensino da Teoria dos Campos Conceituais (TCC);
2. Alguns desconhecem a variedade de situações apresentadas por Vergnaud – Campos Conceituais;
3. Atribuem importância à tabuada e ao trabalho com o algoritmo da adição, e da subtração, como única forma de representação;
4. Alguns estudantes apresentam dificuldades quando as situações apresentadas nos problemas, que exigem raciocínios mais sofisticados.

O não desenvolvimento desse campo conceitual pode gerar dificuldades na resolução de problemas.

Segundo Vergnaud (1996) a formação de um conceito está apoiada em um tripé de conjuntos: a referência; o significado e o significante.

Os instrumentos avaliativos são uma fonte de construção de crenças para os alunos sobre suas próprias capacidades e habilidades de aprender. Uma consequência da falta de conhecimento do professor sobre a diversidade de problemas do campo aditivo pode ser vislumbrada em uma das práticas escolares mais tradicionais, como a avaliação.

Entendemos que a falta do conhecimento por parte do professor sobre a diversidade de situações e categorias semânticas que envolvem o campo aditivo, pode levá-lo a escolher problemas matemáticos não considerando a amplitude de conceitos e nem as diferenças em termos de dificuldade que os problemas aditivos apresentam.

E ainda contribuirá como um potencializador de dificuldades de aprendizagem em conteúdos nas séries subsequentes.

O conhecimento matemático do professor, ou melhor, a falta desse conhecimento, ainda é um dos fatores do insucesso dos estudantes na Matemática.

Destacamos a importância de um ensino comprometido com a melhoria da aprendizagem matemática dos estudantes do Ensino Fundamental que, além de aspectos cognitivos, leve também em consideração a diversidade de situações pertencentes aos campos conceituais, nesse momento - campo conceitual aditivo, o papel da representação na resolução de problemas aditivos e a metodologia da resolução de problemas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira. 1994. Pesquisa social: teoria, método e criatividade/Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KAMII, Constance. 1987. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação. 6 Ed. Campinas: Papirus, 2010.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): matemática/Secretaria de Educação. Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF,1997.142 p.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF,1998. 146 p.

PIAGET, Jean. Problemas de Psicologia Genética. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, J. E SZEMINSKA,A. A gênese do número na criança. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1971.

VERGNAUD, G. Psicologia cognitiva e do desenvolvimento e pesquisas em educação matemática: algumas questões teóricas e metodológicas. Trad. de Weiss, J. Apresentação concedida para o grupo Canadense de Estudos em Educação Matemática na Queen'se University, Kingston, jun.1982.

_____. A Teoria dos Campos Conceituais. In: BRUN, Jean (Org.). Didáctica das Matemáticas. Tradução por Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. Cap. 03, p. 155-192.

Capítulo 10

10.37423/210504160

MOVIMENTO NEGRO PARA A ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO AFROARTE PARA ACONSCIÊNCIA NEGRA ENTRE OS JOVENS DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ (2003-2019).

ADRIANA SANTOS DE OLIVEIRA

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ -
UFC*

THATIANE FERNANDES DE SOUSA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

RAKEL RIBEIRO SOBREIRA

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ -
UFC*

Resumo: O presente projeto busca refletir sobre o papel da escola na formação social dos estudantes, tendo como ponto de observação a formação do cidadão na perspectiva das relações étnico-raciais através da memória e identidade cultural, analisando a implementação da Lei 10.639/2003 e sua ligação com uma possível formação de uma consciência identitária entre os estudantes que possuem características afrodescendentes, a partir de práticas educativas que têm como proposta o ensino de história afro-brasileira. Para isso, fazemos uma análise do Projeto Afroarte, desenvolvido nas escolas municipais de ensino fundamental, desde o ano de 2009, no município de Maracanaú-CE, que tem o objetivo de propor discussões sobre a cultura afro-brasileira no sentido de ampliar os debates sobre formação de uma memória coletiva de raízes africanas no município. Nesse sentido, temos como base de análise, as teorias de desenvolvimento da consciência histórica, conceituando as ideias de cultura, identidade e memória, além da análise contextual do movimento negro contemporâneo e suas ramificações no Ceará.

Palavras-chave: Ensino de História; Lei 10639/03; identidade afro-brasileira; memória.

INTRODUÇÃO

A abertura política, ocorrida nos anos finais do século XX, teve relação com movimentos desenvolvidos por vários grupos sociais e étnicos que tinham como objetivo uma efetiva transformação societária no sentido de que todos os sujeitos tivessem real participação social. Naquele momento, grupos de afrodescendentes, participantes do movimento negro, pensaram a reformulação de suas ações como grupo, baseados em novas teorias que questionavam o mito da democracia racial no país, em especial os estudos de Florestan Fernandes (2008), que puseram em debate os discursos de que a miscigenação havia proporcionado relações mais cordiais entre as raças formadoras da sociedade brasileira. Essas reformulações possibilitaram maior politização do movimento, que passou a questionar, de forma mais concisa, a visão que se tinha do negro no Brasil.

Por muito tempo, a ideia de democracia racial permeou o próprio movimento negro, deixando à margem das discussões mais densas, o racismo, o preconceito religioso, entre outras questões que caracterizaram os primeiros movimentos, que tinham como foco, a inserção do negro na sociedade branca. Esse pensamento surgiu com os escritos de Gilberto Freyre, na década de 1930, quando sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933) se torna ícone para os estudos das relações entre negros e brancos no Brasil escravista.

Diante de todos esses debates e da abertura política, que foi se mostrando cada vez mais insurgente, o movimento negro da década de 1970 passou a buscar maior visibilidade para o negro na sociedade, questionando, entre outras coisas, a imagem construída sobre os afro-brasileiros desde a escravização de africanos, a abolição e a provável assimilação da cultura africana nessa identidade brasileira. Esse movimento foi contundente na busca pela especificação do significado de cultura negra, vendo a mestiçagem como algo ruim para a formação dessa cultura. Assim, o movimento passou a pressionar a sociedade em reavaliar a história contada sobre os negros no Brasil, o que interferiu diretamente nas políticas educacionais sobre o ensino de história da África.

Nesse contexto, é escrita a nova Constituição do Brasil redemocratizado, tendo como propósito atender a todos os cidadãos de uma maneira democrática, sem distinções de raça, cor ou realidade social. A Constituição Cidadã, como ficou conhecida a Constituição de 1988, buscou demonstrar a importância das várias culturas que formaram o povo brasileiro, dando ênfase para as culturas indígena e africana. Durante tempos, esses povos buscaram formas de legitimar suas culturas e se mostrarem participantes ativos na formação da sociedade brasileira, demonstrando que a história contada não atendia aos interesses dos diversos grupos que formam essa sociedade. A necessidade

de legitimar uma história onde esses povos não se sentissem negligenciados alavancou os movimentos sociais e culturais nos últimos anos do século XX, que tiveram como objetivo o reconhecimento das culturas afro-brasileiras e indígenas como importantes para a formação do povo brasileiro. Esses movimentos repercutiram na escrita da nova constituição democrática pós-ditadura, que deixou claro em seus artigos a garantia à diversidade cultural:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - produção, promoção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - democratização do acesso aos bens de cultura;

V - valorização da diversidade étnica e regional.

(BRASIL, 1988)

Na educação, esse aparato legal também possibilitou a criação de leis que tinham como objetivo legitimar a representatividade das várias manifestações culturais da sociedade brasileira. Ainda nos finais do século XX, a lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (PCNs) destacaram o tema da interculturalidade. No entanto, ao longo do processo histórico, se percebe que as discriminações cultural e étnica não foram sanadas com a implantação dessas leis. Nesse sentido, pensar o ensino de História como lugar de disputas e perceber o papel da legislação educacional nesse tabuleiro, pode responder a algumas incongruências sobre a formação da identidade brasileira.

Nessas perspectivas, é sancionada, no ano de 2003, a Lei 10639, que modifica o texto da LDB, inserindo a obrigatoriedade do ensino de história da África em todos os níveis de ensino. A partir da

implementação da lei, foram se formando, aos poucos, grupos de debates dentro das universidades e secretarias de educação estaduais e municipais. Baseado nisso, fazendo uma análise das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas do município de Maracanaú-CE, é possível observar o alcance de um reconhecimento da cultura afro-brasileira entre os jovens que participaram ativamente de um projeto voltado para a efetivação da Lei 10.639/03, ampliando os debates sobre as questões raciais nas escolas do município. O **Projeto Afroarte: expressões culturais afro-brasileiras no ambiente escolar** é analisado, neste trabalho, na perspectiva de auxiliar na formação de uma memória coletiva que perpassava a memória individual de cada estudante, tendo na história local, o fortalecimento da ideia de uma cultura de raízes africanas, tendo na implementação da Lei 10639/03 as possibilidades de se pensar uma identidade negra no município, dando viabilidade para a formação de grupos de pessoas que passaram a pensar um movimento negro dentro do município.

METODOLOGIA

A implantação da Lei 10.639 em 2003 não significou, de fato, a efetivação dos estudos sobre a cultura afro-brasileira em todas as instituições de ensino, isso porque, além de todo um trabalho de conscientização sobre a importância da lei, entre professores, estudantes e comunidade escolar em geral, além da confecção de materiais de apoio para o estudo de História da África, havia ainda a necessidade de se discutir o que seria identidade afro-brasileira em um país que durante séculos negou a cultura negra, inserindo-a em uma memória de um país mestiço, quase branco, sem distinções raciais, mas que ao mesmo tempo tinha na cultura branca suas principais bases teóricas, dando destaque para a questão religiosa.

Não seria tarefa simples, então, fazer um debates sobre identidade afrobrasileira em um país cujas as religiões de matrizes africanas são rechassadas por negros, onde batuques são relacionados a terreiros e macumba seja a caracterização do mal. Seja necessário todo um trabalho de compreensão da cultura africana trazida para o Brasil e suas mudanças e assimilações ao longo dos séculos. No Ceará, os debates sobre o ensino de história da África, após a lei, passaram a ocorrer, segundo Lima, a partir de 2005 (LIMA, 2014, p. 87) com o I Seminário Educação de Afrodescendentes, e em 2007 foi enviada, pela Secretaria de Educação do Ceará-SEDUC, uma portaria para que as escolas discutissem no decorrer de suas semanas pedagógicas as temáticas propostas pela Lei Federal (LIMA, 2014, p. 90).

