

Hector Renan da Silveira Calixto
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Orgs.

PEDAGOGIA

leituras e vivências na formação





UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/ICED

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Flávia Medeiros Álvaro Machado (UFES)

Dr. Cláudio Pinto Nunes (UESB)

Dra. Rosemary dos Santos (UERJ)

Me. Leonardo Conceição Gonçalves (INES)

Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (UNESP)

Dr. Miguel Augusto Meneses da Silva Santos (Escola Superior de Educação do
Politécnico do Porto - IPPorto)

Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

Dra. Rita de Nazareth Souza Bentes (UEPA)

Hector Renan da Silveira Calixto
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Orgs.

PEDAGOGIA

leituras e vivências na formação

1ª edição

Santarém-PA, 2021

 **Rosivan**
Diagramação & Artes Gráficas

© Hector Renan da Silveira Calixto, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (Organizadores) 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Projeto Gráfico e Diagramação
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Catálogo da Publicação na Fonte.

Pedagogia: leituras e vivências na formação [recurso eletrônico] / Hector Renan da Silveira Calixto e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (organizadores). – Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

1 PDF.

ISBN 978-65-993583-9-5

1. Educação - Pará. 2. Pedagogia. 3. Formação. I. Calixto, Hector Renan da Silveira. II. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa.

CDU 37(811.5)
P371

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA,
Programa de Educação/Curso de Pedagogia.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

Sumário

PREFÁCIO	7
Sônia Regina Mendes dos Santos	
APRESENTAÇÃO	9
Hector Renan da Silveira Calixto	
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	
CAPÍTULO 1	14
LEITURA PARA A VIDA: um relato de experiência	
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	
Anselmo Alencar Colares	
Bruna Letícia Soares de Carvalho	
CAPÍTULO 2	28
FORMAÇÃO PARA TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS – LINGUA PORTUGUESA: primeira experiência do programa de extensão da Ufopa	
Darlene Seabra de Lira	
Ariela Soraya do Nascimento Siqueira	
Maiara Silva Oliveira	
CAPÍTULO 3	42
CANAL AULA DE PIJAMA: o youtube como recurso para o ensino remoto	
Heliana Maria Cunha Aguiar	
CAPÍTULO 4	53
ESCOLINHAS DE FUTEBOL: um espaço de expectativas de quem sonha em ser jogador	
Hergos Ritor Fróes de Couto	
Taiane Lima Figueira	
CAPÍTULO 5	66
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM SANTARÉM-PA	
Ádma Sarmento Guimarães	
Kássya Christinna Oliveira Rodrigues	
Talita Ananda Corrêa	

CAPÍTULO 6	81
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FORMAÇÃO: intercorrências entre orientações políticas e as práticas em campos de atuação	
Daiane Pinheiro Gilmara da Mota Avinte Santos	
CAPÍTULO 7	92
A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma experiência de monitoria no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará	
Edna Marzzitelli Pereira Josiane de Almeida Lima	
CAPÍTULO 8	108
A FORMAÇÃO DO PERFIL DOCENTE MEDIADA PELO PARFOR COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA	
Adarlindo Vasconcelos da Silva Júnior Edilan de Sant'Ana Quaresma Tânia Suely Azevedo Brasileiro	
CAPÍTULO 9	120
PERCEPÇÕES SOBRE O SURDO E A LIBRAS POR DISCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR	
Hector Renan da Silveira Calixto Thaisy Bentes Eleny Brandão Cavalcante	
CAPÍTULO 10	133
ESCOLA NA AMAZÔNIA: experiencias de pesquisas na graduação em Pedagogia no Oeste do Pará	
Gilberto César Lopes Rodrigues	
CAPÍTULO 11	143
IDEAÇÃO SUICIDA NAS ESCOLAS: um estudo interventivo com alunos do ensino médio	
Adrisson de Souza Amaral Sônia Maria Soares de Lima Irani Lauer Lellis	
SOBRE OS AUTORES	155

PREFÁCIO

Sônia Regina Mendes dos Santos

Ao apresentar a obra *PEDAGOGIA: leituras e vivências na formação*, me reporte a um sonho “quase” antigo: conclamar os docentes e discentes da formação inicial para que apresentem de modo sistematizado seus trabalhos nesse processo. A universidade é por excelência um lugar privilegiado de reflexões teórico-práticas, de descobertas e suspeitas, de indagações e investigação. A formação do pedagogo nesse cenário plural de trabalho reconhece-se como em construção. Debruçado sobre as finalidades educativas, independe de onde atue, esse profissional tem na escola um espaço de referência social, que se transmuta e capilariza para que o profissional reúna os componentes da sua formação, a identidade profissional e a competência profissional.

Em contato com os temas elencados no livro, as tecnologias digitais de educação e comunicação, a educação especial, a leitura, a educação indígena, a cultura corporal, as políticas de formação públicas temos a chance de interpretar as atividades como possibilidades crescentes de transformação de uma discente em um profissional. Há nos artigos a complexidade e a variedade de atuação do pedagogo no meio acadêmico relacionadas ao momento histórico e à realidade social. E é possível que surjam algumas perguntas: Mas qual é a particularidade na ação docente? Qual a sua identidade em cenários contemporâneos?

Afirmo que os valores da profissão e suas práticas são os pontos mais significativos no conjunto das atividades de iniciação à pesquisa de formação para a docência e de extensão universitária. Em uma sociedade complexa e exigente, emerge novos desafios para a formação do pedagogo, uma vez que a oportunidade dos relatos está na atitude reflexiva, nas indagações, na insurgência da autonomia de aprendizagem que permitem conhecimento aliado à experiência. Experenciar seria o consenso entre os formadores do curso de Pedagogia. E quão ricas tais experiências não se descuram do rigor da reflexão teórica.

Vale lembrar a contribuição de Tardif e Lessard (2008), que destacam algumas proposições sobre a formação dos professores e o exercício da docência:

[...]dar novamente poder, sobretudo aos estabelecimentos locais e aos atores da base; promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; construir com as pesquisas uma base de conhecimento ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações futuras; valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decreto; introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhora das práticas e dos atores; fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e favorecer sua participação na gestão educação; integrar os pais na vida da escola e nos processos de decisão a respeito dos alunos; reduzir a burocracia que desvia, muitas vezes, as reformas a seu favor; introduzir no ensino novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação das tarefas; valorizar o ensino na opinião pública... (p. 26)

A aproximação dos artigos com esses aspectos demonstrou que os docentes da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa buscam incorporar à formação boa parte dessas prescrições, rompendo com a padronização. A opção pela criação e os desafios da sociedade, o relato sobre as investigações realizadas, as atividades extensionistas enriquecem a formação científica e técnica do pedagogo. As ações descritas em diálogo teórico revelam que o compromisso de uma universidade que não se fecha em si mesma e promove uma lógica centrada na reflexão crítica e nos desafios locais.

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2021.

APRESENTAÇÃO

Hector Renan da Silveira Calixto
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

O curso de Pedagogia completou 80 anos de atuação no Brasil em 2019 e 50 anos no Pará. Na região Oeste do estado, área de atuação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), criada em dezembro de 2009, o curso foi instalado há quase quatro décadas, em um Núcleo que posteriormente foi transformado em Campus universitário. Nos 11 anos de Ufopa o curso de pedagogia manteve o compromisso com a formação de profissionais para a docência, a gestão e a coordenação do trabalho pedagógico, bem como outras atividades educacionais em escolas e ambientes não escolares. Docentes e discentes trazem experiências e percepções de formação que vão muito além da região Oeste do estado, tornando mais ricos os percursos e demonstra diversidade formativa e de experiência em função dos diversos “brasis” que se encontram na Amazônia.

O presente livro foi organizado com o intuito de apresentar as contribuições de docentes que atuam no curso de Pedagogia, quanto as vivências que foram incorporadas no cotidiano formativo. E as leituras sobre a realidade que (trans)formam para a Educação na Amazônia Paraense. Os textos abordam temáticas e experiências nos três eixos principais que sustentam a Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Eixos nos quais o leitor irá encontrar uma pluralidade de abordagens, resultado de consensos e dissensos característicos de uma tecitura coletiva do trabalho acadêmico, com vistas a apresentar possibilidades inspiradoras no âmbito do curso de Pedagogia da Ufopa, e que pode ir muito além, pela ação dos seus egressos.

O livro está organizado em onze capítulos com participação na autoria dos docentes que atuam no curso de Pedagogia da Ufopa – Campus Santarém. O capítulo 1 é intitulado **LEITURA PARA A VIDA: um relato de experiência**, de autoria de Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Anselmo Alencar Colares e Bruna Letícia Soares de Carvalho, e traz para a discussão a questão da leitura como uma necessidade constante e cada vez mais complexa considerando que vivermos em uma sociedade na qual os códigos escritos regem todas as ações. Os autores se propõem a identificar quais contribuições os planos de trabalho, vinculados ao Projeto Leitura para a Vida, possibilitaram para a formação de estudantes da educação básica

de escolas públicas do Distrito de Alter do Chão em Santarém-PA, no período de 2015 a 2020, considerando a leitura para além de textos codificados como imprescindíveis para a compreensão da vida em sociedade.

No capítulo 2, Darlene Seabra de Lira, Ariela Soraya do Nascimento Siqueira e Maiara Silva Oliveira apresentam o título **FORMAÇÃO PARA TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS – LINGUA PORTUGUESA: primeira experiência do programa de extensão da Ufopa**, onde tratam de uma reflexão e discussão acerca da formação dos profissionais Tradutores/Intérpretes de Libras – Língua Portuguesa que participaram do primeiro curso de formação promovido pelo programa de extensão Libras no Oeste do Pará, ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. As autoras expõem a percepção dos ex-alunos sobre o curso e suas experiências pessoais durante e após a formação, por meio de entrevista que os questionou sobre suas impressões quanto ao ensino ofertado, estrutura do curso, práticas realizadas nas aulas, aspectos que consideraram mais relevantes para sua atuação, e como essa experiência pode surtir efeitos positivos na sua atuação profissional.

Heliana Maria Cunha Aguiar apresenta no capítulo 3, **CANAL AULA DE PIJAMA: o youtube como recurso para o ensino remoto**, tratando das ações educativas desenvolvidas nesta plataforma, relacionando-as ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em um contexto pandêmico causado pelo COVID-19, mostrando a relevância do tema em questão. O relato da autora apresenta objetivos, ações, e perspectivas do projeto, em um mundo cada vez mais digital. Com isso, indica que aproximar a sala de aula da cibercultura, tornando acessível o conhecimento acadêmico produzido pelos docentes e em uma linguagem inteligível, para todas as pessoas interessadas, independentemente ou não de fazerem parte da instituição é um dos maiores desafios de nossa atualidade.

No capítulo 4, intitulado **ESCOLINHAS DE FUTEBOL: um espaço de expectativas de quem sonha em ser jogador**, Hergos Ritor Fróes de Couto e Taiane Lima Figueira mostram que o futebol é um fenômeno cultural e social que continua influenciando muitas crianças e adolescentes a buscarem a profissionalização neste esporte. Para tanto, as escolinhas de futebol surgem como um dos locais mais visados pelos jovens que buscam esse intento. Os autores buscaram verificar as expectativas de realização dos alunos de uma escolinha de futebol em Santarém-Pará no cenário futebolístico profissional, considerando também a conciliação entre a formação esportiva e a escolar. Apresentam ainda duas hipóteses: na primeira afirmou-se que há, além dos ensinamentos a respeito das técnicas e táticas do jogo de futebol, ações que estimulam as crianças e adolescentes a se empenharem nos estudos, e, que o professor da escolinha juntamente com os pais ou responsáveis aconselham e dialogam com os jovens para que possam conciliar a formação esportiva e escolar. Na segunda hipótese, assegurou-se que os alunos não se encontram iludidos por participarem de uma escolinha de futebol visando a profissionalização nesse esporte.

No capítulo 5, Ádma Sarmento Guimarães, Kássya Christinna Oliveira Rodrigues e Talita Ananda Corrêa nos trazem atenção para **REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM SANTARÉM-PA**. Neste capítulo as autoras apresentam dados de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida por pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Oeste do Pará. Trata sobre a Inclusão de crianças pequenas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) numa Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), localizada em um bairro central de Santarém, no Estado do Pará. Objetivaram identificar quais as representações de infância e de inclusão elaboradas por professoras estão presentes nas práticas educativas desenvolvidas em uma Unidade de Educação Infantil no município de Santarém-PA.

No capítulo 6, **PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FORMAÇÃO: intercorrências entre orientações políticas e as práticas em campos de atuação**, Daiane Pinheiro e Gilmar da Mota Avinte Santos relatam um estudo fruto de observações e percepções alcançadas por meio da oferta de formação continuadas em diferentes campos da Educação Especial promovidas por projetos de extensão vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpeepi) da Universidade Federal do Oeste do Pará. As autoras objetivaram perceber quais efeitos estas formações tiveram no seu desempenho profissional e quais dificuldades formativas elencam tendo em conta os alunos atendidos em suas práticas docentes. Indicam que seja necessário a criação de estratégias organizacionais regionais para estimular a formação destes profissionais e fomentar uma atuação mais especializada em determinados público-alvo da Educação Especial.

Edna Marzzitelli Pereira e Josiane de Almeida Lima trazem no capítulo 7, texto intitulado **A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma experiência de monitoria no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará**, reflexões sobre uma experiência de monitoria vivida na disciplina sociologia da educação por uma acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e sua orientadora, no período de 2019/2020, mesmo enfrentando os desafios colocados pela pandemia causada pelo Corona vírus (Covid 19) que assola o mundo. Pelo relato as autoras consideram ser inegável o fato de que os objetivos previstos no projeto que indubitavelmente a experiência de Monitoria pode contribuir de forma ímpar para o desenvolvimento acadêmico, o aprofundamento teórico-metodológico e para a formação do profissional docente para o ensino superior. Puderam ainda constatar que pela experiência aqui relatada a Universidade, no caso a Ufopa, precisa e deve ampliar sua política de valorização e incentivo real aos Projetos de Ensino, considerando e valorizando nos concursos públicos para docente os nossos egressos, em especial aqueles participantes dos projetos de Ensino.

O capítulo 8, **A FORMAÇÃO DO PERFIL DOCENTE MEDIADA PELO PARFOR COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA**, de autoria de Adarlin-do Vasconcelos da Silva Júnior, Edilan de Sant'Ana Quaresma e Tânia Suely Azevedo Brasileiro, é apresentada uma das maiores políticas educacionais brasileiras, que durou de 2009 a 2018 (primeira fase) destinadas a formação de professores, o PARFOR - Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Seja pelo seu caráter político-pedagógico, seja pela sua abrangência, é inegável que o PARFOR atingiu importantes resultados durante os seus dez anos de existência na primeira fase. Os autores analisaram os resultados do PARFOR como política de formação docente em uma turma de formação de professores (pedagogia) de uma instituição pública de ensino superior na Amazônia – Brasil. Argumentam sobre aspectos históricos da política de formação docente, desde a colonização do Brasil aos dias atuais, apresentando alguns resultados da análise propositiva e concluindo que as políticas de intervenção e influências internacionais têm impacto significativo nos direcionamentos da política educacional brasileira e, conseqüentemente, no processo de formação do perfil profissional docente na Amazônia Brasileira.

No capítulo 9, Hector Renan da Silveira Calixto, Thaisy Bentes e Eleny Brandão Cavalcante, intitulado **PERCEPÇÕES SOBRE O SURDO E A LIBRAS POR DISCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR**, buscaram analisar como os discentes da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA e da Universidade Federal de Roraima-UFRR, percebiam o surdo e a Libras antes de cursarem a disciplina Libras e as percepções depois da conclusão da disciplina, na perspectiva de analisar as mudanças das concepções acerca dos surdos e da Libras. Diante do resultado da pesquisa, os autores apresentam conclusões que antes da disciplina as percepções eram voltadas às ideias clínico-terapêuticas da surdez (surdo como deficiente, anormal e inferior) e a Libras era vista como uma linguagem, não língua. Após a disciplina as percepções na perspectiva sócio-antropológicas (surdo como diferente) e a Libras como uma língua legítima foram se acentuando.

Em **ESCOLA NA AMAZÔNIA: experiências de pesquisas na graduação em Pedagogia no Oeste do Pará**, Gilberto César Lopes Rodrigues apresenta no capítulo 10 uma compilação de pesquisas para Trabalhos de Conclusão de Cursos sob sua orientação, no em Pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará. O autor buscou apresentar ao leitor seu campo de produção em ciências humanas para facilitar futuras orientações. Foi constatado que a produção se concentrou em estudos críticos sobre a relação entre educação escolar e seu papel na reprodução ou transformação da sociedade e sobre educação escolar indígena com enfoque na análise das sociedades do oeste paraense no âmbito do alcance direto da UFOPA. Entre as seções do capítulo é apresentada uma introdução narrando

o movimento que ocorreu entre a pesquisa do autor e questões iniciais desde o ingresso na universidade até a produção, pesquisa e questões atuais e, na seção final, apresenta uma análise geral da compilação traçando perspectivas futuras de pesquisa na intenção de aproximar futuras parcerias e orientações.