Assim, analisando as propostas pedagógicas embasadas na Lei 10.639/03, a partir da SEDUC, buscamos observar relação entre a implantação da lei e a formação de uma consciência negra entre

estudantes que se envolveram com atividades pedagógicas voltadas para o reconhecimento e fortalecimento da cultura e da memória afrobrasileiras. Sobre isso, Lima abre um debate percebendo que houve um aumento de declarações de pessoas negras no período de dez anos, entre os censos de 2000 a 2010 no estado do Ceará, sendo possível relacionar esse aumento às discussões trazidas pela Lei 10.639/03 no estado:

Esse aumento populacional dos negros no Censo de 2010 não é algo fortuito, mas uma resposta às discussões, mais intensas, desde o ano de 2003, da valorização e da história da cultura afro-brasileira e afro-cearense nos meios de comunicação e, de certa forma, na Educação Básica e nas universidades. (LIMA, 2014, p.68)

Diante disso, observamos as atividades de grupos de estudantes do município de Maracnaú-CE das escolas públicas de ensino fundamental onde foi implantado o **Projeto Afroarte: expressões culturais afro-brasileiras no ambiente escolar**, o qual proporcionou a formação de grupos fixos de debate sobre as questões étnico raciais no município. Trazemos como exemplo desses grupos, o **Grupo Pessoas Cacheadas, Crespas e Trançadas de Maracanaú** desenvolvido desde 2015 por estudantes da EMEF Construindo o Saber, os quais se encontram mensalmente para realização de debates, apresentações artísticas e sistematização da promoção de ações contra o racismo, recebendo membros de movimentos negros do estado para essas articulações. Sendo assim, os trabalhos que, inicialmente foram realizados como atividades para o Projeto Afroarte, na EMEF Construindo o Saber, perpassaram os muros da escola e deixaram de ser apenas uma atividade pedagógica para aspirar a se tornar um dos primeiros movimentos negros do município.

DESENVOLVIMENTO

Partindo do pressuposto de que a consciência histórica se constrói a partir das experiências do cotidiano, seja dentro da sala de aula ou em qualquer outro ambiente, buscamos refletir sobre a influência da Lei 10.639/03 e sua relação com os conceitos de memória e identidade na formação dessa consciência e como isso pode intervir no aprendizado de História, acreditando que esse aprendizado ocorre diante de uma disputa de poder onde determinadas memórias são elencadas como importantes em detrimento de outras. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 foi implementada para que se atendesse a uma reivindicação do movimento negro contemporâneo, representante de uma parcela da população que não se sentia representada na sociedade, porém, esse suporte educacional não impediu que se formasse uma imagem estereotipada desses grupos.

A partir da aplicabilidade dessa lei e analisando a consciência histórica dos alunos, tendo como embasamento para conceituar consciência histórica, o pensamento de Jörn Rüsen e Agnes Heller, trabalhamos dentro das perspectivas da educação histórica na observação da aquisição de uma aprendizagem histórica, levando em consideração as experiências sociais dos estudantes. Nas análises de Rüsen e Heller, a consciência histórica é inerente à existência humana, faz parte da forma de pensar humana. A partir do momento em que o homem tem consciência da sua existência, ele tem consciência do tempo, e consegue fazer interligações entre passado, presente e futuro. Inclusive, desenvolve a capacidade de produzir e reproduzir uma interação entre sua memória individual e uma memória coletiva e histórica, produzindo assim uma identidade cultural coletiva na qual a memória individual de uma pessoa pode ser compartilhada por outras, formando assim uma memória coletiva e a identidade cultural de um grupo, que é a condição primeira para a existência desse grupo no tempo.

Assim, analisamos a formação de grupos de debates sobre a identidade negra a partir da ideia do fortalecimento de uma memória coletiva entre os jovens estudantes como fator mobilizador para o surgimento das bases de um movimento negro no município de Maracanaú-CE. Para o embasamento sobre os conceitos de memória e temporalidade, além dos estudos da Escola dos Annales, com os autores da chamada terceira geração, como Jacques Le Goff e Pierre Nora, nos fundamentamos também nas teorias de Ulpiano Bezerra de Menezes (2018), quando este trata dos paradoxos da memória, principalmente, ao definir memória como uma “disputa” entre esquecimentos e lembranças, assim como de Francisco Régis Lopes Ramos (2004), tratando os usos que a memória dá aos objetos, assim como para pensar o movimento negro os debates levantados por Frank Ribart (2008) e Euríedes Funes sobre os negros no Ceará.

A partir desses embasamentos teóricos, identifica-se, então, que a relação entre a implantação da Lei 10.639/03 e a formação de uma identidade afro-brasileira passa pela construção de uma memória coletiva que tem como base uma cultura com elementos mistos entre as sociedades africanas trazidas para o Brasil durante séculos. Essas memórias, formadas ao longo da história dos negros no Brasil, forjaram-se com a cultura europeia e indígena trazendo para o campo de atuação do movimento negro contemporâneo novas premissas para se pensar a identidade afro-brasileira. No Ceará, mais precisamente, no município de Maracanaú, os apontamentos para a formação de um movimento negro são tão jovens quanto os sujeitos históricos dessa pesquisa. Os primeiros passos efetivos, logo após a implantação da lei, foram através dos trabalhos realizados pelo professor Sérgio Murilo Barros,

hoje técnico da Secretaria de Educação do Município de Maracanaú, no ano de 2009, quando foi realizado o primeiro festival Afroarte. A partir daí, podemos analisar, gradativamente, o processo de construção da identidade negra entre grupos de jovens do município de Maracanaú.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para ensar todo o processo de implantação da Lei 10.639/03 no município de Maracanaú e sua relação com a formação de uma identidade negra, temos com embasamento estudos sobre memória, cultura e identidade, tudo isso passando pela ideia da narrativa histórica. A formação de uma identidade passa pela narrativa histórica, quando essa é utilizada como legitimadora da origem de um povo, por isso, ao se utilizar de uma memória coletiva, através da narrativa, é possível, não apenas legitimar o passado, mas presente e futuro também. Quando se pensa essa narrativa no movimento negro em formação entre grupo de jovens no município de Maracanaú, é importante ter em mente os tipos de memórias coletivas formadas ao longo de séculos de coexistência entre negros, índios e brancos dentro daquela sociedade, levando em consideração que a identidade negra contemporânea que permeia os movimentos atuais está em constante transformação, haja vista as novas demandas sociais.

Assim, é necessário pensar tanto o movimento negro, quanto as políticas educacionais por uma resignificação da história dos negros no Brasil, dentro de uma lógica da narrativa histórica, observando-se as reformulações no movimento, reavaliando a ideia do ser negro na sociedade e pensando novos discursos em torno do ensino de História. Portanto, pensar a ligação do movimento negro contemporâneo e a legislação em torno do ensino é necessário para se compreender a formação de uma identidade negra, também contemporânea, formulada em uma memória de empoderamento da cultura negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as disputas sociais formadas através das várias consciências históricas apresentadas pelos estudantes na sala de aula, quando interpretam o conteúdo trabalhado, seja ele trazido pelo livro didático ou outro material, é uma forma de perceber como se comporta a sociedade e como os acontecimentos históricos se desenham na memória dos sujeitos. É necessário, então, pensar a educação como um campo de disputas de poder, onde os interesses de determinadas parcelas da sociedade deixarão de ser atendidos.

Nessas perspectivas, observamos a necessidade de implantação de políticas públicas educacionais no sentido de sanar desigualdades sociais construídas ao longo de séculos entre as etnias que formam o povo brasileiro. Contudo, dentro desse processo, é importante analisar quais relações são construídas a partir da implementação de leis que incitam o debate sobre as questões sociais e raciais, no sentido de compreender as memórias que se desenham nesse processo.

A Lei 10.639/03 trouxe para o campo da educação diversos debates sobre o ensino da história dos afrodescendentes. Mas, como pensar o ensino da cultura afro-brasileira em um país onde a miscigenação com tonalidades cada vez mais brancas permearam a história nos bancos escolares? Como pensar a cultura negra na educação sem trabalhar religiosidade de matriz africana? O que, então, caracteriza a cultura e identidade negra no Brasil?

Todas essas questões ainda permeiam os debates sobre cultura afro-brasileira e são agentes também da formação dessa mesma cultura, tornando ainda, por vezes, difícil a assimilação por parte das comunidades escolares dos currículos definidos pela Lei 10.639/03. É necessário, portanto, que os debates em torno do ensino de História, não apenas o da África, proponham repensar determinados conceitos como formação identitária e étnica na formação da população brasileira para que haja a efetivação de projetos pedagógicos voltados para o reconhecimento da pluralidade cultural na formação do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Violar memórias e gestar a história: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um “parto difícil”. CLIO: Revista do Curso de Mestrado em História – Série Arqueológica (UFPE), v. 1, n. 15, p. 39-53, 1994.
- BARROS, Sérgio Murilo; BRAGA, Marigel; GRAJEIRO, Ilza. Guia metodológico para preparação do Festival Afroarte: expressões culturais afro-brasileiras no ambiente escolar. Coordenadoria de Desenvolvimento Curricular, Secretaria Municipal de Educação. (Edições 2009-2019)
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras – História, Porto, III série, v. 2, 2001, p. 013-021.
- BARCELOS, L.C. Raça e realização educacional no Brasil. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: IUPERJ, 1992.
- BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 9ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- CUNHA, Henrique Junior. Africanidade, afrodescendência e educação. Fortaleza: Revista Educação em Debate. Ano 22, v. 2, nº 42, 2001.
- FUNES, E. A. Negros no Ceará. In: SOUZA, Simone (Org.). Uma nova história do Ceará, 3. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004, p.103-132.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educação e sociedade, v. 33, nº 120, pp. 727-744, 2012.
- LIMA, Carlos Rochester Ferreira de. O lugar da gente de cor preta no sistema educacional e no ensino de história no Vale do Jaguaribe-Ceará: projetos e representações sociais em disputa (2005-2013). Dissertação de Mestrado Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2014.
- MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Os museus e as ambiguidades da memória: a memória traumática 10o. Encontro Paulista de Museus – Memorial da América Latina / 18.07.2018.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História. USP – São Paulo, v. 10, dez, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>.
- PEREIRA, Amilcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. Revista contemporânea de educação, v.12 nº 23, pp. 13-30, 2017.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. A danação do objeto o museu no ensino de história. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/regis-lopes-a-danac3a7c3a3o-do-objeto.pdf>
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Constituição (1988). Brasília: Planalto do Governo.