Encerrando o livro, o capítulo 11, intitulado **IDEAÇÃO SUICIDA NAS ESCOLAS: um estudo interventivo com alunos do ensino médio**, Adrisson de Souza Amaral, Sônia Maria Soares de Lima e Irani Lauer Lellis tratam dessa questão que é um problema que está presente em boa parte dos adolescentes e pode funcionar como “gatilho” para o ato suicida. O texto apresenta os índices de suicídio dos alunos de duas escolas do município de Óbidos-PA. Desse modo, foi realizado pelos autores, em formato de pesquisa e intervenção, ação que objetivou conhecer o nível de ideação suicida de Adolescentes do primeiro ano do ensino médio, sendo uma federal e a outra estadual no município obidense. Os resultados apontaram altos índices de ideação suicida nas duas escolas, sendo que na escola federal os índices foram maiores do que na escola estadual, o que demanda esforço da comunidade científica, educacional e política para desenvolverem instrumentos e estratégias mais eficazes no combate a ação suicida.

Com estes textos, trazemos para reflexão as vivências e leituras possibilitadas pela diversidade na formação pelos docentes que compõem o curso de Pedagogia da Ufopa – Campus Santarém, influenciadas também pelas suas próprias leituras e vivências no processo formativo para atuação como formadores. Esperamos que as considerações apresentadas por esse coletivo de docentes demonstrem um pouco das abordagens presentes no curso, mas compreendemos que as limitações do texto escrito não são capazes de captar e expressar a riqueza das vivências formativas proporcionadas pelas leituras apresentadas pelos professores durante sua ação docente. Boa leitura!

CAPÍTULO 1

LEITURA PARA A VIDA: um relato de experiência

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Anselmo Alencar Colares
Bruna Letícia Soares de Carvalho

INTRODUÇÃO

A leitura é importante ferramenta de informação e de aprendizagem, possibilitando conhecer outros tempos, outras histórias, e muitas sociedades, além de subsidiar conhecimentos que proporcionem a resolução de questões cotidianas (FAILLA, 2019). Para o ensino fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) considera que para o desenvolvimento da formação básica cidadã, seja necessário o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996, Art. 32).

Os resultados da 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, apontaram que entre crianças e adolescentes a leitura em geral sofreu uma queda, acentuando-se nos estudantes do Fundamental II, de 60% (2015) para 54% (2019). Os índices de leitores da região norte, apontam aumento de 53% (2015) para 63% (2019), por outro lado, alunos desta escolaridade responderam que não leem mais por falta de tempo, ficando em 27% (2019) no fundamental I e 43% (2019) no fundamental II. Failla, a coordenadora da pesquisa, publicada em Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares, ano 2019, revela que o Brasil ocupa a 60ª posição entre 70 países, ficando bem abaixo da média mundial de leitura. Dentre os fatores apontados, estão a falta de compreensão do que é lido e a falta de bibliotecas, sendo que neste último quesito, 61% das escolas públicas (municipais, estaduais e federais) não possuem bibliotecas ou salas de leitura. Entendemos que o incentivo a prática da leitura não deve se restringir ao espaço escolar ou familiar, mas deve permear todos os setores da vida.

Este relato de experiência objetiva identificar quais contribuições as atividades desenvolvidas por meio de planos de trabalho extensionistas, vinculados a PROCCE/UFOPA possibilitaram para a formação de estudantes da educação

básica de escolas públicas do Distrito de Alter do Chão em Santarém-PA entre os anos de 2015 a 2020, considerando a leitura, para além de textos codificados (sem que deles possa se descolar), imprescindíveis para a compreensão da vida em sociedade. Desta forma, a atividade de extensão propôs a utilização de atividades diversificadas e metodologias que favorecessem o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio e da criticidade.

O projeto Leitura para a Vida iniciou em dezembro de 2014, no Distrito de Alter do Chão em Santarém-PA, por meio do desenvolvimento de atividades com 13 estudantes de uma escola pública, na faixa etária de 9 e 13 anos. Os coordenadores¹ realizavam os encontros quinzenalmente aos sábados pela manhã. Em 2015 foi cadastrado como projeto de extensão na Pró-reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão (PROCCE) da Universidade Federal do Oeste do Pará e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” - HISTEDBR UFOPA, o que possibilitou concorrer a Editais de Extensão da Ufopa², sendo contemplado com bolsas para estudantes. De 2015 a 2019 foram selecionados alunos de cursos de graduação da UFOPA para a continuidade dos trabalhos.

Neste relato de experiência, apresentamos os resultados das ações realizadas no Projeto Leitura para a Vida tendo como base os relatórios técnico-científicos de extensão dos planos de trabalhos desenvolvidos no período de 2015 a 2020, bem como o método utilizado nas atividades extensionistas, englobando os seguintes aspectos: participantes, instrumentos, materiais, procedimentos; de forma complementar, apresentamos e discutimos os resultados, assim como algumas reflexões conclusivas.

MÉTODO

Participantes

Inicialmente o Projeto Leitura para a Vida selecionou 13 (treze) estudantes (meninas e meninos) do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito de Alter do Chão em Santarém-PA, na faixa etária de 09 a 13 anos de idade. A seleção consistiu em contatos prévios com a equipe gestora da escola³ para apresentar o Projeto e solicitar agendamento de reunião com os pais ou responsáveis de estudantes interessadas em participar do projeto. A reunião foi realizada com pais e responsáveis, ocasionando a seleção dos participantes. O critério inicial consistiu em o estudante já saber ler e escrever, tendo em vista que o foco do projeto não era a realização de reforço escolar, manifestar interesse em par-

¹ Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA); Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (UFOPA).

² Anualmente a Pró-reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão da Universidade Federal do Oeste do Pará divulga editais com objetivo de estimular os processos educativos, culturais, científicos e tecnológicos por meio da relação transformadora entre universidade e sociedade.

³ A reunião foi realizada no ano de 2015, inicialmente com a equipe gestora e em seguida com os pais e/ou responsáveis.

ticipar e ter o aval dos pais e/ou responsáveis. Houveram poucas substituições de participantes ao longo do período de realização do Projeto, sendo a maioria ocasionadas por viagens das famílias para outros estados. Em 2019 e 2020 participaram 15 estudantes, na faixa etária de 09 a 15 anos de idade.

Os estudantes tiveram acompanhamentos dos pais e/ou responsáveis, nas reuniões anuais puderam relatar se houve mudanças de atitudes e melhoria na aprendizagem, observáveis tanto no cotidiano na residência quanto no ambiente escolar, a partir também dos relatos de professores/as.

A docente que ministrava aulas de Língua Portuguesa na escola em que os participantes estudaram de 2015 a 2019, foi convidada a responder um questionário semiestruturado. O instrumento teve por objetivo identificar as mudanças no comportamento dos estudantes, a melhoria na aprendizagem, considerando as diferenças entre alunos que participavam e os que não participavam do Projeto, e aspectos como criatividade e facilidade em trabalho conjunto.

Instrumentos

Foram analisados os relatórios técnico-científicos de extensão de 06 (seis) planos de trabalhos, de bolsistas da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, nos anos de 2015 a 2020, e dois relatórios parciais dos coordenadores do Projeto Leitura para a vida, conforme consta nos Quadros de números 1 e 2 (2015 a 2019):

Quadro 1: Relatórios (parciais) técnico-científico de extensão do projeto leitura para a vida (2015-2019).

Período	Coordenação	Projeto	Objetivo geral
Outubro de 2015 a Maio de 2017	COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A.	Leitura para a vida	Desenvolver ações de leitura de temas variados envolvendo participantes de 9 a 13 anos de idade no intuito de estimular e sensibilizar para a importância do ato de ler, para além das exigências escolares e/ou profissionais.
Junho de 2017 a Novembro de 2019	COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A.	Leitura para a vida	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Quadro 2: Relatórios técnicos-científico dos planos de trabalho vinculados ao Projeto Leitura para a Vida (2015-2020).

Período	Orientador (a)	Bolsista	Plano de trabalho (Relatórios)	Objetivo geral
Outubro de 2015 a Abril de 2016 (relatório parcial) Abril a Setembro de 2016 (relatório final)	COLARES, M. L. I. S.	FERREIRA, J. M. S. DA OLIVEIRA, G. N. C.	Leitura e Cidadania	Possibilitar um ambiente favorável para o desenvolvimento do hábito da leitura em crianças de 9 a 13 anos para além das exigências escolares, cooperando com ações desenvolvidas pelo projeto Leitura para a vida, ao passo que oferecer as crianças fartas possibilidades, contribuirá para expansão do círculo de interesses destas.
Dezembro de 2016 a Setembro de 2017	COLARES, M. L. I. S.	SOUSA, E. M.	Praticando Leitura de Mundo	Contribuir para a aquisição de conhecimentos de temas diversificados na área de educação tendo a leitura (de mundo, para além de textos codificados) como principal instrumento pedagógico.
Outubro de 2017 a Outubro de 2018	COLARES, M. L. I. S.	WALKER, S. R. M.	CineClubeLUZ	Ampliar a visão cinematográfica dos envolvidos e disponibilizar um espaço apropriado para o debate em torno do filme e das temáticas abordadas.
Outubro de 2018 a Setembro de 2019	PEREIRA, E. M.	CARVALHO, B. L. S.	Contação de histórias infantis: desenvolvimento da leitura promovendo a imaginação e o lúdico	Contribuir para a aquisição de conhecimentos por meio da contação de histórias tendo a leitura (de mundo, para além de textos codificados) como principal instrumento pedagógico.
Outubro de 2019 a Outubro de 2020	COLARES, M. L. I. S.	PEREIRA, R. M. B.	Aprendendo com os grandes pensadores	Contribuir para o enriquecimento de conhecimentos, e assim despertar o pensamento reflexivo, e de uma ação consciente.
Outubro de 2019 a Setembro de 2020	COLARES, A. A.	SOUSA, J. M. G.	Aprender brincando: leitura do mundo por meio de atividades recreativas.	Possibilitar o desenvolvimento de práticas corporais por meio de atividades lúdicas e recreativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades motoras básicas necessárias ao desenvolvimento físico, cognitivo e social, contribuindo para a formação cidadã aos participantes do projeto.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Concernente aos pais e responsáveis, como forma de sondagem, foram utilizados questionários anuais compostos por 5 (cinco) perguntas: As 2 (duas) primeiras questões, relacionadas ao Projeto, teve como foco solicitar aos pais ou responsáveis o relato das diferenças observadas no comportamento do participante e os pontos positivos notados a partir da inserção destes ao Projeto. Nas 3 (três) últimas perguntas, relacionadas às atividades e de estilo propositivo, era solicitado aos responsáveis que apontassem temáticas para serem trabalhadas; indicação de tempo de permanência e idade do participante no Projeto, e sugestões para a melhoria da participação no Projeto.

Para a obtenção de informações em relação ao ensino-aprendizagem, foi aplicado questionário semiestruturado com a docente de língua portuguesa dos participantes, consistindo em 10 questões. As perguntas objetivaram identificar a formação acadêmica da docente, desenvolvimento na leitura e escrita dos estudantes, leitura compreensiva/interpretativa de mundo (para além de textos codificados), diferenças na aprendizagem entre os que participam do Projeto, criatividade e facilidade em trabalho conjunto, bem como a relevância do projeto *Leitura para a Vida*, na perspectiva dos estudantes.

Materiais e procedimentos

Os encontros foram realizados quinzenalmente, aos sábados pela manhã em um espaço coberto, amplo e arejado de propriedade dos coordenadores do Projeto, denominado Espaço LUZ. Os materiais utilizados nos encontros dos 06 (seis) planos de trabalho, envolveram: 1) materiais de papelaria: papel sulfite, lápis, giz de cera, fita adesiva, cola, tesoura, tinta, entre outros; 2) materiais reciclados: garrafas pet, caixas de suco e leite, papelão da cuba de ovos; 3) materiais da natureza: folhas, flores, carvão vegetal; 4) jogos educativos; 5) materiais tecnológicos: televisão, DVD, projetor, notebook, celular, câmeras; 6) materiais esportivos: bola, cones, bambolês; 7) questionários e cadernos individuais.

Os bolsistas de extensão executaram seus planos de trabalho de forma conjunta com os professores orientadores, por meio de reuniões semanais para discutir e planejar estratégias para o alcance dos objetivos propostos, avaliando regularmente as ações para direcionar o trabalho, corrigindo os problemas e acrescentando as demandas.

Quadro 3: Procedimentos realizados no Projeto Leitura para a Vida

Título do Plano de trabalho	Encontros realizados	Público externo ao Projeto	Descrição dos encontros
Leitura e Cidadania	15	20	<ul style="list-style-type: none">- Diálogo inicial para apresentar a temática e identificar os conhecimentos prévios;- Apresentação da atividade/ oficina/ minicurso/ palestra;- Utilização de dinâmicas/ jogos/ brincadeiras;- Discussão da atividade para verificar a compreensão do tema e sanar dúvidas;-Apreciação da atividade com os demais participantes;- Registro individual escrito.
Praticando Leitura de Mundo	13	17	<ul style="list-style-type: none">- Dinâmicas para recepcionar os participantes;- Diálogo inicial para apresentar a temática e identificar os conhecimentos prévios;- Apresentação da atividade/ oficina/ minicurso/ palestra;- Utilização de dinâmicas/ jogos/ brincadeiras;- Discussão da atividade para verificar a compreensão do tema e sanar dúvidas;- Apreciação da atividade com os demais participantes;- Registro individual escrito.
CineClubeLUZ	11	Não houve	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação resumida do filme;- Reprodução do filme;- Discussão do filme por meio de roda de conversa para o levantamento das impressões individuais;- Registro individual escrito
Contação de histórias infantis: desenvolvimento da leitura promovendo a imaginação e o lúdico	12	14	<ul style="list-style-type: none">- Dinâmicas para recepcionar os participantes;- Diálogo inicial para apresentar a temática e identificar os conhecimentos prévios;- Apresentação da história;- Discussão da atividade para verificar a compreensão do tema e sanar dúvidas;- Realização de atividades individual e em grupo para o desenvolvimento da expressão oral, escrita, plástica e motora dos participantes;- Apreciação da atividade com os demais participantes;- Registro individual escrito.

A formação humana por meio da leitura dos grandes pensadores	11	Não houve	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do filósofo por meio de roda de conversa; - Realização de atividades de leitura; - Discussão da atividade para verificar a compreensão do tema e sanar dúvidas; - Utilização de dinâmicas/ jogos/ brincadeiras; - Registro individual escrito ou áudios e vídeos via plataforma digital.
Aprender brincando: leitura do mundo por meio de atividades recreativas.	7	Não houve	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de dinâmicas de aquecimento e alongamento; - Utilização de dinâmicas/ jogos/ brincadeiras de acordo com o tema; - Discussão da atividade por meio de roda de conversa; - Orientação na execução das atividades ocorridas remotamente; - Registro individual escrito ou áudios e vídeos via plataforma digital.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

No quadro 3 observa-se que dos 6 (seis) planos de trabalho, 3 (três) contaram com pessoas externas ao Projeto para ministrar oficinas. Na maioria, os convidados foram docentes e discentes da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e 3 (três) docentes convidados da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), esta última justifica-se pelos trabalhos vinculados com o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR UFOPA” coordenado pelos coordenadores do Projeto Leitura para a Vida. Todas as atividades foram registradas fotograficamente para a organização de um banco de dados digital. Devido a disseminação do novo Coronavírus (COVID 19), parte das atividades dos dois últimos planos de trabalho, em 2020, foram realizadas de forma remota, por meio de plataforma digital.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O plano de trabalho “Leitura e Cidadania” desenvolvido inicialmente por Ferreira (2015) e concluído por Oliveira (2016) teve como objetivo a formação cidadã e crítica dos participantes. Por isso foram desenvolvidas atividades em diversas áreas do conhecimento, contemplando as artes, ciências, educação inclusiva, linguagens, raciocínio lógico e matemático, exercícios corporais, meio ambiente, entre outros. Araújo (2007) expõe que a cidadania no modelo tradicional era concebida como um conjunto de direitos e deveres que o indivíduo obtinha através da participação política e pública, porém este sentido foi assumindo outros objetivos, como “a busca por condições que garantam uma vida digna às pessoas” (p.11).

A execução das atividades contou com a participação da bolsista e de professores e alunos convidados da UFOPA. O instrumento de avaliação apontou que

os participantes se envolveram com êxito nas atividades, e de acordo com o caderno de registro dos participantes, foi possível verificar que eles compreenderam as temáticas propostas. Desse modo, constatou-se desenvolvimento em relação a variação de palavras, ampliação do vocabulário, desenvoltura na fala em público, interação entre participantes, aumento significativo na média de leitura mensal comparado a média nacional.

“Praticando Leitura de Mundo” foi realizado por Sousa (2017) e objetivou fomentar o incentivo à leitura, considerando um contexto socializador e não apenas formador, buscando não trabalhar com opiniões formadas, mas com a integração do conhecimento. Na perspectiva freireana segundo a qual a leitura de mundo

[...] precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] (FREIRE, 1989, p. 9)

Entendemos que a leitura de mundo é essencial para que o sujeito compreenda os fenômenos que estão à sua volta, tendo em vista que a leitura não pode se limitar apenas a decodificação de palavras, e isto afirma-se nas ideias de Freire. O sujeito que compreende, consegue perguntar, formular, indagar, criar, imaginar e desenvolver seu raciocínio lógico. Britto (2012) apresenta as implicações da leitura de mundo:

[...] o reconhecimento e a percepção da vida-vivida, desde as experiências subjetivas mais íntimas até as relações histórico-sociais mais complexas: a consciência delas e seu reconhecimento seriam condição fundamental para que a aprendizagem formal fosse instrumento de maior participação e de transformação da ordem social injusta. (BRITTO, 2012, p. 24)

Corroborando com a afirmação do autor, o projeto busca ressignificar o modo de como a leitura é concebida. Temas como: diversidade cultural, educação ambiental, cálculos matemáticos, gênero textual, pinturas rupestres, educação musical, literatura, foram trabalhados em conjunto com a bolsista, professores e alunos da UFOPA.

A partir do relato da docente de língua portuguesa dos participantes, foi possível identificar melhoria na escrita, na fala, e no comportamento dos participantes do Projeto. Os resultados identificaram o compromisso do Projeto com o desenvolvimento integral dos participantes, considerando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, reiterando que as diversas áreas possuem o mesmo valor e que os talentos e expectativas dos participantes devem ser respeitados.

Na realização do “CineClubeLUZ”, Walker (2018) destacou que o desafio foi trabalhar o conhecimento científico e a reflexão da realidade por meio da

tecnologia. O plano de trabalho objetivou ampliar a visão cinematográfica dos participantes por meio de um ambiente favorável e da utilização de técnicas para suscitar o debate acerca dos temas. Foram apresentados ao longo do plano de trabalho, 10 (dez) longa metragens, sendo estes: Menino Maluquinho 2, As Férias do Pequeno Nicolau, Mãos Talentosas, Rain Man, A procura da felicidade, As aventuras do avião vermelho, Jamaica abaixo de zero, O menino e o espelho, Extraordinário e Wall-E. Cipolini e Moraes (2009) destacam que, o filme foi inserido na escola de maneira incipiente, porém a escola não deve limitar seu sentido apenas ao entretenimento e lazer, mas utilizá-lo como “instrumento didático, ilustrando conteúdos, principalmente referentes a fatos históricos” (p. 267). A observação participante permitiu identificar que apenas a apresentação do filme não estimula a análise crítica da realidade, sendo necessário a discussão posterior ao filme “[...] com o envolvimento dos sujeitos, enquanto características definidoras de uma ação lúdica.” (FRANCISCO JUNIOR; BENIGNO, 2018, p. 270).

Os resultados apresentados pelos pais e responsáveis, apontaram para hábitos de leitura e escrita, melhorias no desempenho escolar, participação em outros projetos. Walker (2018) reitera que os participantes mudaram as suas maneiras de assistir um filme, iniciando a construção de uma visão crítica e analítica.

“Contação de histórias infantis: desenvolvimento da leitura promovendo a imaginação e o lúdico” foi o plano de trabalho executado por Carvalho (2019). A contação de histórias teve por objetivo: trabalhar a dramatização de textos e gêneros variados de forma a estimular o gosto, interesse e encanto pela leitura, bem como desenvolver a expressão oral, escrita, plástica e motora dos participantes. Dentre os gêneros trabalhados, estão: fábulas, conto infanto-juvenil brasileiro, lendas, crônicas, romance, alegorias. Londero e Menti (2016, p. 28) relatam que “[...]além de trazer prazer, magia e ludicidade, contar histórias estimula quem escuta a buscar novas leituras, novas histórias, sejam elas em forma de textos históricos, científicos, ficcionais, instrutivos, psicológicos ou simplesmente uma HISTÓRIA!”. Desse modo, a contação de histórias suscitou não apenas o ouvir, mas a busca por novas histórias, incentivando que os participantes compartilhassem o que haviam lido com os demais.

Os pais e responsáveis relataram que houve diferença no comportamento dos filhos, destacando o melhor desempenho na execução das tarefas, comportamento solidário e respeito para com o próximo, pontualidade, desempenho na leitura e escrita. Foi unânime entre os pais e responsáveis que o Projeto tem sido importante para a formação integral dos filhos. De acordo com as informações do questionário semiestruturado aplicado com a docente da disciplina de língua portuguesa dos participantes, o Projeto possibilitou o desenvolvimento na leitura e escrita, argumentações mais consistentes e ofertando oportunidades que os alunos não teriam se não participassem do Projeto. Evidenciamos a contribuição positiva do Projeto na vida escolar desses estudantes, propiciando novas experiências para ampliar suas visões de mundo.

Desempenhado por Pereira (2020), o plano “Aprendendo com os Grandes Pensadores” propiciou aos participantes a leitura, conjunta, dos filósofos com o intuito de contribuir para o enriquecimento dos conhecimentos cotidianos e despertar um pensamento reflexivo, seguido de uma ação consciente. Os filósofos lidos foram: Sócrates, Platão, Aristóteles, René Descartes, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Karl Marx e Sigmund Freud, essa ação possibilitou aos participantes a leitura com a pessoa. A esse respeito, Britto (2018) enfatiza que,

Ao ler com a pessoa que enuncia o texto em voz alta se compromete com a outra que a escuta, propondo-se a partilhar a experiência, deixando-se afetar tanto pelo texto como pelas reações da parceira de leitura. Ambas criam e aprendem e interferem uma na leitura da outra, produzem sentidos comuns, ainda que não idênticos, pelo intercâmbio de percepções e emoções. É uma atividade compartilhada. (p. 23)

Esse olhar compartilhado para as obras dos grandes pensadores, instigou os participantes pela busca de respostas para as questões sociais, considerando que boa parte da população mundial ainda vive numa situação deplorável e sem recursos básicos para a sua subsistência. Este conhecimento pode ajudar a pessoa a sair do senso comum (estagnação, incoerência) ao senso filosófico (coerência, articulação, originalidade). (SAVIANI, 1996). Os resultados apontam que os participantes desenvolveram aspectos como a oralidade, escrita, autonomia de decisões, consciência e responsabilidade social e ambiental, contribuindo “[...] verdadeiramente para a emancipação humana.” (GOMES, 2018, p. 84)

“Aprender brincando: leitura do mundo por meio de atividades recreativas”, foi cumprido por Sousa (2020). Este plano de trabalho objetivou apresentar a cultura do corpo, possibilitando o desenvolvimento da coordenação motora dos participantes através de atividades e jogos lúdicos. As atividades propostas foram: brincadeiras tradicionais locais, brincadeiras tradicionais de outras regiões, jogos cooperativos, jogos populares, jogos pré desportivos, ginástica rítmica. Neste sentido, “Confrontando passado e presente, não há dúvida quanto ao fato de a criança continuar a brincar: todas elas procuram espaços e formas de expressão e descobrir o mundo por meio da brincadeira.” (COUTO, 2017, p. 130).

Rodrigues e Couto (2020, p. 437) afirmam que “O comportamento humano é manifestado por meio do corpo, assim como ele reage diferente às distintas e variadas formas de tratamento, gerando interferência na formação de cada sujeito”. Nesse aspecto, houve a possibilidade de proporcionar aos participantes uma reflexão sobre seu próprio corpo e o olhar ao outro, através de práticas cooperativas. O plano de trabalho apontou como resultados que os participantes têm apresentado uma postura de liderança, maturidade, altruísmo, responsabilidade e reciprocidade.

A análise dos instrumentos (relatórios técnico-científicos dos bolsistas, os questionários aplicados aos pais e/ou responsáveis, e o questionário semiestruturado com a docente de língua portuguesa) nos possibilitou refletir sobre o papel da universidade por meio de suas atividades extensionistas, integrando a sociedade e contribuindo de forma consciente e dinâmica, inclusive com relação a formação profissional ampla dos graduandos, que dê conta do atendimento aos princípios indissociáveis do ensino, pesquisa e extensão.

Um processo de formação que dê conta destes e outros anseios, exige uma grande mobilização de esforços, pois não se trata de uma tarefa apenas de quem ensina. A pesquisa e extensão devem estar profundamente integradas nesta busca. A iniciação científica, por exemplo, deve contribuir para levar o aluno a observar a realidade, dialogar e agir sobre ela. Isto requer a compreensão da pesquisa como princípio formador, resgatando a noção de cientificidade de uma forma global e integradora da formação profissional, pela via da práxis, articuladamente à formação humana geral, portanto, articulada com a extensão. Levar o formando não só a observar a realidade, mas também a dialogar com ela e a agir sobre ela, utilizando os procedimentos que caracterizam o trabalho científico: o teste, a dúvida, o desafio que, por sua vez, desfazem a tendência meramente reprodutiva da aprendizagem. As novas estruturas curriculares devem possibilitar o engajamento de todos na busca de soluções para os problemas sociais. Trata-se de dar concretude à indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. (COLARES, 2016, p. 23).

Destacamos assim, a importância dos trabalhos de extensão, visando o pleno desenvolvimento humano e englobando aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, dentre outros que constituem a integralidade das relações que se estabelecem no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Leitura para a Vida se propôs ao longo de 5 (cinco) anos, incentivar a leitura em crianças e adolescentes de escolas públicas do Distrito de Alter do Chão em Santarém-PA por meio de atividades lúdicas e diversificadas, considerando o contexto no qual os participantes estão inseridos e apresentando novas experiências na qual a escola nem sempre consegue oferecer, seja pela falta de material, espaço, planejamento, entre outros fatores.

Tendo como referência os relatórios de extensão, na avaliação de pais e/ou responsáveis e da docente de língua portuguesa dos participantes, identificamos que pelos resultados alcançados os objetivos foram atingidos, validando a metodologia uma vez que os participantes desenvolveram a leitura, a escrita e aumentaram seu repertório de palavras por meio do hábito da leitura tanto da palavra escrita quanto a compreensão e interpretação do mundo, destacando-se entre os demais colegas em sala de aula. Ao participarem nas atividades sempre

buscaram desenvolver a oralidade e a criticidade, favorecendo que formulassem argumentações consistentes.

As relações interpessoais foram exploradas ao longo dos planos de trabalho, sendo que os participantes apresentaram uma melhor relação entre os pares, através do respeito, maturidade, altruísmo, reciprocidade. De forma concomitante e permanente, os bolsistas organizavam os participantes para realizarem trabalhos em grupos, sendo normalmente trios ou duplas. As atividades artísticas favoreceram o desenvolvimento cognitivo e plástico dos participantes, demonstrando interesse e criatividade.

Os aspectos físicos foram trabalhados visando a contemplação da cultura do corpo, demonstrando aos participantes as atividades físicas serem imprescindíveis para uma vida saudável e com energia, e reiterando a importância de uma alimentação adequada. A valorização e o respeito pelos talentos e habilidades de cada participante ao longo das ações do projeto foi sem dúvida, o fator fundamental para os manter empolgados e conscientes da responsabilidade social e ambiental nos contextos onde vivem. Ademais, o Projeto Leitura para a Vida, por meio da educação integral, tratou de dimensões humanas importantes para o pleno desenvolvimento dos participantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. *In: Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/liv_etic_cidad.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. [LDBEN (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRITTO, L. P. L. Leitura: acepções, sentidos e valor. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1619/1555>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRITTO, L. P. L. Ler com crianças. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 17-31, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID637. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/637>. Acesso em: 16 fev. 2021.

CARVALHO, B. L. S. Contação de histórias infantis: desenvolvimento da leitura promovendo a imaginação e o lúdico. **Relatório Técnico-científico de Extensão**. Santarém, PA: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2019. (37 p.)

CIPOLINI, A.; MORAES, A. C. Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – um estudo sobre a utilização do cinema na educação. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 265-278, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/239/106>. Acesso em: 14 jan. 2021.

COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. Leitura para a vida. **Relatório Técnico-científico de Extensão (Out/2015 a Maio/2017)**. Santarém, PA: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2017. (38 p.)

COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. Leitura para a vida. **Relatório Técnico-científico de Extensão (Jun/2017-Nov/2019)**. Santarém, PA: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2019. (62 p.)

COLARES, A. A. O projeto pedagógico institucional (PPI) e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 11-24, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/79>. Acesso em: 16 fev. 2021.

COUTO, H. R. F. de. Manifestações lúdicas: da imaginação à criatividade nos espaços da rua e da escola. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 129-136, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/212>. Acesso em: 16 fev. 2021.

FAILLA, Z. (Org.) Retratos da Leitura em Bibliotecas escolares. **Imprensa Oficial do Estado de São Paulo**, Instituto Pró-Livro, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83oparapublicar2019.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FAILLA, Z. (Org.) Retratos da Leitura no Brasil. 5. ed. **Imprensa Oficial do Estado de São Paulo**, Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

FERREIRA, J. M. S. DA. Leitura e Cidadania. **Relatório Técnico-científico de Extensão (Parcial)**. Santarém, PA: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2015. (08 p.)

FRANCISCO JUNIOR, W. E.; BENIGNO, A. P. A. Produção de vídeos amadores de experimentos: algumas contribuições para se pensar o processo educativo. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 244-272, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n2ID536. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/536>. Acesso em: 16 fev. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES, M. A. de O. O programa Mais Educação em Maringá: apontamentos iniciais da proposta burguesa de educação integral. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 58-86, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID639. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/639>. Acesso em: 16 fev. 2021.

LONDERO, M. G.; MENTI, M. M. O incentivo à leitura através da contação de histórias. **Revista eletrônica científica Uergs**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 24-32, 2016. Disponível em: <http://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/20>. Acesso em: 16 abr. 2019.

OLIVEIRA, G. N. C. Leitura e Cidadania. **Relatório Técnico-científico de Extensão (Final)**. Santarém, PA: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2016. (16 p.)

PEREIRA, R. M. B. Aprendendo com os grandes pensadores. **Relatório Técnico-científico de Extensão**. Santarém, PA: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2020. (9 p.)

RODRIGUES, R. B.; COUTO, H. R. F. Corporeidade na educação do campo: saberes da prática docente no contexto amazônico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 436-456, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6554>. Acesso em: 16 jan. 2021.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SOUSA, E. M. Praticando Leitura de Mundo. **Relatório Técnico-científico de Extensão**. Santarém, PA: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2017. (16 p.)

SOUSA, J. M. G. Aprender brincando: leitura do mundo por meio de atividades recreativas. **Relatório Técnico-científico de Extensão**. Santarém, PA: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2020. (14 p.)

WALKER, S. R. M. CineClubeLUZ. **Relatório Técnico-científico de Extensão**. Santarém, PA: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2018. (16 p.)

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO PARA TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS – LINGUA PORTUGUESA: primeira experiência do programa de extensão da Ufopa

Darlene Seabra de Lira
Ariela Soraya do Nascimento Siqueira
Maiara Silva Oliveira

INTRODUÇÃO

Antigamente, os surdos eram vistos como “coitadinhos”, “incapazes” ou “mudinhos”, porque o mundo era percebido somente pela perspectiva dos ouvintes que desconheciam e, ainda hoje, muitos desconhecem a língua dos surdos, além de desconhecem que os surdos têm seus costumes, sua história, suas tradições, sua identidade, entre outros.

Segue reflexão da autora SÁ (2004) a respeito da história de surdos:

“Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos. (2004, p.3)

Hoje, a sociedade começa a reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o trabalho do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (TILS).

É importante que o sujeito surdo tenha seu direito garantido em seus momentos de lazer como ir à shows e museus, por exemplo, e também quando precise ir ao banco, ao aeroporto, e, principalmente, quando vai à escola ou ao hospital. Assim, a pessoa surda necessita do auxílio de um intérprete, por isso torna-se tão indispensável a formação desses profissionais TILS, pois todos esses espaços sociais são frequentados por todos os cidadãos, e assim, as pessoas surdas também devem poder frequentar esses ambientes de forma independente e autônoma, visto que

poderão ter o intérprete de Libras para atender as suas demandas. Essa acessibilidade para o surdo revela aos ouvintes a necessidade do uso da Libras, que o surdo tem uma língua e que ele é capaz de se comunicar livremente, eliminando, desta forma, as barreiras impostas ao sujeito surdo há muitos anos.