RIBARD, Franck. África, mãe negra do Brasil ou apontamentos para uma nova consciência multicultural. In: Em Tempo: História, Memória, Educação. Kênia Sousa Rios e João Ernani Furtado Filho. (orgs). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

SILVA, P. B. G; BARBOSA, L. M. de A. Pensamentos negros em educação: expressões do movimento negro. São Carlos: Ed. UF São Carlos, 1997.

Sites visitados: Grupo Pessoas Cacheadas, Crespas e Trançadas de Maracanaú.

<https://criativosdaescola.com.br/meu-cabelo-e-um-ato-politico/> . Visitado em 13/08/2019.

Grupo Pessoas Cacheadas, Crespas e Trançadas de Maracanaú. <https://www.geledes.org.br/projeto-identidade-etnica-cacheadas-crespas-e-trancadas-de-maracanau/>. Visitado em 13/08/2019.

Capítulo 11

10.37423/210504167

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Elisa Angélica Alves Guedes

Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)

Fábio Porto

*IF Sertão PE campus Santa Maria da Boa
Vista*

Edenise Glaucia Alves Guedes

Secretaria de Educação de Pernambuco

Resumo: Inserir a prática interdisciplinar no cotidiano escolar é considerado um dos desafios para a educação ao mesmo tempo em que contempla a construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto em que ele vive. Investigar sobre tal prática poderá contribuir nas discussões acadêmicas sobre as dificuldades e possíveis alternativas de aplicação da metodologia interdisciplinar no cotidiano escolar, como também fortalece a perspectiva da reflexão sobre a prática docente na educação. Desse modo, esse estudo objetiva apresentar os desafios e as possibilidades da interdisciplinaridade na prática docente amplamente discutidas na literatura. A metodologia aplicada se deu por levantamento bibliográfico de artigos científicos presentes no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), livros sobre o tema e em anais de eventos científicos em educação. Os resultados apontam que carga horária exaustiva de trabalho, falta de tempo para o estudo de outras disciplinas e a falta de capacitações por parte das instituições de ensino foram as principais queixas acerca da prática interdisciplinar. Entretanto, foi percebido que a interdisciplinaridade poderá propiciar maior aquisição de conhecimento teórico-prático por parte do aluno como também promover ao professor uma ação reflexiva sobre sua prática docente com o intuito de superar as barreiras existentes no trabalho interdisciplinar de forma efetiva, estabelecendo as conexões entre os conteúdos e as áreas do conhecimento, promovendo a formação do ser humano, tanto estudante quanto Docente, de maneira integral e em sua plenitude.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Prática docente, Desafios e possibilidades.

INTRODUÇÃO

No contexto da formação docente a interdisciplinaridade compreende uma intervenção educativa importante e passível de questionarmos acerca da prática docente frente a uma perspectiva multirreferencial. Inserir a prática interdisciplinar no ato de ensinar é considerado um dos desafios para a educação visto que tem por objetivo aguçar cada vez mais o prazer pelo novo conhecimento a ser adquirido (FAZENDA, 2014). A literatura ainda apresenta que a interdisciplinaridade envolve a caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada (THIESEN, 2008). Para Freire (2011), a interdisciplinaridade contempla um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto em que ele convive, com sua realidade e a cultura que o cerca.

Partindo desses pressupostos, Morin (2000) apresenta que um dos aspectos que podem contribuir no sucesso do trabalho docente consiste em não separar o aluno de sua totalidade, mas que o aluno deve ser compreendido como um ser complexo considerando os diferentes elementos que o constituem como um todo. O afinamento entre seus conhecimentos prévios e escolares proporcionará uma relação de troca entre os saberes do educando e seu educador. Portanto, é necessário que o professor esteja atento a como o aluno interage com os diferentes conhecimentos adquiridos em relação com o seu olhar sobre o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Na concepção de Tardif (2002), algumas das inquietações dos docentes em relação aos desafios no ato de ensinar referem-se a não saberem como é possível atingir os objetivos pedagógicos de forma interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva. Apesar da literatura destacar a prática pedagógica interdisciplinar como a mais indicada para que o professor alcance seus objetivos de ensino e o aluno, de aprendizagem, percebe-se que para alcançar tal sucesso, alguns professores enfrentam dificuldades que merecem ser consideradas (FURLANETTO, 2014).

Diante dessa perspectiva, essa investigação é considerada relevante uma vez que visa contribuir para as discussões acadêmicas sobre as dificuldades e possíveis alternativas de aplicação da metodologia interdisciplinar no cotidiano escolar, como também fortalece a perspectiva da reflexão sobre a prática docente na educação básica como mola propulsora de alcance de êxito no que se refere às múltiplas possibilidades que a interdisciplinaridade apresenta para a educação.

Considerando que falarmos sobre a prática interdisciplinar, tendo em vista os desafios apresentados por professores para a realização de tal prática, se faz necessário, o interesse em investigar a temática proposta neste trabalho objetiva apresentar os desafios e as possibilidades da interdisciplinaridade na prática docente amplamente discutidos na literatura.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada mediante leitura de autores que tratam da temática pesquisada, bem como contemplou um levantamento bibliográfico de artigos científicos presentes no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), leitura de obras sobre a temática e em anais de eventos científicos em educação de acordo com os descritores: interdisciplinaridade na educação, práticas de formação docente, desafios e possibilidades da prática interdisciplinar no cotidiano escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da pesquisa realizada, percebemos que a literatura apresenta inúmeras concepções para o termo interdisciplinaridade, cada qual com algumas particularidades e ao mesmo tempo considera que não há uma definição pronta e acabada do que seja a prática docente interdisciplinar. Alguns autores também defendem que não existe uma explicação que venha a definir o que seja a interdisciplinaridade, entretanto tal prática é percebida como sendo uma metodologia que implica em sensibilidade, curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação e pelo trabalho em comum (FAZENDA, 2007; POMBO, 2005).

Assim sendo, as assertivas dos autores acima citados são elaboradas a partir da construção da identidade do Professor, inscrita em seu hábito profissional cotidiano, em uma atitude pedagógica (HASS, 2011). Ao falarmos de construção de hábito nos referimos a um caminho a ser seguido, a ser trilhado, para que esse *habitus* de fato se solidifique na prática do Professor. Para a autora, o hábito interdisciplinar também exige: 1) autoconhecimento, para entender os limites e as potencialidades de cada um no labor escolar; 2) escrita de um memorial, o qual necessitará de uma reflexão sobre a trajetória percorrida, nas diferentes dimensões da vida, principalmente a profissional; 3) a reflexão sobre a prática propicia o seu desvelar, todavia esta precisa ser esmiuçada com o auxílio de teorias; 4) isso envolve um esforço de leitura que abarque os âmbitos da linguagem, identidade, totalidade e interdisciplinaridade; 5) o esforço de leitura nesses temas potencializa a capacidade de superação da fragmentação do conhecimento e a visão deste agora como o complexo, de *complexus* (MORIN, 2000),

o que é tecido junto; 6) o superar da fragmentação do conhecimento pode promover a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano; 7) isso envolve a necessidade de diálogo entre os docentes das diversas áreas do conhecimento como condição de operacionalização da interdisciplinaridade na prática docente.

Ao analisarmos os estudos de Augusto e Caldeira (2007), percebemos que as autoras compreendem como sendo a troca e cooperação que envolvem a integração entre as disciplinas o que rompe as fronteiras que possam existir entre elas para que a complexidade do objeto de estudo se destaque. Para Lenoir (2001), a interdisciplinaridade compreende três aspectos fundamentais para sua efetivação. Primeiro, a interdisciplinaridade curricular, que se estabelece no âmbito administrativo; a interdisciplinaridade didática, que compreende o planejamento do trabalho interdisciplinar a ser realizado, aproximando os planos específicos de cada disciplina de modo a proporcionar a integração entre os conteúdos apresentados; e, a interdisciplinaridade pedagógica, que contempla a prática que ocorre na sala de aula.

Entretanto, no ambiente escolar, é notório que haja a necessidade dos conteúdos trabalhados sejam apresentados de forma a estimular a criatividade do aluno e possibilitar a ação participativa dos mesmos propondo um ambiente em que haja a interação e a aproximação dos diversos conhecimentos adquiridos entre as várias disciplinas trabalhadas. Para tanto, faz-se necessário a elaboração de um plano de trabalho escolar com a participação dos professores de diversas áreas visando uma perspectiva interdisciplinar de ensino (SILVA e HUSSEIN, 2015).

No entanto, a literatura apresenta alguns dos desafios propostos por professores com relação a prática interdisciplinar, tais como: a insegurança quanto a tratar de um conteúdo que abrange outra disciplina e a falta de tempo para estudo pessoal, e com os colegas de outras disciplinas, para que sejam realizadas estratégias interdisciplinares devido a carga horária exaustiva também foram citados na literatura como alguns dos desafios enfrentados pelos professores (LUCK, 2001; FAZENDA, 2011). O ato de estabelecer redes coletivas de estudo e trabalho pode contribuir para a socialização profissional e afirmação de valores próprios da profissão docente, em especial para pedagogia interativa e dialógica na produção de saberes, fato esse tão relevante para a prática interdisciplinar (PORTO, 2016). Percebe-se ainda que a falta de capacitações que tratem dessa prática educativa por parte das instituições de ensino e os outros fatores supracitados são referenciados como pontos negativos que interferem na efetividade da prática interdisciplinar (SANTOS et al., 2008).

Por outro lado, Fazenda (2002) infere que a aplicação do método interdisciplinar possibilita ao aluno tanto a aquisição de conhecimento teórico e prático para a solução de situação-problema, mediante as várias áreas da educação, como também a solução de questões de cunho intelectual. Assim, o método interdisciplinar contribui para a maior assimilação dos conteúdos por parte dos estudantes. A mesma autora ainda considera como sendo uma prática que visa compreender o processo de ensino e aprendizagem de modo que supera as barreiras entre as disciplinas, impostas pela estrutura curricular tradicional sendo a superação das divisões de departamentos, de grades, de saberes e das relações que envolvem todo o sistema educacional o primeiro ponto de partida para o sucesso dessa prática. Para Morin (2000), deve-se considerar também os saberes do aluno, visto que este é um ser complexo e já traz consigo certa bagagem de conhecimento galgado no decorrer de suas experiências de vida pessoal.

Percebemos que o mesmo autor ainda considera que um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos com uma visão mais ampla de mundo, aptos a “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar e reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29). Trata-se de uma visão de mundo baseada na relação entre o todo e as partes, que dá o respaldo necessário ao conceito de interdisciplinaridade que hoje conhecemos. Este conceito está apoiado na complexidade, na abordagem de um tema ou tópico que esteja acima das barreiras disciplinares com o objetivo de abordar o tema como um todo.

Quanto aos desafios da prática interdisciplinar, um dos fatores que podem interferir no sucesso da aprendizagem são as dificuldades em relacionar o ensino de duas disciplinas de forma simultânea visto que não é uma prática comum nos currículos escolares (MIRANDA e GAZIRE, 2013). Nos estudos de Augusto e Caldeira (2007) também foram elencados alguns desafios citados por professores tais como: a falta de tempo para se reunir com os colegas, pesquisar e se dedicar a leitura; a falta de conhecimento em relação aos conteúdos de outras disciplinas; a dificuldade de relacionamento com a administração escolar e ausência de coordenação pedagógica entre as ações docentes, além da indisciplina dos alunos em sala.

Nesse ínterim, a construção do hábito interdisciplinar recorre à necessidade de tempo para o docente refletir sobre a sua prática, de maneira individual, como também coletiva. Donald Shön (1992) afirma que para se formar professores como profissionais reflexivos deve-se articular o conhecimento na ação com o saber escolar, promovendo a reflexão na ação:

Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (p.83)

A reflexão na ação elabora a capacidade de individualizar as observações, análises e ações sobre determinado aluno, o que em dias contemporâneos com quantidades exorbitantes de estudantes em sala se torna tarefa difícil (PORTO, 2016).

O estudo de Porto (2016) aponta que o exercício da reflexão envolve momentos individuais, mas também deve investir em situações coletivas, nas quais as representações figurativas (contextualizações) e representações formais (saberes escolares) devem ser elementos em associação, promovendo a interação do Professor com a compreensão do aluno em relação à determinada matéria.

Todavia, a questão proposta por Shön (1992) elenca uma problematização importante: na educação básica brasileira existe uma jornada de trabalho extenuante para os Professores. Porto (2016) classifica a proposição exposta pelo autor como interessante, contudo reflete que é necessário tempo para poder refletir na ação, sobre-a-ação e sobre a reflexão na ação. É uma prática científica e com a jornada dos Professores atualmente realizá-la é muito difícil. Seria necessário, além de se trabalhar essa concepção na formação inicial e continuada, pensar na constituição de espaços de tempo para isso ocorrer, sem aumento da carga horária de trabalho, que já é considerada exaustiva pelos Professores e que se configure em política pública nos âmbitos municipal, estadual e federal. que já é alta.

CONCLUSÃO

Diante dos estudos apontados na literatura, percebemos que ainda não há uma definição acabada que denomine o significado da palavra interdisciplinaridade, mas é notório que esta contempla um método de intervenção educativa relevante para a prática docente considerando que o ato de ensinar tem por objetivo aguçar cada vez mais o prazer pelo novo conhecimento a ser explorado pelos alunos.

Alguns autores apontaram que a prática interdisciplinar também contempla, por parte dos professores, um autoconhecimento prévio dos limites de todos envolvidos no processo de educação, reflexão sobre a trajetória profissional do professor e sobre a teoria a ser utilizada na prática, leitura prévia que aborde a interdisciplinaridade de forma integral com o objetivo de potencializar a capacidade de superação da fragmentação do conhecimento de modo a promover uma percepção

unitária do ser humano e diálogo entre os docentes das diversas áreas do conhecimento para que haja a operacionalização da interdisciplinaridade na prática docente.

Diante dos desafios apontados nos estudos, percebemos que a falta de tempo para estudo pessoal e com os colegas de outras disciplinas, o ato de estabelecer redes coletivas de estudo e trabalho, em especial para pedagogia interativa e dialógica na produção de saberes, e a falta de capacitações por parte das instituições de ensino que tratem da prática de ensino interdisciplinar, foram apontados como as principais queixas acerca da prática interdisciplinar.

Por outro lado, foram discutidos nos achados literários que a interdisciplinaridade possibilita proporcionar ao aluno a aquisição de conhecimento teórico e prático para a solução de situação-problema, mediante as várias áreas da educação, como também a solução de questões de cunho intelectual. Também foi observado que propicia ao professor o ato de refletir sobre sua prática docente enquanto educador ao mesmo tempo que contribui para que sejam superadas as barreiras entre as disciplinas e que muitas vezes são impostas pelo próprio sistema educacional.

Portanto, apesar dos desafios apontados para a prática efetiva do método de ensino interdisciplinar, percebemos que as possibilidades de nova aquisição de conhecimentos por parte dos alunos e de reflexão sobre a ação dos sentidos de ser professor são potencializadas na perspectiva da atuação interdisciplinar. Concluímos então, que a interdisciplinaridade pode contribuir com o alcance do objetivo de formação do estudante, como também do Professor – na ideia deste se perceber sempre como um aprendiz, uma pessoa que está aberta a descortinar novos horizontes -, em sua plenitude, em sua integralidade de ser humano, vivenciando relações com o meio social onde atue, estabelecendo conexões entre os objetos de estudo e entre as áreas que os abarcam, sem criar gavetas nas quais se depositam o conhecimento e compreendendo este como algo que deve ser religado a outros saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. *Investigações em Ensino de Ciências – V12(1)*, pp.139-154, 2007.
- CALDEIRA, A. M. A. (Orgs.). *Práticas integradas para o ensino de biologia*. São Paulo: Escrituras, 2008, p. 189-203.
- FAZENDA; I. C. A; GODOY, H. P. *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. 50ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014. 285p.
- _____. *Integração da interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. 6ª Ed. São Paulo: Edições Loyala Jesuítas. 2011. 176p.
- _____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 6ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007. 120p.
- _____. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez. 2002. 272p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 254p.
- FURLANETTO, E. C. *Interdisciplinaridade: uma Epistemologia de Fronteiras*. In: BERKENBROCK-ROSITO, Margaret May; HAAS, Célia Maria. *Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade*, Rio de Janeiro: wak Editora, 2014.
- HASS, Celia Maria. *A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica*. *International Studies on Law and Education* 8 mai-ago 2011 CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto
- LUCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 18ª Ed. Petrópolis: Vozes. 2013. 96p.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MIRANDA, P. R.; GAZIRE, E. S. *Interdisciplinaridade no PROEJA: uma proposta possível no caderno temático saúde e números*. *Bolema*, Rio Claro , v. 27, n. 46, p. 481-496, Aug. 2013
- MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002. 102 p.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- POMBO, O. *Interdisciplinaridade e integração de saberes*. *Liinc em Revista*. v. 1, n. 1, p. 3-15, 2005.
- PORTO, Fábio. *Saberes profissionais, práxis interdisciplinar e formação de professores do ensino médio integrado ao técnico na perspectiva da complexidade*. IN: VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Juazeiro-BA. Anais. UNIVASF, 2016.

SHÖN, D. A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SANTOS, M. L; CALDEIRA, A. M. A. Interdisciplinaridade no ensino médio: a construção de um projeto coletivo por professores. 2006. 133f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Júlio Mesquita filho. Universidade Estadual Paulista de Bauru, São Paulo, SP.

SILVA, K. P.; HUSSEIN, F. R. G. F. Uma atitude interdisciplinar para trabalhar a formação de professores e estudantes da educação de jovens e adultos. V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da EJA. Faculdade de Educação UNICAMP. Campinas (SP). Maio, 2015.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008.

Capítulo 12

10.37423/210504200

UANÁ: UMA ESPERANÇA VERDE

Maria Emília Barreto Bezerra

Beatriz Eduarda de Sousa Bandeira

Israelly de Lima Paulino

Maria José Marjorie Ramos da Silva

Vaneska Tatiana Silva Santos

*INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE*

*INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE*

*INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE*

*INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE*

*INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de um projeto mais amplo, cujo objetivo geral é a construção de um município sustentável no estado do Rio Grande do Norte com a finalidade de mostrar para a sociedade que é possível a construção de um local adequado e saudável com harmonia entre o homem e a natureza. O desenvolvimento do projeto foi pautado a partir de estudos sobre cidades sustentáveis, usando de suas técnicas e metodologias para a aplicação nas mais diversas áreas que compõem um município.

Tal projeto teve início em 2017 com as turmas de segundo ano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Zona Norte. A proposta era trabalhar o tema “O Processos de urbanização e a rede de cidades”. Nessa perspectiva, os professores das mais diversas áreas do conhecimento se reuniram para planejar tal atividade e chegaram ao consenso que trabalho deveria ser desenvolvido tendo como norte teórico a interdisciplinaridade e o desenvolvimento sustentável. A partir daí, decidiu-se por construir diversos produtos referendados pelos conhecimentos que os estudantes vem adquirindo ao longo do curso. Para demonstrar como ficaria, na prática, está sendo produzida uma maquete representativa do município sustentável e assim tem-se envolvido o maior número de disciplinas dos três cursos técnicos do IFRN Campus Natal Zona Norte, quais sejam, Informática para *Internet*, Eletrônica e Comércio.

Todavia, para analisar o processo de urbanização é importante avaliar o contexto histórico do desenvolvimento das cidades. Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma significativa melhora na qualidade de vida da população e isto contribuiu para um fenômeno chamado “explosão demográfica”, que é caracterizado pelo elevado índice de natalidade somado à um baixo índice de mortalidade.

No Brasil, com a industrialização, a população passou a se concentrar nas cidades. O desenvolvimento industrial prejudicou a população dependente da produção rural e agrícola, pois com a mecanização do campo, boa parte da mão de obra foi rapidamente substituída, o que culminou na migração intensa da classe rural para as cidades, fenômeno chamado de êxodo rural.

Essa rápida migração nos países subdesenvolvidos superlotou as áreas urbanas, causando o fenômeno da macrocefalia. Este fenômeno provocou e agravou diversos problemas como, por exemplo, o aumento dos índices de criminalidade, o desemprego e a falta de moradia nas cidades que vem crescendo sem o devido planejamento.

Nos países desenvolvidos, a migração do campo para as áreas urbanas ocorreu em massa num primeiro momento mas, posteriormente, foi gradativa. Com o planejamento e os projetos de urbanismos que as principais cidades das primeiras revoluções industriais receberam, cidades, os resultados foram cidades estruturalmente melhores, com educação, saúde, segurança e infraestrutura de qualidade.