A sociedade precisa ter a conscientização da necessidade da utilização da Libras pelas pessoas surdas. O tema da acessibilidade é uma proposta muito discutida na atualidade, pois percebe-se que as pessoas surdas participam da sociedade em geral, todavia, a sociedade ainda não está preparada para oferecer a acessibilidade aos surdos, sendo esta ainda uma barreira, principalmente, nos espaços culturais.

A maioria dos espaços da sociedade ainda não está preparado para atender aos sujeitos surdos, pois eles precisam do profissional TILS, que tem por função conhecer profundamente as duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais, sendo, portanto, capaz de repassar a informação de uma língua para outra dentro das escolas, dos hospitais, dos museus, etc., com o objetivo de proporcionar a comunicação com o surdo, e oferecer a ele o entendimento de tudo que está ocorrendo no seu entorno.

Com o propósito de demonstrar a relevância do profissional TILS em todos os espaços foi realizada esta pesquisa, visto que nos mais diversos lugares do país há pessoas surdas que estão enfrentando barreiras nos lugares que necessitam ir, para resolver questões do seu dia a dia, pois a sua comunicação em Libras não é usada pela maioria das pessoas nos mais diversos ambientes.

A intenção desta pesquisa é mostrar a importância do curso intitulado Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, para atuação na região de Santarém no Oeste do Pará. Este curso de extensão faz parte do programa Libras no Oeste do Pará: Formação Linguística e Educacional, da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, que tem por objetivo proporcionar o entendimento e a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. Então, com o exposto, tem-se por intuito favorecer a interação do sujeito surdo, ofertando a ele o acesso aos seus direitos e à cultura.

Assim, nesta pesquisa, iremos nos basear em leituras de autores como Quadros (1997, 2004), Perlin (1998, 2005), Skliar (1997), entre outros, e na legislação vigente no país, que tratam da relevância do TILS nos espaços sociais, e também demonstraremos como o processo de formação desses profissionais aconteceu durante o curso de extensão ofertado pela UFOPA.

A ATUAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS E SEUS APARATOS LEGAIS

O profissional TILS, de acordo com Quadros (2004), é o profissional que traduz um texto de uma língua falada para uma língua sinalizada ou vice-versa, ou seja, traduz um texto vivo, uma língua viva. É um profissional que pode contar com um

campo bastante amplo de trabalho e atuar em diversos contextos relacionados à comunicação entre surdos e ouvintes (NASCIMENTO, 2011, p.73).

Com a lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da pessoa surda no Brasil e com a regulamentação do trabalho do profissional TILS, que tem como intuito tornar acessível a sociedade para o indivíduo surdo, isso vem se tornando possível. Sobre isso, Quadros (2004) afirma que

A participação de surdos nas discussões sociais representou e representa a chave para a profissionalização dos TILS (Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais). Outro elemento fundamental neste processo é o reconhecimento da língua de sinais em cada país (QUADROS, 2004, p.13).

A atuação do profissional TILS no Brasil vem sendo alvo de diversos estudos e debates, tendo como foco também a formação e capacitação desses profissionais, além da importância deste profissional para o entendimento e interação dos surdos no meio social.

Deve-se levar em consideração todo o processo pelo qual esse profissional tem passado, antes, visto e realizado como trabalho voluntário e informal, nas igrejas, eventos religiosos, etc., e, nos dias atuais, ainda sendo realizado por alguns profissionais desta forma. Mas, sabe-se que já existe a lei 12.319/10, que visa seu trabalho como profissional, e não mais como voluntário. Trabalho este que demanda responsabilidade, ética e formação constante.

Esse avanço é muito relevante para o indivíduo surdo, pois, desta forma, este pode contar com o trabalho de um profissional qualificado, que tem formação para intermediar a comunicação do sujeito surdo com os sujeitos ouvintes, que ainda desconhecem e, portanto, não utilizam a Libras.

Desde o ano 2002, com a lei 10.436, que reconhece a Libras como segunda língua oficial do Brasil, já se discutia sobre a inclusão do surdo no meio social e a importância do profissional TILS para intermediar a comunicação. Mas, o ponto de partida para o reconhecimento desse profissional, deu-se com a assinatura do decreto nº 5.626, de dezembro de 2005. Este decreto regulamenta a lei 10.436 e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que afirma que o poder público deve se encarregar de implementar a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar a comunicação das pessoas portadoras de deficiência sensorial e dificuldade de comunicação.

O decreto nº 5.626 não trata da lei que regulamenta a profissão de TILS, pois neste momento tal conquista ainda não havia sido alcançada. No entanto, já se reconhece a importância desse profissional para a comunicação do indivíduo surdo, como é possível ver no Capítulo V que trata da formação do TILS, de acordo com o art. 17 que afirma que a formação desse profissional deve efeti-

var-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilidade em Libras – Língua Portuguesa.

Foi baseado nesse decreto que se deu, por alguns anos, o trabalho do TILS para os surdos. No entanto, vale ressaltar que este decreto ainda era muito superficial quando tratava do papel do tradutor/intérprete, e nele ainda não se exigia a formação do profissional para esta função. Assim, o trabalho dos tradutores/intérpretes ocorria de forma muito aleatória e desorganizada.

Em 1º de setembro de 2010, finalmente foi assinada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a lei nº 12.319, que regulamenta o exercício da profissão do TILS e a partir desta lei passou-se a ser possível discutir questões acerca dos parâmetros para o exercício da função, como por exemplo: a formação, a atuação, a sindicalização e a valorização desse profissional.

Segundo o Decreto nº 5.626/05, o tradutor/intérprete tem a função de viabilizar ao aluno surdo o acesso aos conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas e culturais. Além disso, a lei nº 12.319/10 ressalta que:

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I – pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II – pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III – pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV – pelas posturas e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V – pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI – pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Este artigo esclarece que para exercer esta função, o TILS não precisa somente conhecer a Língua de Sinais (LS), sua estrutura e os sinais que a compõem, pois existem outras questões relacionadas à postura do profissional que também são fundamentais para o bom desempenho da função e podem interferir, positiva ou negativamente, no entendimento do indivíduo surdo.

O TILS, para exercer sua profissão, tem que zelar por valores morais e éticos relacionados à pessoa humana, independente de raça, poder aquisitivo, cultura, religião, idade, sexo ou orientação sexual, com consciência do seu papel na sociedade e da importância de seu conhecimento específico sobre a comunidade surda, além de sua constante capacitação profissional.

De acordo com lei 12.319/10, são atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

A lei 12.319/10 foi imprescindível no que diz respeito à definição das competências do profissional TILS, pois antes desta lei, o trabalho desse profissional se dava de forma muito desorganizada, e a partir de sua vigência foi possível conhecer de forma clara sua função e áreas de atuação profissional, sempre com o propósito de auxiliar a comunicação entre surdos e ouvintes.

A PERCEPÇÃO DE CULTURA E A RELAÇÃO SURDO X INTÉRPRETE

A surdez, como tópico de estudo, contém vários aspectos. O aspecto fisiológico, por exemplo, foca na deficiência, na perda da capacidade auditiva. O aspecto humanista, por sua vez, centra-se na condição e na identidade do indivíduo que se reconhece como sujeito surdo, não como deficiente. Essas diferenças refletem também na terminologia usada. As ciências médicas preferem o termo “deficiência auditiva”- DA, enquanto as ciências humanas utilizam o termo “surdez”. Apesar das duas áreas do conhecimento compartilharem o mesmo tema, possuem diferenças substanciais em seus estudos.

Sobre essa divergência de opiniões e teorias Perlin (2005), afirma que:

Ao focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais, tenho de me afastar do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai explicar a identidade surda. O conceito de corpo danificado remete a questões de necessidade de normalização, o que significa trabalhar o sujeito surdo do ponto de vista do sujeito normal ouvinte (PERLIN, 2005).

As múltiplas dimensões da surdez revelam a complexidade do assunto, que apresentam estudos em várias áreas do conhecimento. Nesse sentido, a surdez permite uma variedade de tópicos a serem estudados por várias disciplinas, em aspectos fisiológicos, humanos e sociais. Um desses aspectos refere-se à comunicação, e é neste sentido que focamos neste trabalho.

A vida dos surdos está profundamente marcada pelo mundo ouvinte, tanto no seio familiar como no escolar. Seu povo, sua língua e sua cultura têm sido apagados e silenciados, e os relatos históricos mostram as marcas e heranças desse processo social discriminatório e excludente (QUADROS, 1997).

De acordo Skliar (1997):

A exclusão não é somente uma fronteira de discursos e silêncios permanentemente removidos e reposicionados, é também um processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, um rechaço, a negação do espaço/tempo/lugar em que vivem os outros. A/s exclusão/es sempre estão em movimento, nunca permanecem quietas, fixas, inalteráveis. Cruzam os corpos, as mentes e as línguas de um modo vertiginoso; os atravessam (SKLIAR, 1997).

Os defensores da causa da identidade surda acreditam que só em posse da Libras, considerada “natural”, adquirida em qualquer idade (mas de preferência e para o melhor desenvolvimento do surdo que esta seja adquirida na fase infantil), que este constituirá uma identidade surda, já que este não é ouvinte (PERLIN, 1998; MOURA, 2000).

Para que o sujeito surdo perceba que tem uma identidade única, ele precisa conhecer e ser estimulado quanto a sua cultura, pois, desta forma, será capaz de mostrar o que pensa, como pensa, sua visão de mundo, seus anseios e objetivos, a partir de sua própria experiência e de como se percebe incluso nas relações sociais do seu cotidiano.

A cultura fortalece a identidade pessoal e social de um indivíduo, o integra com a família, com a comunidade que faz parte e com o mundo em que vive. A formação cultural, inicialmente é estabelecida a partir das questões geográficas, de práticas de convivência e de questões religiosas, e é imprescindível para o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo.

Assim como todos os povos, o surdo também tem sua própria cultura, porém apesar de seus costumes, hábitos, vivências e experiências, os surdos também se integram de forma “fragmentada” à cultura ouvinte. Fragmentada no sentido de que fazem parte da sociedade, mas que não estão inseridos em meio a ela totalmente, devido às limitações no que diz respeito à acessibilidade.

No que se refere à relação que se estabelece entre o surdo e o intérprete, é importante destacar a ética como ponto fundamental a ser seguido para um bom desempenho desse profissional, pois só partindo da ética profissional é que pode-se criar um elo de confiança e respeito entre os sujeitos em questão, para que haja uma boa interação entre eles.

Oliveira (2005, p.61) explica que a concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, e particularmente sobre a zona

de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Portanto, o profissional TILS que tem formação adequada, que segue o código de ética de sua profissão e, através da sua interpretação, serve de “ponte” entre surdos e ouvintes, auxiliando na interação entre esses sujeitos, estará cumprindo seu papel social, intermediando a comunicação e favorecendo a inclusão do sujeito surdo na sociedade.

A lei 12.319, de 1º de setembro de 2010 dispõe um capítulo que aborda os valores éticos do profissional TILS, do respeito à pessoa surda e à sua cultura, ao seu sigilo e discrição quanto à informação recebida, à imparcialidade e à fidelidade aos conteúdos traduzidos e interpretados, à postura e à conduta aos ambientes que precisar frequentar, que são indispensáveis ao seu exercício profissional.

Marcon (2012) realizou pesquisa a cerca da relação que existe entre o TILS e o sujeito surdo. A autora analisou esta relação e a compreensão de conceitos pelo surdo, concluindo que este pode criar suas ideias a partir da condição tradutória do profissional. O intérprete, ao perceber qualquer dificuldade de entendimento por parte do surdo, deve buscar formas de contextualizar e passar de maneira clara a informação e, assim, sanar qualquer dúvida que o sujeito surdo venha a ter.

O profissional TILS, mesmo quando atua de maneira rotativa, quando precisa atuar para vários sujeitos surdos diferentes, necessita estabelecer uma relação de confiança, que vai sendo conquistada a medida que o trabalho vai sendo desenvolvido, a fim de que não haja conflitos e que essa interação entre os sujeitos no momento da comunicação não seja prejudicada. O surdo precisa confiar no trabalho do profissional e o profissional precisa atender as expectativas do sujeito surdo para que o trabalho de interpretação flua de forma adequada para ambos os sujeitos que participam desse processo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DE TILS

Com o crescimento da comunidade surda atuante na sociedade e frente a sua cultura linguística, faz-se necessário que, nos diversos ambientes, a comunicação entre surdos e ouvintes aconteça de forma legal e acessível. Neste processo há um sujeito mediador e facilitador desta acessibilidade, o TILS que irá ser o canal de via direta entre língua sinalizada e língua oralizada ou vice-versa, para a efetivação da valorização e respeito aos direitos humanos na democracia brasileira.

É significativa a relevância do trabalho exercido pelo intérprete. Ele vem sendo reconhecido e priorizado, principalmente, nas instituições de ensino. Em virtude dessa necessidade, a formação desse profissional torna-se indispensável. A formação

adequada prepara este profissional, para além da área de competência técnica e habilidade, visto que preza também pelo compromisso ético, para que haja uma relação de confiabilidade e respeito mútuo entre ele e a comunidade surda, e para que esta possa se relacionar com a sociedade, que em sua maioria são ouvintes.

A atuação do TILS é ampla, pois ele atua num vasto campo das instituições da sociedade. Por conta disso, nos últimos anos, a carreira do TILS vem se fortalecendo através de cursos de formação e capacitação, visto que este grupo de profissionais vem se articulando para conquistar novos espaços de atuação e de reconhecimento social. Esse caminho exige que o intérprete esteja em contínua formação, mantendo-se sempre atualizado, pois ainda está em processo de reivindicações para a organização e efetivação dos direitos garantidos da profissão.

A formação ou capacitação é um componente de grande importância na vida de um profissional, pois é ela que o atualizará com novos conhecimentos, para um melhor desempenho da sua função a ser desenvolvido, e garantirá um aprendizado que servirá de suporte para as estratégias na execução de seu trabalho, como nos diz Delors (2003, p.160), "A formação contínua não deve desenvolver-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer".

O curso de extensão para a formação de TILS, oferecido pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, realizado no período de 20 de novembro de 2018 a 19 de novembro de 2019, foi um momento marcante para muitos profissionais que estavam atuando como intérpretes em diversos espaços da sociedade santarena. Eles aproveitaram a oportunidade oferecida para ampliar, reaprender e aprender novas práticas de competência e habilidade tradutória.

Antes da entrada no curso, esses profissionais foram avaliados através de processo seletivo composto de duas fases. A primeira fase foi uma carta de motivos, na qual o candidato deveria contar sua relação com a Libras e mostrar a relevância desse aprendizado para ele na sua atuação profissional, e a segunda fase foi uma entrevista, que foi gravada em vídeo, na qual uma banca de professores de Libras da universidade fizeram perguntas em Libras para que os candidatos respondessem satisfatoriamente. Esse processo estava disposto em edital, que foi apresentado, anteriormente, ao Instituto de Ciências da Educação (Iced). O programa de extensão ofertou 25 vagas, e teve 46 pessoas inscritas para concorrer a estas vagas. Foram aprovados 23 alunos no processo seletivo e destes 16 se formaram, pois tiveram frequência, participação nas atividades e avaliações, e cumpriram o estágio de 40 horas, concluindo o curso e recebendo seus certificados.

Esta experiência formativa teve como objetivo oferecer formação por meio de experiências didático-metodológicas, com enfoque na qualificação para o merca-

do de trabalho. Entre os objetivos do curso citamos os seguintes: compreender que a Libras, como toda língua, tem suas próprias regras; dominar as técnicas de interpretação; discernir os diferentes tipos de tradução; buscar conhecimentos sobre os fundamentos históricos da educação dos surdos; desenvolver competências para a interpretação de LS; conhecer os níveis de análise linguística; conhecer as políticas públicas e legislações vigentes relacionados a área; capacitar para atuação nos diversos espaços sociais, bem como em todos e quaisquer eventos de caráter científico ou não; e articular o contato dos alunos com os diversos espaços dirigidos pelos membros da comunidade surda – movimentos, associações, federações, projetos, etc. – refletindo sobre novas formas de atuação, redimensionando, desse modo, seu saber.

As atividades foram ministradas de maneira estimulante e inovadora, respeitando a individualidade de cada participante, mostrando que o desenvolvimento formativo individual cresce mediante a troca de experiências, e ampliando condições de assimilação e aprendizado de maneira conjunta. Os trabalhos em grupo favoreceram positivamente essa construção de saber. A aprendizagem significativa, no que se refere as práticas, no decorrer curso, foi item que potencializou a tomada de consciência e de responsabilidades da função atribuída ao TILS.