Portanto, após análise dos problemas desencadeados pelo crescimento acelerado dos centros urbanos, a equipe executora do projeto compreendeu que a criação de um município planejado, completamente sustentável e autossuficiente, supre as necessidades de uma população e a mantém em um ambiente saudável, confortável e em harmonia com a natureza. Para tal, o município contará com utilização de fontes de energias renováveis, objetivando minimizar os impactos ambientais que outras fontes poderiam causar.

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho “UANÁ: uma esperança verde” é desenvolver um projeto de iluminação a partir de um mecanismo que utilize uma fonte de energia renovável para a produção de energia elétrica e que esta seja utilizada pelas residências, por prédios comerciais e, ainda, na iluminação pública do município e da sua maquete. Por hora, nos deteremos no projeto de iluminação da maquete. Vale acrescentar que o termo UANÁ vem do tupi-guarani [TUPI-GURANI, ON LINE] e significa vagalume, que se remete a luz ou iluminação. Dessa forma, o título desse trabalho faz referência às nossas origens e ao respeito que os nativos têm pela natureza.

E, por se tratar de iluminação, não podemos deixar de falar sobre as formas de obtenção dessa energia. Atualmente, dentre as Usinas que utilizam fontes de energias renováveis, as que são responsáveis pelo maior percentual energético no Brasil são as Usinas Hidrelétricas. Nesse trabalho, propõe-se a produção de energia elétrica utilizando um mecanismo baseado no Parafuso de Arquimedes. O Parafuso de Arquimedes funciona de forma semelhante à hidrelétrica, porém, é mais sustentável e de pequeno porte. Trata-se de algo inovador no Brasil, pois o uso do parafuso hidrodinâmico para a produção de energia é uma tecnologia recente que vem crescendo, cujos protótipos, em grande maioria, estão sendo desenvolvidos na Europa.

DESENVOLVIMENTO

Há mais de uma década, o sociólogo e consultor britânico John Elkington (2001) formulou o conceito *Triple Bottom Line* - o tripé da sustentabilidade - expressão consagrada atualmente e conhecida como os “Três Ps” (*people, planet and profit*) ou, em português, “PPL” (pessoas, planeta e lucro).

Segundo esse conceito, para ser sustentável uma organização ou negócio deve ser financeiramente viável, socialmente justo e ambientalmente responsável.

O tripé da sustentabilidade é baseado em três princípios: o social, o ambiental e o econômico. Esses três fatores precisam ser integrados para que a sustentabilidade de fato aconteça. Sem eles, a sustentabilidade não se sustenta.

O fator Social engloba as pessoas e suas condições de vida, como educação, saúde, violência, lazer, dentre outros aspectos, e sugere igualdade dos indivíduos, baseado no bem estar da população. O Ambiental, refere-se aos recursos naturais do planeta e a forma como são utilizados pela sociedade, comunidades ou empresas. Já o Econômico está relacionado com a produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Na perspectiva do desenvolvimento sustentável, a economia deve considerar a questão social e ambiental.

Programas que visam à preservação da flora e fauna, educação ambiental, construção de prédios ecologicamente corretos e despoluição de rios, são exemplos de ações que superam as exigidas e contribuem significativamente com o meio ambiente. A empresa que visa ser sustentável se preocupa com o Social, seja da comunidade ao seu entorno, seja com os seus colaboradores.

Os meios econômicos também entram como um fator chave, já que move a sociedade. Em uma empresa não é diferente, é ele que irá barrar ou liberar investimentos para os âmbitos social e ambiental. No entanto, se a empresa busca sustentabilidade, ela irá investir em maquinários novos, o que inicialmente necessita de investimentos, mas retorna como economia, devido ao menor consumo de energia elétrica, por exemplo.

Não é demais lembrar que a energia elétrica é de suma importância para o desenvolvimento econômico, social e para a melhoria da qualidade de vida da população. Seu uso responsável, além de reduzir o valor das contas a serem pagas pelos consumidores reduz o consumo das fontes de energia, contribuindo para a diminuição do sistema energético e, conseqüentemente, dos impactos ambientais e desperdício dos recursos financeiros. No entanto, por causa do sistema em que vivemos, as grandes cidades visam mais a produção do lucro e a ampla geração de energia, que as questões ambientais.

Partindo do princípio que atitudes sustentáveis são aquelas ecologicamente corretas, economicamente viáveis, socialmente justas e culturalmente aceitas, é preciso entender que a utilização de recursos energéticos de forma sustentável, deve atender a esses princípios básicos, isto é, devem ser utilizados de forma que não causem impactos ambientais, mas não deixem de

proporcionar conforto e bem estar à população (BOFF, 1999). Deste modo, é necessário repensar a cidade enquanto um organismo complexo e onde está a maior parcela da população brasileira e mundial, para que ela se torne sustentável.

De acordo com Ascelrad (2005, p. 04), “cidade sustentável seria aquela capaz de negociar através da parceria público-privado os conflitos de propriedade entre crescimento econômico e equidade, de recursos entre crescimento e meio ambiente e de desenvolvimento entre preservação e equidade” .

Pelas razões expostas, a maquete do município sustentável proposto deve ter como fonte de energia usinas de energias renováveis, isto é, a partir de recursos naturalmente reabastecidos, como a água, a luz do sol ou os ventos, pois trarão retorno ecológico a longo prazo.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa na literatura sobre o processo de urbanização mundial e brasileiro, as principais cidades sustentáveis no mundo, o Estatuto da Cidade, os Planos Diretores, seguida de uma investigação sobre as fontes de energias utilizadas nesses locais.

Na sequência, foi feito um estudo sobre a viabilidade da utilização de determinadas fontes de energias renováveis na região onde o município sustentável seria criado. Após essa análise uma dessas fontes seria escolhida para ser desenvolvida na maquete do município sustentável.

Optando-se por utilizar a água como fonte, e através do Parafuso de Arquimedes, produzir energia elétrica, fez-se necessário um estudo aprofundado sobre o funcionamento do Parafuso de Arquimedes que foi imprescindível para a construção do protótipo, mostrando a viabilidade para a produção de energia elétrica para o município sustentável.

Por fim, a equipe realizou um estudo da parte elétrica, de como produzir os circuitos d para, finalmente, propor o plano de iluminação da maquete, resgatando conhecimentos já estudados e buscando compreender conceitos ainda não analisados profundamente. O projeto de iluminação foi dividido em duas partes: uma voltada para a iluminação pública do município e outra para a alimentação das construções (residências, indústrias, supermercado, banco, UPA, prefeitura, entre outros).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a pesquisa sobre as cidades sustentáveis, três áreas foram escolhidas como modelo para o município sustentável, são elas: Masdar City, Fujisawa e Singapura.

Masdar City que ficaria localizada no deserto dos Emirados Árabes Unidos, com uma área aproximadamente de 6 km². O que faz dessa cidade sustentável é o fato de a energia compartilhada nesta cidade ser totalmente limpa por ser eólica ou solar. Não só nas casas como também nos automóveis, evitando a poluição do meio ambiente. A cidade possui centro de reciclagem, centrais para tratamento de resíduos, central de tratamento de água e plantações de várias espécies para a produção de alimentos e biocombustível.

Fujisawa tem um projeto de sustentabilidade baseado em conscientizar a população mundial, através de adoção de métodos sustentáveis nos centros urbanos como forma de melhorar a qualidade de vida de seus habitantes. A cidade tem uma área de aproximadamente 50 km² podendo ser expandida. Esta cidade é uma das iniciativas mais ambiciosas, pois funciona de forma inteligente, consumindo menos recursos naturais e com maior integração e compatibilização com os meios naturais. A energia utilizada nesta cidade é solar. A cidade tem um aparelho de controle de gastos onde a população pode ver onde está gastando mais energia.

Singapura é considerada a cidade mais verde da Ásia, porque as emissões anuais de CO₂ per capita e por ano são menores no continente, além do seu destaque em economia de água e tratamento de lixo. A cidade de Singapura tem aproximadamente 721,5 km².

Como resultado da nossa pesquisa, o município sustentável proposto possui uma área de 10 km², na qual 80% é urbana e os outros 20% é de área rural e encontra-se aos arredores dos municípios de Extremoz/RN e Ceará-Mirim/RN. A análise da sua área permitiu concluir que a localização facilitará a implementação de energia limpa, que é de extrema importância para uma sociedade sustentável, pois o litoral do Rio Grande do Norte tem extensão da ordem de 400 km e apresenta uma grande área de dunas e formações arenosas, orientadas segundo a direção dos ventos alísios, intensos e constantes (LIMA *et al.*, 2010), além de ter elevada incidência de raios solares e presença de um rio permanente. Assim, a localização favorece o uso da energia solar, eólica, de biomassa e do Parafuso de Arquimedes (Turbina de Parafuso).

Com quatro tipos de energias renováveis possíveis para serem utilizadas no município sustentável, a turbina a partir do Parafuso de Arquimedes foi escolhida para se desenvolver um protótipo, pois foi considerado pelo grupo o mecanismo mais inovador.

Esse mecanismo é bastante antigo e já era conhecido pelos gregos no Século III a.C. originalmente utilizado para transportar diversos tipos de materiais de um nível a outro ou até mesmo de forma horizontal.

No século I a.C., o Parafuso de Arquimedes, ficou conhecido como caracol pela sua semelhança com os moluscos da região e já era utilizado como um instrumento de elevação na irrigação no delta do Nilo. Nessa época, ele era girado por meio de moinho.

Uma série de Parafusos de Arquimedes sobrepostos, cada um com cerca de 5 metros de comprimento, foi empregada para a remoção de água das minas de prata dos romanos na Espanha. Mais tarde, o sistema de movimentação foi substituído por manivelas, criando-se o método que ainda pode ser encontrado atualmente no Alto Egito e em algumas regiões do Oriente Médio.

O parafuso de Arquimedes trata-se de um grande parafuso (helicoidal) que funciona de forma inclinada (plano inclinado) e gira movendo o fluido para a extremidade oposta do parafuso. A Turbina de Parafuso (gerador de energia elétrica) é um desenvolvimento adicional da bomba de parafuso.

Considerando que a bomba de parafuso bombeia a água para cima, na Turbina de parafuso a água acaba fluindo para baixo, dessa forma, a turbina gira devido ao fluxo de água, produzindo energia elétrica através de um gerador que está acoplado à turbina.

Atualmente, um único parafuso pode produzir até 500 kW e suas turbinas de parafusos podem ser colocadas paralelamente ou em série podendo gerar aproximadamente 2000 kW.