Como atividades avaliativas durante o curso foram adotadas diferentes estratégias didático-metodológicas, tais como: seminários, debates, atividades em grupo, atividades individuais, projetos de trabalho, grupos de estudos, estudos dirigidos, atividades práticas, entre outras.

A avaliação do aproveitamento de cada componente curricular teve, como parâmetro, as competências desenvolvidas de forma satisfatória e previstas para o módulo proposto. A promoção entre o Módulo I e o Módulo II se deu por meio de aprovação na avaliação intermediária do curso. Para recebimento do certificado de conclusão do curso, o aluno deveria ser aprovado após avaliação final. Aqueles alunos que conseguiram atingir a nota igual ou superior a 7,00, receberam o certificado de Tradutores/Intérpretes de Língua de Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa.

Com base em uma metodologia que utiliza o contexto bilíngue de ensino e com base em coleta de informações de entrevistas realizadas com quatro ex-alunos do curso de Tradução/Interpretação de Libras-Língua Portuguesa, foi possível perceber pelas respostas dadas que o curso foi bastante significativo para os alunos, pelo formato ofertado de suas disciplinas e com bastantes momentos de prática. Foram ofertadas 13 disciplinas, sendo que somente a disciplina Linguística Geral LP, foi ensinada usando a língua portuguesa oral, as demais foram todas ensinadas usando-se, exclusivamente, a Libras.

Pode-se destacar positivamente o formato das aulas que, em sua maioria, foram ministradas em Libras pelos professores do curso, e isso motivou os cursistas a dedicar completa atenção durante as aulas e a valorizar o uso da língua de Sinais

como mecanismo linguístico no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma formação em contexto bilíngue, oportunizando ampliar novos vocábulos para uso futuro na atuação interpretativa.

É importante que a tomada de consciência da profissão de TILS, leva-nos a pensar no que elucida Goldfeld (2002, p.12), “A linguagem constitui o sujeito, é a forma como ele percebe o ambiente que o cerca e a si próprio”. Isso nos faz refletir que, como mediadores da LS, os TILS são mediadores de comunicação e interação, pois ao sinalizarem todo e qualquer discurso para a pessoa surda, mostrando a ela o acesso a uma nova informação, estarão contribuindo para a formação, a capacitação, o conhecimento e para a própria constituição desse sujeito surdo.

As experiências vivenciadas na prática, ofertadas neste curso, proporcionaram aos alunos momentos de trocas e de interação, tornando-se mais enriquecidas pelo uso constante da Libras, elevando, consideravelmente, o domínio dessa língua, pois possibilitaram, além do aumento do vocabulário, o conhecimento de técnicas para o exercício da função desses profissionais. Por meio dessas práticas, o efetivo aprendizado se estabeleceu. E, pontuamos, de forma positiva, que a utilização dos mais variados recursos visuais e também das leituras solicitadas pelos professores, em muito contribuíram para aquisição de conhecimentos e para a inserção desses novos profissionais nos distintos espaços sociais, nos quais essa língua necessita ser utilizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para chegarmos aos resultados expostos adiante, propusemo-nos a entrevistar quatro ex-alunos desta turma quanto suas impressões sobre o curso, sua experiência profissional e sobre a relevância desta formação para eles. As perguntas propostas foram as seguintes: O curso de extensão contribuiu para sua formação de TILS? Você considera importante os conteúdos estudados no curso de extensão para TILS? A metodologia de ensino usada nos encontros da formação é considerada positiva para o desenvolvimento de sua competência tradutória? E, por fim, as atividades práticas, em destaque os estágios, você considera um item importante no processo de formação? A seguir, explanaremos sobre os aspectos das repostas dadas por esses alunos, analisando estas repostas de forma conjunta, pontuando as informações que acreditamos serem as mais importantes de acordo com o ponto de vista elencado nesta pesquisa.

Quanto a primeira pergunta, obtivemos repostas semelhantes e as exporemos nos baseando no que argumenta a lei 12.319, que regulamenta o exercício do profissional TILS, visualiza-se que:

Art. 4o A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de

formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (BRASIL, 2010)

Diante disso, o curso de formação ofertado pela UFOPA responde significativamente a um dos tripés de ação das universidades, contemplado no parágrafo acima, a extensão universitária. A extensão alcança toda a comunidade onde a universidade está inserida, podendo assim, contribuir de forma direta com os profissionais que atuam na sociedade social. E esta comunidade, ao receber os saberes científicos, responde, na prática, aos estudos e pesquisas realizados dentro do espaço acadêmico, e esse retorno para a comunidade gera melhor desempenho profissional, proporcionando novas oportunidades de emprego e renda para os membros que habitam nela.

A oferta deste curso de formação para os profissionais TILS foi uma proposta da extensão que auxiliou bastante para o desenvolvimento das habilidades desses profissionais, pois com esse aprendizado puderam atender de forma eficiente ao numeroso público da comunidade surda da cidade de Santarém. Estes profissionais passaram a atuar com mais confiança e determinação nos espaços em que já trabalhavam como TILS ou que foram convidados a atuar.

Entre os alunos que participaram do curso podemos citar profissionais que atuavam nos mais diversos ambientes, como exemplo: em universidades e faculdades locais, em instituições religiosas, em escolas, no corpo de bombeiros militar do estado, em centro de atendimento social, entre outros, mostrando a relevância deste curso para a atuação desses profissionais em tantas áreas de trabalho diferentes, o que constata Santos (2014) ao dizer:

As travessias que historicizam este profissional estão demarcadas juntamente às lutas das comunidades surdas [...]. Estes movimentos advêm principalmente dos ambientes religiosos, que foram os primeiros a popularizar a língua das pessoas surdas como veículo de comunicação, expressão, educação e evangelização social, trazendo a polêmica da identidade linguística destes sujeitos, promovendo o direito à autonomia dessas pessoas como seres de expressão política, social e cultural (SANTOS, 2014, p. 3).

Nas respostas dadas a pergunta número quatro, percebe-se o quanto a atuação no estágio do curso de TILS foi benéfica para estes profissionais, pois após as experiências das aulas práticas e do estágio, nos quais os alunos receberam orientação intensa dos professores, perceberam que houve um avanço na qualidade de sua atuação profissional, pois nos eventos em que atuaram, ainda como alunos, tiveram uma resposta positiva para eles mesmos, em relação a superação das dificuldades enfrentadas nos desafios interpretativos. Estes alunos foram melhorando e ajustando sua interpretação com autonomia, independência, segurança, com escolhas tradutórias mais adequadas ao contexto de interpretação, além de descobrirem suas afinidades a determinados campos de atuação profissional.

Os resultados da aprendizagem adquirida durante o curso foram percebidos pelos alunos, a partir do momento em que eles começaram a participar das aulas. A sua frequência foi alta durante todo o curso, pois a cada aula lhes era ofertado um conhecimento novo. A adesão as atividades práticas, ofertadas tanto pelos professores efetivos do curso quanto pelos professores convidados, era ampla. Havia ainda momentos de autoavaliação do desempenho de interpretação, feita pelos próprios alunos sobre seu trabalho, o que lhes proporcionou momentos de reflexão sobre sua prática.

Sabemos, ainda, que existem resultados que serão visualizados a longo prazo, visto que existem diversas lutas e desafios para que este profissional tenha seu espaço reconhecido e valorizado. E com o aprendizado adquirido durante as aulas, eles poderão contribuir para um atendimento mais adequado para a pessoa surda, nos mais diversos ambientes, como hospitais, escolas, universidades, museus, etc, no envolvimento ou na criação de associações dos profissionais TILS ou na organização de centrais de atendimento para dar mais visibilidade a atuação desses profissionais.

Outro aspecto relevante quanto ao aprendizado dos profissionais no curso de extensão foi a disponibilização deles para participar de experiências interpretativas em diversos eventos, tais como seminários, lives, encontros religiosos, eventos artísticos, estudos acadêmicos, convites particulares de apoio a surdos, produção de vídeos informativos de empresas, entrevistas televisivas, entre outros. Essa exposição corajosa e ousada trouxe novas perspectivas para os TILS que, de forma colaborativa, levou ao crescimento deste coletivo como grupo de trabalho.

O curso de extensão ofertou aos TILS experiências enriquecedoras, que possibilitaram, ainda, que questões teóricas sobre concepção de linguagem, seus usos e construção de sentidos, pudessem ser retomados e esclarecidos para os participantes, criando-se, desse modo, um contínuo espaço de reflexão.

Esse curso de interpretação e tradução em Libras – Língua Portuguesa também criou oportunidades reais de serviços para estes profissionais, pois surgiram possibilidades de trocas de saberes entre eles e seus pares mais experientes, no campo da tradução e da interpretação, e a possibilidade de reflexão sistemática sobre sua função, diante da realidade em que atuam.

Por fim, é interessante destacar também que esta prática de formação se tornou fonte de discussão sobre a postura ética do profissional e sobre a viabilização de novos estudos e cursos, que possam estimular os atuais profissionais e despertar o interesse em novos profissionais para o desempenho dessa função, que torna a língua de sinais acessível e vista aos olhos da sociedade. As mãos dos intérpretes tornam-se instrumentos de aquisição e difusão de informação e significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, é importante considerar que a existência de um espaço na universidade, propício para atividades de cunho formativo e de promoção da comunidade, destinado as questões relativas ao ensino e aprendizagem, sejam sempre efetivadas. Com isso, poderá sempre haver uma via de trocas de experiências exitosas, que alcance a sociedade de forma mais coletiva, em prol da cidadania e da promoção humana.

O curso de extensão de Formação de Tradutores/Intérpretes de Libras representa um avanço para comunidade surda, pois ofereceu-se a essa comunidade um grupo de 16 TILS, que poderão melhor atuar e oferecer serviços com mais qualidade, favorecendo a inclusão e a acessibilidade na comunicação entre ouvintes e surdos.

Considera-se relevante a instituição continuar oportunizando momentos formativos como esse, para que a profissão de Tradutor/Intérprete de Libras se fortaleça e tenha mais visibilidade, para que sua atuação possa ocorrer em novas áreas de trabalho, a fim de que se assegure, para a pessoa surda, o direito acessível de atendimento em Libras.

A formação de TILS, através do curso de extensão, trouxe novos conhecimentos, novas formas de atuação e melhorou o desempenho desses profissionais TILS. Isto foi confirmado pelos participantes desta pesquisa, que vivenciam o dia a dia dessa função na sociedade santarena, e essa realidade indica que há a necessidade cada vez maior de promover espaços de discussão, de reflexão e de inovação nas práticas desse profissional, que poderão fomentar a pesquisa e a produção científica nessa área.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei 10.436 e o Art. 18 da Lei 10.098. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007/2010/Lei/L12319.html. Acesso em: 15 jan. 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOLDFELD, M. A. **Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MARCON, A. M. O papel do tradutor/intérprete de LIBRAS na compreensão de conceitos pelo Surdo. **ReVEL**, v. 10, n.19, 2012.

MOURA, M. C. O. **Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NASCIMENTO, M. V. B. **Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos**. Dissertação de Mestrado. SÃO PAULO, 2011.

OLIVEIRA, M. **Surdos e Ouvintes: dos Bastidores aos aplausos**. Dissertação de Mestrado. São Bento do Campo, 2005.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação dos Surdos**. Florianópolis, 2005.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. **O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2004.

SANTOS, L. F. **O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 200f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

SKLIAR, C. **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

CAPÍTULO 3

CANAL AULA DE PIJAMA: o youtube como recurso para o ensino remoto

Heliana Maria Cunha Aguiar

Nesta parte, trataremos das ações educativas desenvolvidas pelo Canal Aula de Pijama/Plataforma YouTube, relacionadas ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Os conteúdos produzidos são das disciplinas que fazem parte da área de atuação da coordenação do canal, havendo ainda os informativos e tutoriais, como por exemplo: esclarecimentos sobre as Atividades Complementares, a importância do e-mail institucional discente e como fazê-lo, entre outros temas de interesse para a formação acadêmica.

Ao socializar estas ações, espera-se fomentar as discussões sobre o desenvolvimento das atividades curriculares de forma on-line e com qualidade; aproximando a sala de aula da cibercultura, tornando acessível e em uma linguagem inteligível, o conteúdo produzido pelos docentes, para todas as pessoas interessadas, independentemente ou não de fazerem parte da instituição.

Fundamentado por Beher (2020), Lévy (2010), Moran (2007) entre outros, o texto encontra-se dividido em duas seções: **Contextos e conceitos**, mostra as concepções sobre a cibercultura, obras abertas, Educação a Distância (EAD) e o surgimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) com da pandemia COVID-19; **Canal Aula de Pijama, ações e recursos pedagógicos**, apresenta os objetivos, ações educativas e perspectivas do projeto, em um mundo cada vez mais digital.

CONTEXTOS E CONCEITOS

Desde 2020, com o surgimento do COVID-19, o mundo enfrenta uma pandemia com graves consequências para todas as áreas. Na Saúde, o desconhecimento da doença, sua rápida transmissão e alta mortalidade, fez com que hoje,

28/01/2021, haja 100.455.529 casos confirmados, 2.166.440 mortes, em 223 países, segundo a Organização Mundial de Saúde (2021).

Uma das medidas adotadas para a contenção da transmissão da doença foi o isolamento social, ainda em vigor, até o momento; conseqüentemente, este longo período de limitações de contato exacerbou a massificação das vivências virtuais, mudando radicalmente as relações sociais, de trabalho e os processos de ensino e aprendizagem.

Desde o final do séc. XX, havia indícios do nascimento de uma nova cultura e da dependência crescente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o desenvolvimento das atividades cotidianas, como por exemplo: a invenção dos computadores pessoais, celulares e, posteriormente, a interconectividade entre eles. Em 1997, na primeira edição da obra, **Cibercultura**, Lévy já previa a realidade atual: o ciberespaço sendo a principal infraestrutura mundial de comunicação, guardiã das memórias, reguladora das transações econômicas, ditadora das tendências e padronizações dos costumes sociais.

Em resumo, em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com este novo suporte de informação e comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta. (LÉVY, 2010, p.170)

Destacam-se três aspectos necessários para o entendimento destas mudanças:

1. A “Obra Aberta”, hiper conectividade e (des)informação.

Não é de hoje o uso das TICs, ocorria bem antes do advento da internet na modalidade de Educação a Distância (EAD): pelos correios, eram realizados cursos do Instituto Universal; Rádio e Televisão tinham programas educativos e de formação, como o Telecurso 2º Grau. Slides e filmes VHS (a partir dos anos 80) eram projetados nas salas. A diferença é que antes havia

uma divisão clara de quem era o autor da obra, o responsável pela sua assinatura, e quem era o “espectador”.

De fato, o fiador da totalização da obra, ou seja, do fechamento do seu sentido, é o autor. Mesmo se o significado da obra se pretende aberto ou múltiplo, devemos ainda assim pressupor um autor se quisermos *interpretar* intenções, decodificar um projeto, uma expressão social ou mesmo inconsciente. O autor é a condição de possibilidade de qualquer horizonte de sentido estável. (LÉVY, 2010, p.149) (grifo do autor)

Em relação à produção artística-cultural, a Cibercultura possibilitou o aparecimento da “Obra Aberta”, em contínua construção, autoria coletiva sem

identificação individualizada, caracterizada pela universalidade, pelo anônimo e geradora de inúmeros sentidos e significados.

O engenheiro dos mundos não assina uma obra acabada, mas um ambiente por essência inacabado, cabendo aos exploradores construir não apenas o sentido variável, múltiplo, inesperado, mas também a ordem de leituras e as formas sensíveis. Além disso, a metamorfose contínua das obras adjacentes e do meio virtual que sustenta e penetra a obra contribui para destituir um eventual autor de suas prerrogativas de fiador do sentido. (LÉVY, 2010, p. 149-150)

Na Cibercultura, todas as pessoas podem assumir múltiplos papéis: serem produtoras (Digital Influencer) e/ou consumidoras de conteúdos; vide a proliferação de Plataformas e Redes Sociais como Facebook, YouTube, Twitter, Instagram, LinkedIn, entre tantas outras. Esta hiper conectividade apresenta um aspecto negativo: maior acessibilidade à informação não se traduz a um melhor conhecimento dos fatos. “Quanto mais informação, mais difícil é conhecer. A facilidade cria a acomodação, a confusão, a dificuldade de escolher, a permanência das convicções. Há um certo relativismo diante de tantos posicionamentos diferentes e das contínuas atualizações sobre qualquer assunto.” (MORAN, 2007, p. 44)

Se por um lado, houve uma maior acessibilidade ao conhecimento, ao copiar e colar, ao encaminhar e compartilhar arquivos; por outro, a falta de uma regulamentação maior ao que é produzido, dificulta o reconhecimento pela maioria da população do que é validado cientificamente e do que é falso (Fake News).

2. Educação a Distância (EAD) não é Ensino Remoto Emergencial. (ERE)

Neste ponto serão destacados os conceitos sobre a EAD e o ERE para esclarecer as diferenças existentes entre estas categorias. Como vimos no tópico anterior, a EAD surgiu bem antes do aparecimento da internet, é uma modalidade regulamentada e reconhecida de ensino, com recursos, equipe de profissionais e com diferentes metodologias pensadas para as suas especificidades.

[...] a Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente. (BEHAR, 2020)

O ERE surge mediante a necessidade de isolamento social, por causa do COVID-19, o que impossibilitou as atividades presenciais; é uma alternativa para dar suporte aos alunos ao mesmo tempo que busca garantir a continuidade do ensino; portanto,

[...] o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise (HODGES, 2020 *apud* RONDINE; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

Em relação ao tempo e ao espaço de realização das aulas, na EAD há uma flexibilização maior em relação à presença do aluno nas salas virtuais, “[...] O discente deve ser (ou se tornar) comunicativo através, principalmente, da escrita. Automotivado e autodisciplinado, precisa se empenhar em definir horários fixos de estudo em casa e/ou no trabalho para se dedicar ao curso e ter disciplina para tal.” (BEHER, 2020) Por outro lado, há um aspecto relevante nessa flexibilização que é uma maior personificação e individualização do processo ensino aprendizagem.

O que está claro é que, com a flexibilidade e organização do ensino e aprendizagem que as tecnologias possibilitam, o currículo também pode ser muito mais adequado a cada aluno. Não podemos continuar impingindo a mesma sequência de conteúdos, tempo e espaço que predominou na sociedade industrial. Podemos oferecer alguns conteúdos comuns iniciais e depois personalizar o percurso. (MORAN, 2007, p.24)

No ERE, os tempos podem ser síncronos e assíncronos. Nos síncronos, nota-se uma transferência de local, das salas de aula para as salas virtuais, mas, tenta-se reproduzir as mesmas metodologias como: aulas expositivas, apresentação dos conteúdos por meio de vídeos e slides. Os momentos assíncronos são aqueles no qual os alunos executarão os trabalhos sem a presença do professor, são os “deveres de casa” e requerem a mesma autonomia e disciplinas exigidas dos alunos da EAD (vide parágrafo anterior).

[...] a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia. (BEHER, 2020)

Diferentemente da EAD, no ERE não houve tempo hábil para planejamento do ensino, para a implementação de uma infraestrutura que possibilitasse a inserção digital e, principalmente, para a capacitação necessária dos docentes e gestores. A pandemia intensificou a transição do mundo real para o virtual, ao mesmo tempo em que escancarou as deficiências de todos os envolvidos no processo educacio-

nal, diante das tecnologias e de novas metodologias de ensino, caracterizando-se aí um outro grande problema: a exclusão digital, que será tratado a seguir.

3. Pandemia, analfabetismo e exclusão digital

Com a pandemia COVID-19, a escola, tradicionalmente resistente às mudanças em seu sistema educacional, teve que se reinventar quase que imediatamente devido ao isolamento social. Docentes e gestores encontraram na cibercultura a única via possível para o desenvolvimento de suas atividades. Todos os conteúdos programados para aulas presenciais passaram a ser desenvolvidos de modo on-line. Há tempos, é notório o descompasso entre demandas sociais e a incapacidade de respostas rápidas das escolas e universidades, portanto, as instituições necessitam, mais do que nunca,

[...] reaprender a aprender, a ser mais úteis, a prestar serviços mais relevantes à sociedade, sair do casulo em que se encontram. A maioria das escolas e universidades se distancia velozmente da sociedade e das demandas atuais. Sobrevivem, porque são espaços obrigatórios e legitimados pelo Estado, mas, a maior parte do tempo freqüentamos (sic!) as aulas, não por escolha real, por interesse, por motivação, por aproveitamento. As escolas conservadoras e deficientes atrasam o desenvolvimento da sociedade, retardam as mudanças. (MORAN, 2007, p. 22)

Em 2019, quando muitos educadores refutaram a proposta do governo federal para a implantação das *homeschooling*, isso ocorreu pela falta de infraestrutura e conhecimento pedagógico sobre o ensino domiciliar, na maioria das escolas e residências: dificuldades de acesso à internet e aos recursos necessários ao seu uso, como notebooks, computadores, celulares, etc.; e, a relação baixa qualificação no processo ensino-aprendizagem e necessidade de capacitação para a efetivação desta aprendizagem.

Hoje, estas mudanças são uma realidade, foram realizadas de forma acelerada e de caráter emergencial, agravando e tornando mais visível as exclusões apontadas no parágrafo anterior: a falta de infraestrutura/recursos materiais e o analfabetismo digital de gestores, docentes, discentes e familiares.

É notório que escolas públicas ou privadas sem o fomento a essas culturas (digitais), dificilmente se estenderá aos lares, pois há uma lacuna entre o uso pessoal como divertimentos (redes sociais ou jogos) e o uso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem [...] sobre o COVID-19, os responsáveis educacionais buscam manter as aulas a todo custo. Contudo, diante do exposto, e professores sem formação em tecnologias, muitos alunos no país sem conexão à internet e o conhecimento de aplicativos educacionais, a tentativa não atingirá as metas ou a qualidade do ensino, que o país tanto carece. (AVELINO; MENDES, 2020, p. 58)

Por fim, ressalta-se que mesmo sem muito apoio das instâncias governamentais, muitos docentes estão buscando vencer suas limitações em relação à cultura digital: capacitação nos cursos ofertados pelas instituições, criação alternativas metodológicas para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, etc.

De consumidores passivos de conteúdo em suas aulas, os docentes passaram a ser produtores, editores, locutores de Podcast e EduTubers, educadores que são também criadores e apresentadores na Plataforma YouTube. Inserindo-se nas redes sociais, entre erros e acertos, os docentes estão aprendendo a fazer parte ativamente da cibercultura e, é neste contexto que surge o **Canal Aula de Pijama**.



CANAL AULA DE PIJAMA, AÇÕES E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Em março de 2020, o Canal Aula de Pijama surgiu, na Plataforma do YouTube, devido à suspensão de todas as atividades presenciais, da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, diante da pandemia do COVID-19. Como objetivo principal temos a socialização, nas plataformas digitais, dos trabalhos produzidos nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação-ICED, na qual atuo como docente.

Os conteúdos produzidos fazem parte das seguintes disciplinas: Brincadeiras e desenvolvimento infantil, Corporeidade e Ludicidade, Fundamentos Teóricos e Metodológicos em Artes, Metodologia da Pesquisa em Educação, Metodologia do Trabalho Acadêmico e Pedagogia em ambientes não escolares; bem, como os informes e tutoriais, como por exemplo, em relação às Atividades Complementares, pois coordeno a comissão de avaliação dos relatórios discentes.

Ressalta-se que não é ainda um projeto formalizado na instituição, embora, haja a perspectiva desta efetivação, ainda neste primeiro semestre de 2021. Ele foi uma iniciativa pessoal-profissional, uma tentativa de minorizar a ausência das aulas presenciais, principalmente para às turmas ingressantes de 2020. Inicialmente, seria postado um vídeo a cada semana, mas, houve apenas a

postagem de cinco vídeos, de março a maio/2020. Esta descontinuidade nas ações teve como causas principais o longo prazo da suspensão das atividades e da falta de uma previsão concreta de retorno.

Estudos sobre os efeitos psicológicos de períodos de quarentena durante epidemias apontam que o estresse gerado pelo distanciamento social é bastante significativo e pode gerar impactos emocionais aos profissionais da Educação e aos alunos. Tais impactos estão diretamente associados a fatores como a longa duração do isolamento, o medo de infecção, as incertezas quanto aos recursos financeiros, a falta de informação adequada e, até mesmo, o convívio prolongado em um ambiente doméstico tóxico, por vezes, de violência e abuso. (CRUZ; BORGES; NOGUEIRA FILHO, 2021, p.17)

Em janeiro de 2021, o Canal reiniciou suas atividades, diante do retorno às aulas marcado para dia primeiro de fevereiro, em formato totalmente remoto. Acredita-se que as mídias digitais são um recurso pedagógico importantíssimos para auxiliar o trabalho docente a transpor para os discentes os conteúdos das diversas áreas de conhecimento, de modo a despertar um maior interesse na aprendizagem e por aproximar a cibercultura do mundo real. Por meio do vídeo poderemos situá-los “[...] em um contexto histórico, ou a visualizar um fenômeno físico-químico, ou a conhecer determinada paisagem natural. Através das representações visuais e sonoras, os educandos podem conhecer realidades distantes, o que acaba por aproximá-los do objeto de estudo.” (OLIVEIRA, 2016)

A escolha pela Plataforma YouTube considerou os seguintes aspectos: ela é uma das mais visualizadas mundialmente, a sua gratuidade torna-a acessível, permite a interatividade entre seus participantes (curtir ou não, compartilhar e/ou comentar) e por apresentar uma variedade de conteúdos nos vídeos disponibilizados de forma dinâmica. O que atende às necessidades do público-alvo deste projeto: na UFOPA, discentes e docentes do curso de Pedagogia e demais cursos; para além dos muros da universidade, profissionais egressos dos cursos de Pedagogia da UFOPA e de outras instituições; por fim, pela visibilidade permitida na cibercultura, todas as pessoas interessadas nos temas a serem tratados.

Os conteúdos produzidos serão distribuídos da seguinte forma:

No Youtube, as *playlists* serão distribuídas por disciplinas, cada uma delas conterá: vídeo aulas completas ou, divididas em pequenos vídeos por tópicos específicos; indicações de vídeos produzidos por outros profissionais relativos aos conteúdos; indicações de filmes artísticos de curta e longa duração; informativos e tutorias, direcionados `vida acadêmica. Paralelo aos vídeos, serão gravados áudios informativos e de leitura dos textos a serem trabalhados nas disciplinas, em formato de Podcast, para atender nossos discentes cegos. Por meio da plataforma ANCHOR, este podcasts serão editados e distribuídos para as demais plataformas como: Spotify, Google, RadioPublic entre outras.

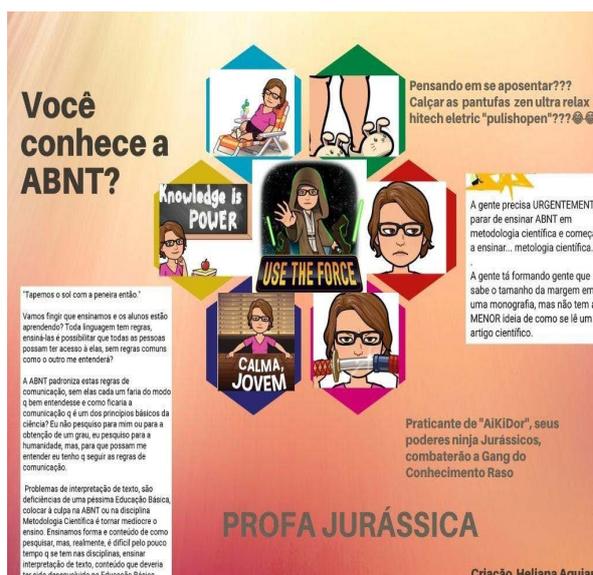
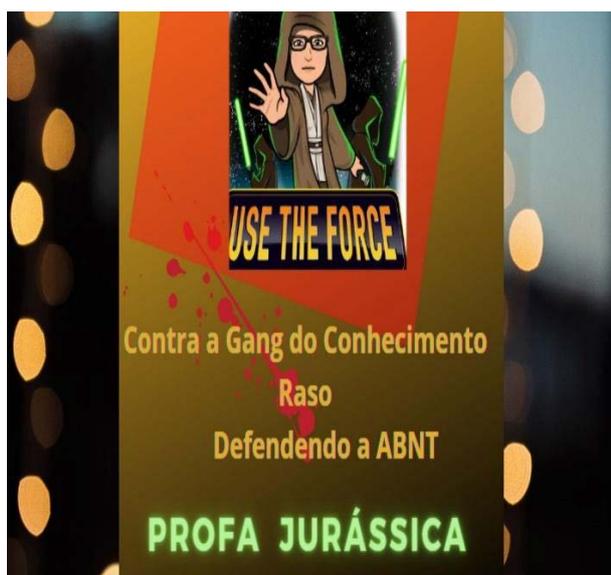
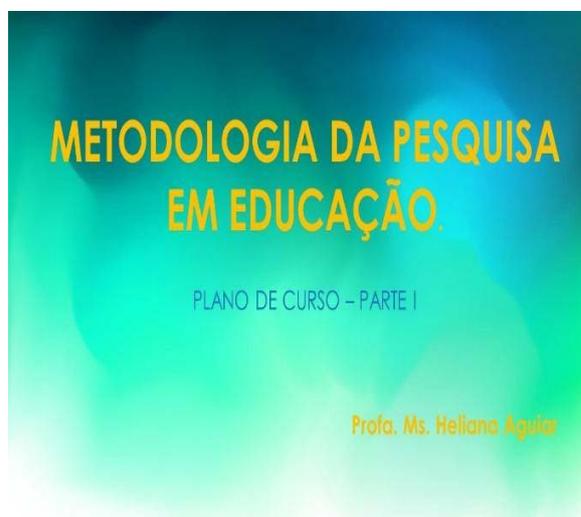
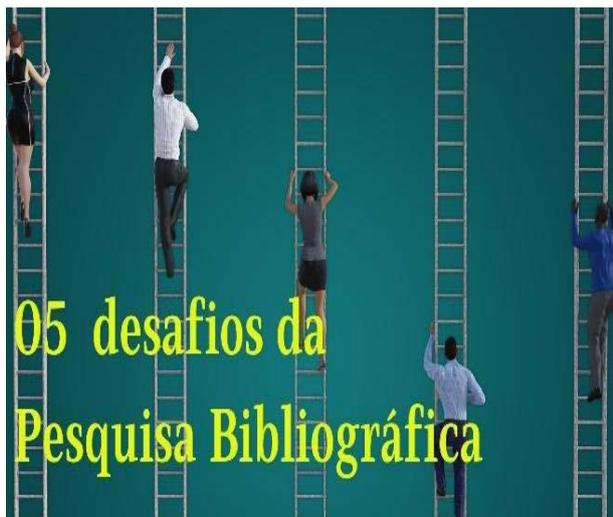
O podcast é semelhante a um programa de rádio, porém apresenta certas especificidades, como, por exemplo, o conteúdo produzido sob demanda, ou seja, programas mais específicos que tratam com um público-alvo determinado. Por conta disso, é muito comum encontrar podcasts de diferentes temáticas e bem específicas, como cinema, música, literatura, futebol, games e etc. Além disso, uma das características principais do podcast é seu fácil acesso e consumo [...] O usuário pode ouvi-lo através do seu smartphone, tablet ou notebook, podendo optar por baixar o arquivo para ouvi-lo mais tarde. (VELOSO, 2019)

Destacaremos agora, algumas as ações já realizadas, apresentando as fotos-miniaturas, que fazem parte do material produzido, pelo projeto, de novembro de 2020 a janeiro de 2021:

- **Podcast Plataforma ANCHOR:** capa do canal e dos áudios



- **Plataforma YouTube:** 05 fotos-miniatura dos vídeos e 01 foto-roteiro.



Os áudios podem ser encontrados na lista abaixo, onde constam algumas plataformas com os respectivos links de acesso:

- ANCHOR, <https://anchor.fm/heliana-aguiar>
- SPOTFY, <https://open.spotify.com/show/62YMgxwoT7SBTFyVs3H7CA>
- Podcast do Google: <https://www.google.com/podcasts?feed=aHR0cHM6Ly-9hbmNob3luZm0vcy80MDZmYjhiMC9wb2RjYXN0L3Jzcmw==>
- RadioPublic, <https://radiopublic.com/canal-aula-de-pijama-WkrkQY>.

Em relação aos vídeos, eles podem ser encontrados na Plataforma YouTube, neste link:

- <https://www.youtube.com/channel/UCwe3MQZfE9hK5yZ39YrZqsw>

As perspectivas para o projeto em 2021 são muitas: primeiramente, formalizá-lo na instituição, pois, além do seu reconhecimento enquanto projeto, com a atribuição de carga horária específica para a sua execução, espera-se a melhoria nos resultados de suas ações; bem como, a formação de uma equipe de trabalho, que inclua discentes do Curso de Pedagogia e/ou demais pessoas interessadas em ações educativas na cibercultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproximar os saberes construídos pela academia, com os demais segmentos sociais que dela não fazem parte, apresenta-se como um dos maiores desafios, de uma instituição pública. Estamos muito aquém de atender aos anseios existentes e de responder às questões apresentadas, na velocidade exigida pela cultura digital, na qual estamos inseridos hoje.