Uma das principais vantagens dessa turbina de Parafuso é ela ter alta eficiência, ser econômica, ser ambientalmente amigável e possuir uma engenharia de custo baixo e, portanto, garantir que os projetos sejam uma solução sustentável, ambientalmente e financeiramente.

Uma das desvantagens seria o nível de abastecimento, pois comparado ao de uma Usina Hidrelétrica, seria menor.

Em relação ao projeto de iluminação da maquete, inicialmente foi realizado um planejamento de como o circuito para a iluminação das construções seria montado. Optou-se por um circuito ligado em paralelo, pois a característica desse tipo de ligação é distribuir uma mesma tensão para todos os ramos

do circuito, facilitando os cálculos e possíveis manutenções, já que cada LED (diodo emissor de luz) fica independente do outro, ou seja, caso algum LED queimasse, não afetaria a iluminação da maquete pois os outros LEDs continuariam acesos, precisando apenas que esse que queimou seja substituído por um novo.

A parte voltada para a iluminação pública, foi pensada em função dos postes acenderem ou apagarem dependendo da iluminação do ambiente, dessa forma, optou-se pela utilização de um resistor LDR (resistor dependente de luz). A quantidade de luz incidente nesse tipo de resistor faz com que sua resistência seja alterada e acione o transistor BC 548 (resistor de transferência) que, por sua vez, aciona o relé (interruptor) que vai servir como chave do circuito dos postes da maquete. Foi feita a associação desse circuito, em protoboard, junto a LEDs que exemplificam os postes. A chave que determina se o circuito está aberto ou fechado é o relé. Portanto, com o relé fechado, a corrente elétrica passa pelo circuito e os postes acendem.

Resumidamente, como resultado, foi produzido um circuito para a iluminação da parte interna das construções da maquete do município utilizando um sistema trifásico, para aproximar da realidade, e um circuito em *protoboard* para esquematizar a iluminação pública, utilizando de componentes que são utilizados para deixar o sistema mais autônomo, ou seja, acendendo automaticamente com a ausência de luz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição da maquete foi primordial para mostrar a comunidade que é possível a construção de um município sustentável, ou seja, um local planejado para que exista harmonia entre homem e natureza.

Ademais, o desenvolvimento desse trabalho comprovou a viabilidade do Parafuso de Arquimedes como gerador de energia elétrica, e o fato de ser altamente sustentável por causar um impacto ambiental bem menor que o de uma Usina Hidrelétrica.

Também favoreceu o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada em um trabalho interdisciplinar, pois foi planejado e executado por professores de diversas áreas do conhecimento e por alunos de três cursos diferentes.

Portanto, o trabalho contribuiu para o desenvolvimento dos alunos, como cidadãos, pois aprenderam a opinar, a ouvir, a trabalhar em equipe, respeitando as diferenças de ideias entre os integrantes, da forma de trabalhar, tornando-os jovens mais críticos e atuantes na sociedade pensando na preservação do meio ambiente. Para os docentes também teve muita relevância pois foi necessário

superar a ideia do conhecimento parcelar e aceitar a interdisciplinaridade como aporte teórico. Vale dizer que para nós,

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. [...] Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende, então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano. (FAZENDA, 1994, p. 31)

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Município sustentável, Circuitos Elétricos, Energias Renováveis, Parafuso de Arquimedes.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Justiça ambiental. In: FERRARO JUNIOR, L.A. (Org.) Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis, Vozes, 1999.

ELKINGTON, J. Canibais com Garfo e Faca. São Paulo: Makron Books, 2001.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria. Campinas: Papirus, 1994. p. 31.

LIMA, F. J. L.; AMANAJÁS, J. C.; GUEDES, R. V. S.; SILVA, E. M. Análises de Componente Principal e de Agrupamento para estudo de ventos para a geração de energia eólica na região do Ceará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, Brasil. Ambi-Agua, Taubaté, v. 5, n. 2, p. 188-201, 2010.

TUPI-GUARANI. In: Linguee: dicionário inglês-português e buscador de traduções. [S.l], [20-?] Disponível em <https://www.linguee.com.br/ingles-portugues/traducao/tupi-guarani.html> Acesso em 17/02/2019

Capítulo 13

10.37423/210504201

INGRESSAR E PERMANECER: ANÁLISE DOS FATORES RELACIONADOS À EVASÃO DOS INGRESSANTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRN EM 2016

Ivone da Silva Salsa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ythalo Hugo da Silva Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Iloneide Carlos de Oliveira Ramos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a influência de fatores sociais em relação à evasão no primeiro ano, de ingressantes em cursos de graduação da UFRN. Para realizar tal investigação, foi considerada como população alvo todos os alunos ingressantes nos cursos de graduação da UFRN, em 2016. Os dados analisados que sustentam nossos estudos foram obtidos no Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU/COMPERVE). Primeiramente, após a coleta de dados, foi realizada a apresentação e a análise descritiva dos mesmos, a fim de se detectar possíveis tendências, relações e padrões associados à evasão, ou não, do aluno. Em seguida, foi aplicado um Modelo de Regressão Logística no qual a variável binária dependente foi definida como “evasão” ou “não evasão” no primeiro ano de curso. O *software* R Core (2017) foi o recurso computacional utilizado para as análises estatísticas. Observou-se na análise dos resultados que apesar da evasão ser um problema antigo na UFRN, existe uma população de ingressantes nos cursos de graduação ainda mais vulnerável à evasão no primeiro ano de curso. Tal população é constituída, basicamente, por alunos que ingressam pela “porta mais larga” proporcionada por cursos de pouca concorrência, ou ainda em sua segunda opção, além de fatores sociais.

Palavras-chave: Política educacional, Evasão universitária, Permanência universitária. Ensino superior

INTRODUÇÃO

No tocante à Educação, a realidade nacional tem indicado que os últimos anos foram marcados por significativas mudanças e um aumento no leque de políticas públicas em torno do direito universal de acesso ao Ensino Superior. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2006 e 2016, o número de matrículas em cursos de graduação no Brasil apresentou um aumento de 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. No entanto, *pari passu*, também houve um aumento expressivo na taxa de desistência dos alunos nos referidos cursos. Em 2010, por exemplo, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual ingressaram, e, em 2014, esse número chegou a 49%. Essas estatísticas educacionais são dados importantes e instigadores para o desenvolvimento de pesquisas na Educação.

Os benefícios de ingressar em um curso de nível superior são, indiscutivelmente, inúmeros, podendo gerar, tanto melhores oportunidades profissionais, quanto maior estima social. Entretanto, é necessário que, ademais de serem inseridos, esses alunos permaneçam na universidade e concluam seus respectivos cursos, visto que a evasão, em qualquer nível de ensino, acarreta sérias consequências, causando prejuízos econômicos e sociais de grande porte. Tratando-se da evasão universitária, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas perdem em receita (SILVA FILHO *et al.*, 2007), e a sociedade/mercado perde com a falta de novos profissionais capacitados (ALVES, 2008). Já na perspectiva do evadido, a perda por não concluir o curso pode acarretar, além do prejuízo financeiro, o prejuízo resultante do tempo de vida que poderia ter sido melhor investido em outra atividade capaz de dar um retorno compensatório, em termos financeiros e de realização pessoal ao evadido, e, conseqüentemente à sociedade da qual ele é parte constituinte (CUNHA; NASCIMENTO; DURSO, 2016).

Nesse contexto, muitas mudanças já ocorreram no ensino superior brasileiro, dentre elas, indubitavelmente, uma de grande relevo foi a implantação da Lei de Cotas. Esta se destaca por provocar mudanças recentemente acontecidas no perfil dos ingressantes nas universidades públicas. Criada para ser uma das principais ferramentas de ampliação das oportunidades sociais e educacionais no Brasil, a Lei nº 12.711 foi sancionada em 29 de agosto de 2012 e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 a fim de assegurar mudanças significativas na democratização do acesso ao ensino superior e na redução da desigualdade social no país (MEC, 2012). A implantação ocorreu de forma progressiva, ao longo de quatro anos, atingindo sua meta em 2016: a reserva de 50% das vagas

voltadas para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente na rede pública, oriundos de família de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Diante disso, ao considerar que, nos primeiros anos de discussões de políticas de ações afirmativas, a população na faixa etária entre 18 e 24 anos da região Nordeste apresentava a característica de ter a menor taxa de matrícula do país (apenas 5%), torna-se de inquestionável relevância monitorar os impactos das políticas recentes sobre essa região, no concernente à permanência universitária (INEP, 2001). Daí, foi justamente essa característica que sustentou a justificativa da escolha da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – uma universidade pública importante nessa região – como cenário para desenvolvimento dos estudos acerca da evasão no primeiro ano da graduação, aqui apresentados.

Segundo o IBGE, o estado do Rio Grande do Norte tem população estimada em 3,4 milhões de habitantes, distribuídos em 167 municípios. De acordo com levantamento realizado pelo Mapa do Ensino Superior, em 2014 esse estado concentrava 28 instituições de ensino superior: 23 instituições privadas e 5 públicas. Dentre as instituições públicas, três delas são federais (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN e Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA) e duas são estaduais (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - IFESP). Em 2014, houve uma queda de 1,3% nas matrículas na rede privada: foram 62,3 mil, contra 63,1 mil matrículas ocorridas em 2013. Em contraposição, na rede pública o índice teve um crescimento de 1%, totalizando 48,2 mil matrículas em 2014 contra 47,8 mil no ano anterior.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem sua origem em uma instituição estadual de ensino superior cuja fundação ocorreu em 1958, em Natal. Naquela época, era denominada “Universidade do Rio Grande do Norte”. Essa instituição estadual, que mudou o seu nome quando foi federalizada em 1960, assumiu, desde a sua criação, um importante papel para a educação universitária do estado, estando sempre, em progressiva e constante expansão. Hoje está estabelecida em cinco *campi*. Estes funcionam nos seguintes municípios: Natal (Campus Central, onde está concentrada toda sua estrutura administrativa e esmagadora maioria de seus cursos, numa área de 123 hectares), Macaíba (Escola Agrícola de Jundiáí), Santa Cruz (Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi), Caicó e Currais Novos (ambos vinculados ao Centro de Ensino Superior do Seridó).