Com a pandemia e a realização de atividades remotas, tornou-se mais evidente o distanciamento existente: entre nós e a cibercultura. Por parte da maioria dos docentes, destacam-se o desconhecimento do uso das tecnologias, as dificuldades de adaptação às rotinas, à linguagem e ao tempo docente, aspectos que são diferenciados nesta nova modalidade de ensino. Para todos, há ainda os custos e a má qualidade dos serviços de telecomunicação de modo geral e, mais especificamente, os de internet, tornando-a inacessível para grande parte da população amazônica.

Se por um lado, acreditamos que nada substitui as aulas presenciais, devido a possibilidade do contato, do olhar e do diálogo inconsciente existente, por meio de nossa linguagem corporal; por outro, não podemos esperar indefinidamente pela volta ao que chamamos de normal. O caminho é adaptarmos nossa trajetória a esta nova realidade, refletindo sobre os nossos modos de “SER” docente, buscando alternativas diferentes das usuais, que garantam a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>>. Acesso em: 29 jan. 2021

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade/ UFRGS**, Porto Alegre, 06 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 19/01/2021.

CRUZ, Priscila; BORGES, João Marcelo; NOGUEIRA FILHO, Olavo (orgs.). **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19**: nota técnica. São Paulo: Organização Todos pela Educação, 2020. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2020/05/todos-pela-educacao.pdf>>. Acesso em 31 jan. 2021.

FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdos para a EAD**: guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Priscila. O Youtube como ferramenta pedagógica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 3., 2016. São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2016. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1063/486>>. Acesso em: 31 jan. 2021

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Números à vista**. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n. 01, p. 41 – 57, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>> Acesso em: 15 jan. 2021

VELOSO, Camila et al. **Projeto Metacast**: o uso do podcast como ferramenta de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 20., 2019, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: INTERCOM/UFRGS, 2019. Disponível em: <<https://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-0370-1.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

CAPÍTULO 4

ESCOLINHAS DE FUTEBOL: um espaço de expectativas de quem sonha em ser jogador

Hergos Ritor Fróes de Couto
Taiane Lima Figueira

INTRODUÇÃO

Sem dúvida o futebol é em muitos países, especialmente no Brasil, uma paixão nacional. Desde cedo é perceptível o interesse de muitas crianças e jovens pela prática e acompanhamento deste esporte e, portanto, o contexto que marca notadamente o cenário futebolístico por meio da conquista de status social, fama, e ascensão financeira contribuem para que esta modalidade influencie grande parte da juventude a buscarem os caminhos do sucesso no futebol. Entretanto, este sonho também é marcado por momentos de muitas dificuldades, abstenções, renúncias, contusões, engodos e poucos são aqueles que alcançam o que desejam.

Uma das questões frequentemente afetada na trajetória de um jovem esportista refere-se à formação escolar. Entre alguns aspectos que contribuem para isso estão o período investido nos treinos e jogos, os deslocamentos para campeonatos, a má gestão do tempo de cada futebolista, assim como a ausência de incentivo e responsabilidade dos clubes de futebol em dar suporte pedagógico e acompanhamento ao percurso escolar dos jovens jogadores. Em razão de muitas dificuldades, como estas mencionadas, percebe-se que o desempenho escolar é baixo ou em outros casos, nulo (CONCEIÇÃO, 2015).

Entretanto, não são todos os jovens esportistas que abandonam ou descurdam da escolaridade. Há uma parcela de jogadores que se dedicam a conciliar os estudos e a prática do futebol; segundo Rocha et al (2011, p. 258) “existem diferentes estratégias adotadas pelos estudantes-atletas para conseguirem conciliar sua rotina de treinamento com a da escola”.

Vale ressaltar que além dos clubes formadores de atletas, há outro espaço destinado ao aprendizado dos fundamentos do futebol que são as escolinhas, e, foi neste ambiente que esta pesquisa se desenvolveu, tendo como objetivo verificar as expectativas de realização dos alunos de uma escolinha de futebol em Santarém-Pará no cenário futebolístico profissional, considerando também a conciliação entre a formação esportiva e a escolar. Para esta pesquisa elaborou-se duas hipóteses: na primeira afirma-se que há além dos ensinamentos a respeito das técnicas e táticas do jogo de futebol, ações que estimulam as crianças e adolescentes a se empenharem nos estudos, e, que o professor da escolinha juntamente com os pais ou responsáveis aconselham e dialogam com os jovens para que possam conciliar a formação esportiva com a escolar. Na segunda hipótese, assegura-se que os alunos não se encontram iludidos por participarem de uma escolinha de futebol visando a profissionalização nesse esporte.

Verificou-se a escassez de pesquisas que se reportem as escolinhas de futebol na região amazônica, considerando que há um universo de possibilidades de estudos que podem ser desenvolvidos neste ambiente. Com a realização deste trabalho pretende-se proporcionar a reflexão de alunos, pais, familiares, esportistas em geral como também de gestores e demais profissionais de clubes, federações, escolas e todos que de alguma forma estão envolvidos nesta relação, pois muitos jovens que aspiram construir uma carreira nos esportes têm muitas dificuldades para conciliar a dupla jornada de jogador e estudante.

SOBRE O FUTEBOL, ESCOLA – PRESENTE E FUTURO

O futebol é o esporte mais popular do mundo, reúne aficionados em todo o planeta, seus praticantes e torcedores se multiplicam, sua abrangência vem se perpetuando pelas gerações; é sem dúvida um fenômeno social, cultural, político e econômico.

Basta andar por aí, para ver os campos de futebol. Eles fazem parte da paisagem urbana e rural deste país. No gramado de um jardim público, no canto de um terreno baldio ou no meio da rua, com dois pedaços de pau e uma bola de meia surge um campo, onde, tarde após tarde, bandos de garotos jogam ventura e desventura, em partidas que parecem não querer terminar (Da Matta, 1982, p. 77).

De acordo com o autor acima, alguns espaços informais, dentre eles a rua, são responsáveis por se configurarem como o grande palco onde muitos sonhos são gerados e alimentados, onde o exercício do jogo de futebol ajuda no desenvolvimento de algumas técnicas e estimula potencialmente o gosto pela modalidade e também das relações sociais. Entretanto, principalmente, nas capitais e cidades brasileiras mais desenvolvidas, a construção de prédios, condomínios, fábricas e outros empreendimentos ocupou diversos espaços antes utilizados por crianças e jovens para a prática de brincadeiras e jogos, dentre eles, o futebol.

Somado a esse crescimento urbano, as ruas receberam asfalto, aumentou a frequência da circulação de automóveis e subiram os índices de violência, levando as pessoas a procurarem outros espaços de lazer. Estes acontecimentos contribuíram também para o surgimento das escolinhas de futebol, assim, muitas crianças e adolescentes matriculam-se nestes espaços destinados a acolhê-los com o objetivo de entretê-los de maneira educativa e recreativa.

Em suma, os principais objetivos das escolinhas de futebol, sejam elas comerciais, sejam sociais, são formativos, isto é diferem-se das grandes instituições que se propõem a formar sistematicamente o atleta profissional que, em geral, não passa pelas peneiras, mas por outros caminhos de seletividade. No entanto, todas elas apresentam como agenda implícita a possibilidade de acesso aos clubes de futebol profissional (COUTO, 2012, p. 46).

As escolinhas de futebol se apresentam como espaços atraentes para que muitas crianças e adolescentes comecem a vislumbrar a possibilidade de realizar o sonho da profissionalização no esporte, porém no decorrer deste percurso nem todos conseguem alcançar o sucesso esperado.

Fama, ascensão social e financeira são alguns dos fatores que levam os jovens a perseguir a profissionalização no futebol, esta dedicação ao esporte leva alguns atletas a descuidar da escolaridade, sendo isto um problema para o jovem esportista, pois a evasão escolar pode causar prejuízos ao futuro destes aspirantes (FRITSCH e VITELLI, 2006).

Como em um funil, muitos pequenos brasileiros ingressam em escolinhas de futebol e participam de testes. Poucos, no entanto, seguirão carreira. Um número ainda menor vai figurar entre os destaques dos principais times. Apenas um ou dois serão escolhidos como estrelas da temporada. E, embora pese sobre o jovem atleta a maior parte da responsabilidade pelo êxito, os fatores que definirão seu futuro, quase sempre, fogem ao seu controle (Roussan et al, 2013, p. 15).

Numa pesquisa feita com o objetivo de analisar o abandono dos estudos de jogadores de futebol em Belém – Pará, foram entrevistados 153 atletas de futebol, pertencentes as categorias de base de seis clubes da referida cidade na faixa etária entre 14 e 18 anos. Conforme esta pesquisa realizada por Almeida e Souza (2013) afirma-se que “a maioria significativa disse “planejar sempre” todos os aspectos, menos em relação aos estudos” (p. 13). Constatou -se ainda que:

Apesar da maioria dos atletas não terem abandonado a escola, porém têm déficits escolares consideráveis, além de dificuldades em conciliar a rotina do futebol com os estudos. Foi possível observar também, que quanto maior é a idade do atleta e mais perto ele se aproxima do futebol profissional, maiores são as dificuldades nos estudos (p. 1).

Com preocupação semelhante, no Rio de Janeiro, uma pesquisa realizada com 417 jogadores das categorias de base sub-13, sub-15, sub-17 e sub-20, objetivando verificar o perfil escolar de jogadores que se encontram no período da escolarização básica, revelou-se que “os atletas permanecem na escola, mas a troca de turno e o baixo capital cultural afeta negativamente a sua vida escolar e quanto maior os investimentos na carreira, maior será o baixo nível no rendimento escolar” (MELO et al, 2014, p. 01).

No estudo desenvolvido por Correia (2013) com o objetivo de analisar o tempo dedicado ao esporte e aos estudos de jovens jogadores pertencentes à classe média e alta, foram realizadas entrevistas com 18 atletas; 12 das camadas média e alta e 06 das camadas populares de variados clubes do Estado do Rio de Janeiro, obteve-se a seguinte conclusão:

Todos os atletas, além de se dedicar ao esporte, também vão à escola, mas, além disso, no grupo das camadas médias e altas durante todos os discursos referentes à escola esses atletas valorizaram o ensino e a educação, mesmo que afirmem que essa não é sua preferência profissional (2013, p. 10 - 11).

A maioria das pesquisas descritas acima ilustra de diversas formas a não valorização da formação escolar pelos jogadores, considerando que grande porcentagem deles é formada por adolescentes e jovens com idade entre 12 e 20 anos. Porém há aqueles jovens jogadores que sabem equilibrar o tempo tanto para dedicar-se ao esporte quanto para as obrigações escolares de forma que não haja prejuízos nestas duas esferas.

A educação é um processo de vital importância na vida das pessoas e, portanto, do jogador também, mas não depende somente dele administrar ou priorizar o tempo para os estudos, é necessário que outros personagens contribuam efetivamente, a responsabilidade também deve ser atribuída aos pais, responsáveis, gestores de clubes, federações, confederações, e, inclusive do Estado, criando leis que possam assistir e garantir a juventude esportista deveres e direitos imprescindíveis a formação integral do ser humano.

METODOLOGIA

Inicialmente esta pesquisa se deu por meio de um levantamento bibliográfico de livros, artigos, teses e dissertações sobre a trajetória escolar de jogadores de futebol e a conciliação com a formação esportiva, o diálogo desse aporte teórico com os dados obtidos são fundamentais para a produção do conhecimento.

Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com 01 professor e 10 alunos da categoria Sub-13 de uma escolinha de futebol da cidade de Santarém-PA. O instrumento metodológico selecionado para este estudo foi o questionário sociodemográfico.

Pretendeu-se com este questionário obter dados e informações dos participantes referentes à rotina, escolaridade, questões socioeconômicas, conciliação entre a formação escolar e esportiva, formação humana, diálogos e aconselhamentos, motivações e expectativas relacionadas à prática de futebol.

RESULTADOS

O professor

Observou-se que alguns dos alunos entrevistados se inspiram no professor pelo fato dele ter sido um jogador profissional de reconhecidos clubes de futebol em Santarém. O professor informou que é graduado em Administração de Empresas e que iniciou o curso de Educação Física, mas não conseguiu concluir. Trabalha há 15 anos como professor de futebol e fez cursos específicos sobre o referido esporte. Diante disso, (HIRAMA e MONTAGNER, 2012, p. 162) destacam que:

A figura do professor também deve estar inserida nesta teia de relações, como uma referência que exerce grande influência, representando muitas vezes o exemplo a ser seguido. Este profissional deve, segundo a comunidade, conhecer seus alunos, sua realidade, estar comprometido com a missão do projeto e ser profundo conhecedor do eixo pelo qual irá atuar.

O professor participante da pesquisa informou que o fator educacional é muito importante, assim como o social, e que o ensinamento das técnicas e táticas aprendidas na escolinha ajudariam os alunos a se desenvolverem e tentarem uma oportunidade num clube formador de jogadores, mas que este não era o seu principal objetivo. Percebe-se a relação da resposta do professor com a primeira hipótese do estudo.

Ele informou ainda que o seu trabalho na escolinha privilegia a socialização das crianças e dos jovens, promovendo a construção de valores, princípios e comportamentos por meio do esporte, aspectos imprescindíveis para a formação humana, “em uma aula de futebol, além de jogar, pode ser aprendido o respeito aos colegas e aos adversários, assim como resolver problemas através do diálogo” (BENTO et al, 2009, p. 06).

Neste sentido é oportuno citar que:

Não basta ao professor e ao aluno ensinar e aprender as técnicas e táticas para jogar bem, ter melhor rendimento que o adversário e ser destaque em relação aos demais membros do contexto em que se está inserido, é necessário um olhar mais humano, mais sensível para reconhecer que naquele espaço não há somente competidores, mas há pessoas com aspirações, que sentem alegrias, tristezas, dor, satisfação, amizade, empatia, contentamento, solidariedade, raiva, decepção, desejo de superação, declinação (PEREIRA, 2019, p. 14).

Assim, tanto o professor da escolinha como a família devem estar atentos às expectativas dos alunos/filhos para que eles reconheçam no esporte o potencial de formação humana, podendo promover ou não o talento que proporcionará uma trajetória futebolística profissional.

Quanto ao ingresso do professor para atuar em escolinhas de futebol, ele relacionou ao fato de ter sido jogador, mas que sua motivação não se justificava apenas pela experiência acumulada ao longo da trajetória esportiva, e sim porque se identificava com o ensino acreditando que no futuro poderia, inclusive se tornar treinador.

Logo:

[...] podemos observar que os ex-atletas de futebol entendem esta profissão (de treinador ou professor de futebol) como fruto de uma experiência gratificante iniciada através de um dom na busca da realização de um sonho que poderia ser tangível (FERNANDES, 2013, p. 5).

Quando se perguntou acerca das expectativas que o professor tem a respeito do futuro de seus alunos ele informou que deseja que todos se tornem cidadãos de bem, que possam ter boa qualificação profissional, que valorizem os estudos porque a realização da trajetória esportiva não é garantia de sucesso.

É importante destacar que o professor indicou também nos questionamentos da ocorrência de aconselhamento e diálogo com os pais para administrarem a formação escolar e a formação esportiva dos filhos, utilizando também com relativa frequência, a comunicação virtual por meio de um grupo de conversas no aplicativo *Whatsapp*, mantendo-os atualizados, inclusive, sobre o comportamento dos alunos e também de quaisquer outras informações relevantes. Isto remete a participação da família/responsáveis na vida dos alunos, notadamente imprescindível em qualquer tempo.

O professor com base em sua experiência informou da importância de estar sempre estudando estabelecendo conexões com o fato de que o futebol moderno requer inteligência, inclusive para interpretar as táticas e estratégias exigidas nos treinamentos e jogos. Ele ainda indicou que em todas as áreas o conhecimento se faz necessário, e que, portanto, no futebol não é diferente. Segundo o professor tanto as categorias amadoras dos principais clubes quanto às escolinhas de futebol exigem matrícula e frequência dos jogadores/alunos na escola. No entanto, essa afirmação carece de maiores dados comprobatórios visto que não existe entidade ou legislação reguladora das escolinhas de futebol, ou seja, a cobrança a respeito do desempenho escolar dos alunos é opcional.

Os alunos

Verificou-se com base nas respostas dos garotos que a rotina de vida deles era bem administrada, assim tinham tempo para se dedicarem a cada ativi-

dade do dia. Geralmente entravam às 07h15min da manhã na escola e saíam ao meio-dia. No período da tarde, três vezes na semana, a partir das 14h00min os meninos tinham aula na escolinha de futebol com duração de 1 hora para cada turma, vale salientar que as turmas eram organizadas de acordo com a faixa etária dos garotos. A última aula terminava às 17h00min, assim, segundo eles, não atrapalhava o desempenho dos mesmos nos estudos.