No concernente à discussão sobre ações afirmativas na UFRN, esta teve início em 2003, com a criação de uma comissão designada para estudar a implementação de ações que possibilitassem a ampliação

do acesso de alunos da rede pública aos cursos de graduação oferecidos por essa universidade. Além disso, tal comissão também deveria discutir a implementação de medidas de permanência desses alunos na instituição. Com isso, em 2004 foi publicado o relatório “Política de acesso à UFRN: estudo e proposições”. Esse relatório traçou o perfil do aluno ingressante na UFRN em 2004, quando políticas de ação afirmativa para acesso à universidade ainda não tinham sido adotadas; isto parece ter significativa relevância para o contexto, naquela época.

Na referida universidade a Lei das Cotas substituiu um sistema implantado em 2006, com objetivos semelhantes, o Argumento de Inclusão (AI). O AI era um instrumento que visava aumentar as possibilidades de acesso, e, conseqüentemente, a inclusão de alunos de escola pública à UFRN por meio do acréscimo de 1;0% na nota final do vestibular do candidato que tivesse frequentado a escola pública desde a 6ª série do ensino fundamental até o ensino médio (COMPERVE, 2008). Na UFRN, a última edição do tradicional vestibular foi realizada em 2012, com ingresso em 2013. Naquela ocasião, já houve um prenúncio das alterações que seriam realizadas na UFRN, no tocante ao acesso dos candidatos aos cursos de graduação: 50% das vagas foram preenchidas via vestibular, e, a outra parte foi definida pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). O SISU utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso, mantendo-se os critérios de desempenhos, ou seja, mesmo com a mudança na forma de ingresso, os candidatos, necessariamente, deveriam atingir, pelo menos, o ponto de corte estabelecido, ou seja, 450 pontos, para garantir a sua aprovação.

Com a implantação da Lei de Cotas, esperava-se que a proporção de alunos oriundos de escolas públicas na UFRN crescesse, pelo menos, quatro vezes, em menos de cinco anos. Daí, analisar fatores que podem influenciar a permanência, ou não, do ingressante no novo ambiente da vida estudantil, o ambiente universitário, parece ter singular importância para a pesquisa educacional.

Diante de tal cenário, este trabalho tem como objetivo analisar os fatores relacionados à evasão no primeiro ano de curso, e, para isto, considerou como população alvo os alunos ingressantes, via SISU, nos cursos de graduação da UFRN, no primeiro período letivo de 2016. A principal hipótese aqui sustentada é que, tanto o motivo da escolha do curso, quanto fatores socioeconômicos e demográficos, podem ser decisivos para que o aluno permaneça, ou não, no curso para o qual ingressou. Se tal hipótese for confirmada, isto sugere a importância de novas discussões e aplicação de novas políticas de permanência no ensino superior, considerando o grau de influência desses fatores sobre permanência do aluno na UFRN.

METODOLOGIA

O presente estudo está arrimado em uma pesquisa de abordagem predominantemente quantitativa, explorando as ferramentas da Estatística Descritiva e também da Estatística Inferencial; nele, a população escolhida é constituída pela coorte de ingressantes na UFRN em 2016, via SISU, a qual foi acompanhada durante o primeiro ano de curso. É importante ressaltar que o ingresso, na UFRN, também pode ocorrer, ou por meio do exame de vagas remanescentes, ou por meio da conclusão do curso em Ciência e Tecnologia (CT), o qual está vinculado ao ingresso em algumas engenharias. Entretanto, deve-se aqui esclarecer que, neste estudo, a população considerada é constituída apenas pelos alunos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2015 e ingressaram na UFRN via SISU 2016. Diante disto, considerando as condições estabelecidas, a população neste estudo é composta por 6.664 alunos que ingressaram nos 110 cursos de graduação oferecidos na referida universidade.

Primeiramente, foi construída a base de dados com microdados cedidos pelo Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU). O OVEU é um grupo de pesquisa ligado à Comissão Permanente do Vestibular da UFRN (COMPERVE), que disponibiliza informações sobre o perfil dos ingressantes na UFRN, considerando uma gama de importantes aspectos, inclusive sobre a evasão. Na segunda fase do trabalho, o banco de dados, inicialmente construído, utilizando-se o *software* Excel, foi importado para o *software* R Core (2017) com o objetivo de facilitar e viabilizar a aplicação de técnicas de análise estatística.

Para analisar os fatores relacionados à evasão no primeiro ano de curso, foram selecionadas e estudadas algumas variáveis estatísticas. Dentre elas, algumas de natureza socioeconômica, assim como os dados observados vinculados à variável “modalidade de concorrência”; esta, ressalte-se, determina a forma de ingresso na universidade. Ademais, também foram pesquisadas questões sobre a percepção que o aluno tem da universidade e do curso em que está ingressando. O conhecimento de tal percepção descortinou possibilidades para se identificar dois aspectos de crucial importância quando o tema é evasão: se o curso em que o aluno está ingressando corresponde a sua primeira ou segunda opção, e, qual foi o motivo da escolha do respectivo curso. Em suma, essas foram as variáveis do interesse desta investigação.

Tal como anunciado anteriormente, a UFRN registrou um total de 6.664 ingressantes nos cursos de graduação em 2016, no entanto, para consecução dos objetivos do estudo, foram excluídos os alunos concluintes e com matrícula trancada. Além disso, para a análise da evasão foi determinado, como

tempo limite, o mês de abril de 2017, sendo assim, o quantitativo de cancelamento dos discentes foi analisado apenas nos primeiros semestres do curso: 2016.1 e 2016.2. Desse modo, após os critérios de inclusão e exclusão a população foi definida como os 6.232 estudantes que constavam como matrícula ativa ou cancelada, em seus respectivos cursos.

A Tabela 1 dada a seguir mostra detalhes sobre a situação da matrícula em abril de 2017, dos alunos que ingressaram em 2016.1.

Tabela 1 – Distribuição dos ingressantes na UFRN em 2016.1 segundo situação da matrícula em abril de 2017

Situação	Quantidade	%
Ativo	5.033	75,5
Cancelado	1.199	18,0
Concluído	3	0,0
Trancado	429	6,5
Total	6.664	100%

Fonte: OVEU / COMPERVE

Para o estudo dos resultados obtidos, inicialmente foi realizada a análise exploratória das observações de forma univariada e também bivariada, com as respectivas frequências absolutas e relativas associadas a cada variável selecionada. A análise bivariada busca compreender a relação existente entre duas variáveis, neste caso, entre o aluno ter evadido ou não, e as demais variáveis. Após a análise exploratória dos dados foram utilizadas ferramentas da Inferência Estatística, mais especificamente, foi escolhido um Modelo de Regressão Logística, tendo em vista que esse modelo é adequado para as necessidades de análise delineadas nesta pesquisa. A Regressão Logística é uma técnica estatística com a qual é possível se entender o nível de influência de certas variáveis que são selecionadas como sendo explicativas, em relação a um determinado fenômeno sob estudo, no caso desta pesquisa, o fenômeno é a evasão dos alunos da UFRN. A Regressão Logística é caracterizada por ter como variável resposta o sucesso ou fracasso de um determinado evento (sendo o sucesso o evento de interesse). Para este estudo, no teste de hipótese aplicado aos dados foi estabelecido como evento de interesse a evasão do aluno (isto é, ter a matrícula cancelada da universidade). Nesse teste estatístico, a razão de chance de ocorrer a evasão – ou seja, o sucesso estabelecido - é denominada por *Odds Ratio* (OR), e, para análise de significância estatística foi determinado um nível de confiança de 95%.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, a Tabela 2 é apresentada; ela exhibe a distribuição dos ingressantes na UFRN em 2016.1, segundo as variáveis selecionadas para compor esta pesquisa.

Observando-se atentamente os dados expostos nessa tabela, pode-se compreender com clareza, o recado dos dados estatísticos que representam essas variáveis. Eis a Tabela 2:

Tabela 2 – Distribuição dos ingressantes na UFRN em 2016.1, segundo variáveis selecionadas

Variáveis	N	%	Matrícula	
			Ativa	Cancelada
Gênero				
Masculino	2.675	42,9%	84,8%	15,2%
Feminino	3.557	57,1%	77,7%	22,3%
Estado Civil				
Solteiro	5.137	87,8%	86,6%	13,4%
Casado	496	8,5%	73,6%	26,4%
Outro	220	3,8%	79,5%	20,5%
Raça/cor				
Pardo	2.780	47,5%	86,0%	14,0%
Branco	2.553	43,6%	84,6%	15,4%
Preto	443	7,6%	84,2%	15,8%
Indígena	39	0,7%	87,2%	12,8%
Amarelo	38	0,6%	78,9%	21,1%
Opção de curso				
1ª opção	5.133	82,4%	83,8%	16,2%
2ª opção	1.099	17,6%	66,8%	33,2%
Ação afirmativa				
Sim	3.374	54,1%	80,5%	19,5%
Não	2.858	45,9%	81,0%	19,0%
Local de residência				
Na cidade do curso	3.146	49,5%	79,9%	20,1%
Fora da cidade do curso	3.086	50,5%	81,7%	18,3%
Motivo de escolha do curso				
Vocação	2.626	42,1%	90,4%	9,6%
Possibilidade de sucesso financeiro	811	13,0%	86,7%	13,3%
Oferta de mercado de trabalho	794	12,7%	84,8%	15,2%
Baixa concorrência às vagas	311	5,0%	68,5%	31,5%
Prestígio social da profissão	196	3,1%	83,2%	16,8%
Necessidade de promoção no trabalho	64	1,0%	75,0%	25,0%
Outros	1.430	22,9%	60,1%	39,9%

Fonte: OVEU/Comperve

Ao analisar esse conjunto de dados, verifica-se que, no período em estudo, ingressaram mais mulheres (57,1%) do que homens (42,9%); percebe-se ainda que elas apresentaram a maior taxa de cancelamento da matrícula (22,3%), comparando-se com a dos homens (15,2%). Quanto à variável “estado civil” dos ingressantes, nota-se que a maior parcela é composta por solteiros (87,8%), e ademais, que este grupo tende a permanecer mais tempo na universidade. Por outro lado, a maior proporção de matrículas canceladas (26,4%) foi registrada entre os ingressantes casados. Percebe-se também que o maior número de ingressantes se autodeclararam pardos (47,5%) e o segundo maior número são de autodeclarados brancos (43,6%). O último, aquele associado à Raça/cor “Amarelo” apresenta um dos maiores índices de evasão (21,1%). Também é possível notar um baixo número de estudantes autodeclarados pretos, retratados na Tabela 2 como um dos menores grupos representados na universidade, porém possuem o maior índice de evasão em relação aos outros grupos. No que concerne aos ingressantes que se autodeclararam indígenas, foram apresentados menores índices de cancelamento do curso, registra-se que é baixa a representatividade desse grupo dentro da universidade, dada a informação de que os indígenas compõem o grupo de menor acesso às políticas públicas de ensino superior. No tocante aos ingressantes que se autodeclararam de raça/cor amarela, estes registraram os maiores índices de evasão no primeiro ano de curso.

Observa-se também na Tabela 2 que grande parte (82,4%) dos alunos estavam ingressando em cursos de sua primeira opção. Por outro lado, os alunos que decidiram ingressar nos cursos que eram sua segunda opção apresentaram taxa de evasão igual a 33,2%, registrando quase o dobro do que aquela, dos alunos que ingressaram nos cursos de primeira opção.

Ao avaliar a utilização de ações afirmativas pelos ingressantes, percebe-se que pouco mais da metade dos ingressantes fizeram uso de algum tipo de cota (54,1%). Ao analisar as diretrizes da Lei de Cotas, esse dado constata que a UFRN está cumprindo com a reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas e suas subdivisões. No mais, ao avaliar a taxa de evasão entre o grupo que fez uso de ações afirmativas e o que ingressou por ampla concorrência, é possível perceber que não há diferenças significativas entre esses dois grupos.

Do mesmo modo, ao analisar o local de residência do aluno, constata-se que, praticamente metade dos ingressantes moram na cidade de seu curso, enquanto a outra parte vem de cidades vizinhas ou teve que mudar o seu local de residência por causa da universidade. Por fim, em relação a última variável, o motivo da escolha do curso, observa-se que maior parte dos ingressantes escolheram seu curso por vocação, embora esse percentual não chega a metade dos alunos. Ao avaliar a evasão,

constata-se que, os alunos que escolheram o curso afirmando tê-lo feito por vocação, permaneceram no curso durante o primeiro ano. Por outro lado, os ingressantes que afirmaram terem escolhido o curso devido a pouca concorrência ou por outros motivos, estes apresentaram maior evasão no primeiro ano de curso.

Os dados coletados também mostraram que quando comparada a idade média entre os ingressantes com matrícula ativa e os evadidos, foi constatado que o grupo que cancelou a matrícula é formado por alunos mais velhos (em média 24 anos) do que aqueles que permaneciam em seus cursos de origem (em média 21 anos).

O Quadro 1 exibido a seguir apresenta os resultados encontrados, depois de se aplicar o Modelo Estatístico de Regressão Logística, segundo modelos univariado e múltiplos, conforme o caso das variáveis explicativas. Foi definido como evento de interesse “o aluno evadir da universidade”. Esse é o resultado associado ao “sucesso”, no modelo estatístico aplicado. Nesse modelo, a razão de chance da ocorrência do “sucesso”, isto é, de o aluno evadir é denominada por *Odds Ratio* (OR). Observa-se que, no modelo univariado de Regressão Logística, as variáveis (a) “raça/cor”; (b) se o aluno fez “uso de ações afirmativas”; e a variável (c) se ele residia na mesma cidade de seu curso (“local de residência”) foram variáveis que não apresentaram significância estatística quando relacionadas à evasão. Por outro lado, ao aplicar o modelo Múltiplo de Regressão Logística, apenas a variável “raça/cor” e a variável “uso de ações afirmativas” não se apresentaram com significância estatística, ou seja, não apresentaram evidências de que têm influência no fato do aluno evadir ou não.

Ao se aplicar o modelo estatístico Univariado de Regressão Logística, foi constatado que, no primeiro ano do curso, a chance de um aluno evadir é 60% maior se ele for do sexo feminino e a chance de um aluno solteiro evadir é 57% menor do que um aluno casado. Ainda se verificou que a chance de evasão de um aluno com ingresso em um curso que era sua segunda opção é 2,56 vezes maior do que aqueles que ingressaram na primeira opção. Também se percebeu que o motivo de escolha do curso é determinante na permanência do aluno na universidade, pois, os dados revelaram que alunos com ingresso nos cursos escolhidos por vocação apresentaram menor chance de evasão (77% menor) do que alunos que ingressaram por que o curso era de baixa concorrência. Todas as variáveis que apresentaram significância estatística no Modelo Univariado também apresentaram significância no modelo múltiplo. Ademais, ao aplicar o modelo múltiplo foi constatado um fato importante: o local de residência do aluno se mostrou relevante no cancelamento de sua matrícula. Assim sendo, ao

considerar todas as variáveis selecionadas no modelo, a chance de evasão de um aluno que, ao ingressar na universidade não residia no mesmo município onde funcionava o seu curso se apresentou 12% maior do que a evasão de alunos que residiam no mesmo município de seu curso. Tais resultados podem ser verificados no Quadro apresentado a seguir.

Quadro 1 - Resultados encontrados segundo os modelos univariado e múltiplos, conforme variáveis explicativas

Variáveis explicativas	Categorias	Modelo Univariado		Modelo Múltiplo	
		OR	I.C. de 95%	OR	I.C. de 95%
Gênero (Ref. Masculino)	Feminino	1,60	[1,40 – 1,82]*	1,66	[1,42 – 1,94]*
Estado civil (Ref. Casado)	Solteiro	0,43	[0,35 – 0,54]*	0,46	[0,36 – 0,58]*
	Outro	0,72	[0,49 – 1,05]	0,79	[0,53 – 1,18]
Raça/cor (Ref. Amarela)	Branca	0,68	[0,31 – 1,50]	0,72	[0,32 – 1,64]
	Indígena	0,48	[0,13 – 1,77]	0,43	[0,11 – 1,66]
	Preta	0,70	[0,31 – 1,60]	0,72	[0,30 – 1,71]
	Parda	0,61	[0,28 – 1,34]	0,62	[0,27 – 1,41]
Opção de curso (Ref. 1ª opção)	2ª opção	2,56	[2,22 – 2,97]*	2,32	[1,95 – 2,77]*
Uso de Ação afirmativa (Ref. Não)	Sim	1,03	[0,91 - 1,17]	1,07	[0,91 - 1,25]
Local de Residência (Ref. Não)	Sim	1,12	[0,98 - 1,27]	1,21	[1,04 – 1,41]*
Escolha do curso (Ref. Baixa concorrência)	Vocação	0,23	[0,18 – 0,30]*	0,25	[0,18 – 0,33]*
	Necessidade de promoção no trabalho	0,72	[0,39 – 1,34]	0,59	[0,32 – 1,12]
	Oferta de mercado de trabalho	0,39	[0,28 – 0,53]*	0,40	[0,29 – 0,55]*
	Possibilidade de sucesso financeiro	0,33	[0,24 – 0,46]*	0,33	[0,24 – 0,45]*
	Prestigio social da profissão	0,44	[0,28 – 0,69]*	0,49	[0,31 – 0,77]*
	Outro	0,64	[0,48 – 0,84]*	0,62	[0,46 – 0,82]*

*Significância estatística com 95% de confiança

Fonte: OVEU/Comperve

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos realizados anteriormente na UFRN com base em dados disponíveis no Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU/COMPERVE) mostraram que o Ensino Superior já foi estudado sob diferentes perspectivas, focalizando aspectos diversos, tais como a relação entre fatores sociais e o ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No concernente ao problema da evasão, apesar disto ser um problema antigo em todos os níveis da educação, as mudanças recentes na forma de ingresso no ensino superior nas instituições federais de curso e o fortalecimento das ações afirmativas tornaram ainda mais relevante estudos atuais sobre a permanência do aluno nas referidas instituições.

As diversas análises realizadas neste trabalho, sugerem que há evidências para se afirmar que existe relação entre a permanência do aluno no primeiro ano na UFRN e o motivo de escolha do curso. Ficou evidente que os alunos que afirmaram a escolha do curso por vocação têm menores chances de se evadir do que os que ingressaram apenas movidos pela pouca concorrência do curso escolhido. Além disso, os alunos que ingressaram nos cursos escolhidos em segunda opção apresentaram maiores índices de desistência do que os que ingressaram considerando o curso escolhido em primeira opção. Dentre as variáveis sociodemográficas analisadas, o grupo formado pelas mulheres apresenta maior chance de evasão, em relação aos homens, e, por outro lado, os alunos solteiros apresentaram menores chances de evasão no primeiro ano de quando comparados com os casados. No Modelo Múltiplo de Regressão Logística, os alunos que residiam no mesmo município onde funcionava seu curso de graduação apresentaram menor evasão no primeiro ano de curso, do que aqueles que moravam em outro município.

Destaca-se a relevância de futuras pesquisas voltadas para a área da educação, sobretudo para aquelas cujo foco da investigação esteja voltado para a evasão no ensino superior. Tais pesquisas podem dar continuidade às questões abordadas no presente estudo e fomentar novas discussões sobre essa temática – a evasão no ensino superior – explorando ideias que possam contribuir para a diminuição dos desconfortáveis índices associados a graves problemas que assolam o ensino superior, oriundos dessa evasão. Buscar a implementação de melhores políticas públicas de permanência para o aluno universitário vulnerável à fatores que influenciam na evasão deve ser uma meta em permanente destaque no leque das políticas públicas para todos os níveis de Ensino, incluindo-se aí, o ensino superior. Diante dos resultados desta pesquisa aqui apresentados, parece ser importante o desenvolvimento de novos investimentos em estudos acerca da evasão no Ensino Superior para que

esse tema seja investigado sob novos aspectos. Esses investimentos podem encontrar respostas para questões que não foram abordadas nesta investigação, tais como: Será que a má qualidade do ensino básico pode afetar significativamente a evasão no ensino superior? Será que a necessidade de trabalho e/ou a inadimplência do aluno são fatores que podem afetar a evasão no ensino superior?

REFERÊNCIAS

ALVES, K. S. Evasão universitária: consequências na vida pessoal do aluno. Monografia (Bacharel em Psicologia) Curso de Psicologia, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, v. 78, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino superior: entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 08 fev. 2019.

COMPERVE. Comissão Permanente do Vestibular. Argumento de Inclusão. Disponível em:<www.comperve.ufrn.br/conteudo/psanteriores/ps2006/argumentoinclusao.htm> Acesso em: 08 fev. 2019.

CUNHA, J. V. A.; NASCIMENTO, E. M.; DURSO, S. O. Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da Região Sudeste. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, v. 9, n. 2, p. 141-161, 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2014. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf> Acesso em: 10 fev. 2019.

OVEU – Observatório da Vida do Estudante. Disponível em:

< <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

R Core Team (2017). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.