Observou-se que todos os meninos entrevistados estudavam no período matutino, matriculados em escola regular, sendo que todos estavam no ano escolar correspondente a idade, nenhum foi reprovado e raramente faltavam à escola. Dos garotos, 30% se declararam com desempenho de notas escolares boas, 10% regulares, 60% excelentes e todos afirmaram, serem ótimos alunos em sala de aula.

Sobre o nível de ensino, 30% dos garotos desejavam fazer pós-graduação, 50% queriam fazer graduação, 10% almejaram estudar até o nível do ensino fundamental e 10% esperavam concluir o ensino médio. Isso demonstra que a maioria deles (80%) não pensava em finalizar os estudos antes de concluir o ensino superior. Deve-se atentar para o fato de que a porcentagem que visava concluir apenas o ensino fundamental teve dificuldade para entender tanto a pergunta quanto para responder se sua escola era pública ou particular.

Com relação ao tempo destinado às tarefas escolares, 50% dos alunos se dedicavam de 1 a 2 horas semanais para fazer tarefa de casa, preparação para trabalhos e provas escolares; 20% dedicavam-se de 5 a 6 horas; 10% de 7 a 8 horas e 20% destinavam mais de 10 horas aos estudos. Todos afirmaram com convicção que nunca faltavam a escola regular por causa da escolinha de futebol. Estas informações revelam que a maioria dos garotos destinava um horário para o cumprimento das atividades escolares. Assim como na pesquisa de Soares et al (2010, p. 12), “nossos achados indicam que o futebol não é empecilho para permanência do aluno na escola básica”.

Quanto a questão socioeconômica constatou-se que metade das famílias dos garotos possuíam meios de transporte, ou seja, não utilizavam transporte público, a escolinha é particular, portanto, há cobrança de uma taxa mensal. Apurou-se que 30% dos alunos estudavam em escola particular e 70% em escola pública. Porém, apesar dos dados coletados, foi difícil assinalar com precisão a classe social dos alunos.

Com relação ao local da residência, verificou-se que 40% dos garotos moravam no bairro em que está localizada a escolinha de futebol, 50% moravam em bairros próximos e 10% em um bairro distante da escolinha. Na questão da locomoção até a escolinha, percebeu-se que 20% vão de moto, 10% de ônibus, 10% de bicicleta, 30% vão a pé e 30% utilizam o carro.

Estas informações demonstram que os alunos não encontram dificuldades para ir até a escolinha e que a maioria não vive longe de casa e da família, dife-

rentemente daqueles jovens filiados/federados a clubes que saem de suas residências localizadas em outras cidades, algumas delas de outros estados ou até mesmo de outros países que vivenciam o distanciamento das famílias. Segundo Salomão et al (2014, p. 447) “essa experiência diz respeito a saída de casa dos atletas e a maneira como eles experimentam essa mudança na própria vida, pelo distanciamento do cotidiano familiar e doméstico”.

Todos os meninos afirmaram que suas famílias os incentivam a conciliar a formação esportiva com a escolar. Isto mostrou que o exemplo e incentivo da família tanto para o esporte quanto para a escola torna-se o que Ferreira (2007, p. 28) afirma: “a educação, aliada à prática do esporte, torna-se, para o jovem e a criança, um fator imprescindível para o seu desenvolvimento, tanto na educação formal e familiar”.

Isto se confirmou nos dados coletados nesta pesquisa, pois 60% dos garotos foram influenciados pela família a praticar o futebol, 20% pelo que assistem na televisão e 20% por vontade própria, mostrando assim que a maioria é influenciada principalmente pela família. De acordo com (COUTO, 2014, p. 61),

Boa parte das famílias, especialmente as proletárias, quando percebem algum “talento em casa”, alguma vocação para o esporte inventado na Inglaterra, faz grandes esforços e investimentos no “craque”, matriculando-o nas famosas “escolinhas de futebol” que se multiplicam por todo país, transformando-se em excelente negócio, especialmente as que se tornaram franchises de organizações criadas por jogadores de sucesso, ou de grandes clubes de futebol.

Quando se perguntou sobre quais as obrigações que os alunos tinham para continuar treinando na escolinha de futebol, 40% dos meninos disseram que o dever é fazer as tarefas de casa e na escola tirar boas notas, 10% informaram que têm que respeitar o próximo, 40% dos garotos lembraram que não possuíam obrigações para continuar na escolinha de futebol e 10% afirmaram que os pais cobram boas notas na escola. Esses dados mostram que a maioria das famílias não estava completamente focada na profissionalização esportiva dos jovens, preocupavam-se mais com o desempenho escolar e com o comportamento dos mesmos na sociedade.

Outro questionamento aos alunos relacionou-se com o motivo deles se matricularem naquela escolinha de futebol: 10% disseram que foi para se tornar um jogador profissional no futuro, 20% para melhorar o potencial futebolístico, 30% apenas por diversão e lazer, 30% entraram na escolinha por influência de amigos e familiares, e 10% disse que era porque a escolinha é reconhecida. Estes dados mostraram que ainda existem alunos que acreditam na profissionalização futebolística por meio das escolinhas, o que é destacado por Couto (2014):

[...] é nas “escolinhas de futebol” que, na verdade, se desenvolve forte esperança nas crianças e nos jovens, na medida em que elas são estabelecimentos comerciais que se propõe a abrir as portas dos

caminhos que levam aos clubes onde se formam profissionalmente os atletas para esse esporte, acenando com forte possibilidade de ingresso na carreira profissional (p. 128).

Notadamente os garotos gostavam muito da prática do futebol na escolinha. Na entrevista eles relataram que o futebol significa de modo geral: diversão, lazer, dinheiro, esporte favorito, maior sonho, que ajuda a tirar as pessoas da rua, esperança, felicidade e que é bom para a saúde.

Estas ponderações acima mostram de maneira significativa o desejo dos alunos em se tornarem jogadores de futebol profissional. Segundo Vieira (2016, p. 32) "o mundo do futebol vislumbra seduções e nutre sonhos pessoais de crianças, jovens e familiares". Dado isso, verificou-se a questão de como eles iniciaram a praticar esta modalidade, 40% dos meninos começaram a jogar futebol na rua, 30% em escolinhas de futebol, 20% em projetos, e 10% na escola. Observou-se que é pelo futebol de rua que boa parte das crianças iniciou o jogo de futebol, comprovando o que foi ressaltado na revisão de literatura (PIRES, 2009).

Sobre o maior sonho de vida, 60% dos alunos afirmaram com muita expectativa que o maior deles é se tornar um jogador profissional de futebol, 10% relatou que é assistir um clássico da *Champions League* e 30% sonhavam em ter o ensino superior completo. Entretanto quando se perguntou sobre a possibilidade em se tornar um jogador profissional, se seria um objetivo na vida, todos afirmaram que sim, e o que motivava 20% deles é o fato de poder ter um futuro melhor, 30% pelo dinheiro, 40% porque é o que mais gosta de fazer e 10% pela conquista da fama. Logo, percebe-se que a ascensão financeira e social permeia a expectativa de tais alunos desde muito jovens, considera-se que significativa parte deste desejo se instaura pela enorme influência que os meios midiáticos promovem na sociedade e que conseqüentemente alimenta o anseio da juventude esportista.

Os resultados encontrados constataram que a grande maioria sonha em se tornar jogador profissional da referida modalidade enquanto o restante deseja fazer algo relacionado ao esporte. Alguns informam que almejam tornar-se jogadores por causa do dinheiro, outros por aspirarem um futuro melhor e um dos alunos anseia a fama que o futebol proporciona.

A divulgação do estrelato e ganhos econômicos dos jogadores de futebol faz as crianças terem atração pelo futebol, é a criatividade que alguns jogadores possuem, e quando essas crianças têm diante dos olhos essas imagens, eles tentam imitar o que veem, tentam encarnar a pele dos seus modelos por vezes elevados à qualidade do ídolo (PIRES, 2009, p. 35).

Sobre a segunda hipótese, quando se questionou se eles acreditavam que devido estarem em uma escolinha de futebol de um grande clube que isso os aju-

dará a tornarem-se jogadores profissionais: 60% dos alunos disseram que sim, 10% alegaram que sim, porém usando o professor como justificativa e lembrando que o mesmo foi um grande jogador profissional e 30% disse que está na escolinha porque ela é séria e reconhecida. Tais resultados levaram a refletir que grande parte dos alunos está na escolinha pelo fato dela ser reconhecida e na perspectiva deles predomina a crença de que a instituição pelo fato de ser diferenciada irá leva-los ao futebol profissional. Deste modo, a segunda hipótese desta pesquisa se mostrou equivocada, confirmando que os garotos estão iludidos por estarem matriculados em uma escolinha perspectivando a profissionalização no futebol.

Por fim, quando se perguntou aos alunos sobre o que significava estudar, eles responderam: “é legal”; “me formar”; “importante, segundo plano profissional”; “ser inteligente”; “futuro, né!”; “ser alguém na vida”, “profissão, futuro”, “aprender mais, escola, curiosidade”, “educar”, “me formar, futuro”. Nestas respostas verificou-se interesse em estudar, mas concluiu-se que é realizado apenas por obrigação.

É importante lembrar que existem diversos tipos de escolinhas, aquelas oriundas dos próprios clubes formadores caracterizadas pela seleção e produção de talentos, as que prioritariamente visam o lucro - consideradas comerciais, e aquelas que se ocupam com a questão social das crianças e adolescentes que delas participam, geralmente criadas por meio de projetos que se vinculam a ações sociais do governo, organizações não governamentais e etc.

No caso da escolinha pesquisada, percebeu-se que se preocupa com o aspecto social, mas também obtém rendimentos. Os alunos são bem informados, sabem dos seus deveres e que devem priorizar os estudos em detrimento do futebol. De uma forma geral, entende-se que eles são dedicados e que a família os incentiva a conciliar a prática do futebol com os estudos, sendo que o professor da escolinha de futebol faz parceria com os pais e responsáveis para encorajar os meninos a administrarem o tempo para cada atividade.

Entende-se que o esporte aliado à educação torna-se uma poderosa arma na área da proteção social e no resgate de crianças e adolescentes em situações de risco, pois esta ferramenta irá manter estes atores ocupados com atividades prazerosas (ASSIS, et al, 2014, p. 10).

Porém, mesmo com todas essas informações a respeito da importância da escolaridade, boa parte dos garotos ainda tem a maior expectativa atribuída ao futebol, colocando-o em lugar prioritário, com isso, a escola no entendimento deles, é vista como uma obrigação, um segundo plano. O desejo de realização no cenário do futebol continua presente como possibilidade em suas vidas, e Vieira (2016) reforça que “o futebol é o esporte que alimenta sonhos em muitas crianças e jovens pelo mundo, sendo ele responsável por uma paixão que mobiliza milhões de pessoas” (p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados obtidos nesta pesquisa e nas discussões realizadas por meio da literatura, pode-se ter uma ideia mais abrangente acerca da realidade dos alunos da escolinha de futebol investigada.

É de conhecimento popular que o futebol é um dos fenômenos mais expressivos da cultura brasileira, impactando significativamente o interesse pela prática e consumo de produtos e serviços relacionados a este esporte. Deste modo percebeu-se que crianças e jovens buscam as escolinhas de futebol, muitas vezes perspectivando um projeto de vida que os projete a profissionalização nesta modalidade. Entretanto nem todos conseguem alcançar o sucesso na carreira futebolista e descuidam da formação escolar causando defasagens no processo educacional.

Na pesquisa realizada constatou-se que este cenário não ocorre com os alunos da escolinha de futebol investigada, eles frequentam a escola, raramente faltam e as famílias participam motivando-os a estudar.

Retomando a primeira hipótese do trabalho, afirma-se que a escolinha além dos ensinamentos técnicos e táticos sobre futebol também orienta os alunos e seus responsáveis acerca da importância da formação escolar. Todavia, também se revelou na pesquisa que os alunos sonham em se tornar jogadores de futebol profissional; a grande maioria entende que a formação acadêmica é um segundo plano, pois também se percebeu que uma minoria apresentou um discurso voltado para a valorização dos estudos. Logo, a segunda hipótese, em que se afirmou que os alunos não estão iludidos pelo futebol, mostrou-se equivocada.

Concluiu-se que o esporte deve ter a prática incentivada, mas com a devida administração do tempo para que não comprometa o período de dedicação aos estudos. Diante desse contexto, compreende-se que a prática do esporte precisa estar em parceria com o prosseguimento da escolaridade para que o jovem possa desenvolver a formação esportiva sem descuidar da formação escolar e com tal organização perspectivar, também, o desenvolvimento humano. Enquanto houver pouco discernimento acerca dos rumos a serem tomados pelos jovens, estes devem receber orientação dos familiares, responsáveis e/ou de todos aqueles que estejam capacitados e participando diretamente de suas vidas para que as referidas formações sejam promovidas, possibilitando assim maiores condições de ser e existir enquanto sujeito ativo na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. B. J; SOUZA, D. M. **Abandono dos estudos: uma análise dos atletas de futebol em formação nas categorias de base de Belém/PA.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Graduação em Educação Física – Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, 2013.

ASSIS, R. T. *et al.* **A escolinha de futebol na iniciação da prática de esportes.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Graduação em Educação Física – Faculdade Educação e Meio Ambiente, Ariquemes, RO, 2014.

BENTO, R. R. *et al.* **Escolas de futebol: Projeto social, futuro e dimensões dos conteúdos.** Revista Esporte e Sociedade, escolas de futebol, ano 4, n.11, Marc. 2009/jul. 2009.

CONCEIÇÃO, D. M. **O estudante-atleta: desafios de uma conciliação.** Dissertação submetida ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, P. 133, 2015.

CORREIA, C. A. J. **A Bola entre as Canetas: trajetória e projeto em relatos orais de jovens atletas do Rio de Janeiro.** Rev. Esporte e Sociedade ano 8, n 21, março 2013. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

COUTO, H. R. F. **Esporte do oprimido: utopia e desencanto na formação do atleta de futebol.** Tese de doutorado, Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2012.

DA MATTA, R. *et al.* **Universo do Futebol: Esporte e Sociedade Brasileira.** Rio de Janeiro, Pinakotheke, 1982.

FERNANDES, J. C. P. *et al.* Uma **Análise do perfil dos treinadores ex-atletas do futebol profissional Brasileiro.** Revista Esporte e Sociedade, ano 8, n. 22, set - 2013.

FERREIRA, A. C. de A. **A prática do Esporte como prevenção ao vandalismo e formação para cidadania.** Trabalho de especialização apresentado à Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do Esporte em projeto socioeducativo. **Rev. Brás. Ciênc. esporte**, Florianópolis, v.34, n. 1, p. 149-164, jan./mar. 2012.

MELO, L. B. S.; SOARES, A. J. G.; ROCHA, H. P. A. Perfil educacional de atletas em formação no futebol no Estado do Rio de Janeiro. **Rev. Brasileira Educação Física e Esporte**, (São Paulo) 2014 Out-Dez; 28(4): 617-28.

PEREIRA, P. R. R. **As Habilidades sociais na prática docente do professor de escolinhas comerciais de futebol.** 2019. 145f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/Pa, 2019.

PIRES, B. **A importância do futebol de rua na formação de jogadores de futebol de excelência.** Faculdade de Desporto, Porto, 2009.

ROUSSAN, Y. Centro de Defesa da Criança e do Adolescente . **A infância entra em campo: riscos e oportunidades para crianças e adolescentes no futebol** / Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Roussan. – Salvador: CEDECA, 2013. 70 p.: il.

SALOMÃO, R. L. *et al.* Atletas de base de futuro: a experiência de viver em alojamento. **Psico - USF**, Bragança Paulista, v.19, n.3, p.443-455, set/dez. 2014.

SOARES, A. J. G. *et al.* O tempo para o futebol e para a escola. In: **34º encontro Anual de Anpocs, Esporte e Sociedade**, 2010.

VIEIRA, L. **Do sonho do jogo do mercado.** Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

CAPÍTULO 5

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM SANTARÉM-PA

Ádma Sarmento Guimarães
Kássya Christinna Oliveira Rodrigues
Talita Ananda Corrêa

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida por integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Trata sobre a Inclusão de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais numa Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), localizada em um bairro central de Santarém, no Estado do Pará.

Esse estudo apresenta como problemática de investigação a seguinte questão: como professoras que atuam na Educação Infantil representam a infância e a inclusão de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais? Desde modo, objetivou identificar quais as representações de infância e de inclusão elaboradas por professoras estão presentes nas práticas educativas desenvolvidas em uma Unidade de Educação Infantil no município de Santarém-PA; verificar a contribuição da legislação brasileira para o processo de inclusão de pessoas público da Educação Especial na Educação Básica, e; dialogar com um referencial teórico que trate sobre a infância, a educação infantil e a inclusão de crianças pequenas na primeira etapa da educação.

Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa que se justifica por permitir responder a questões que Minayo refere ser:

[...] muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e

atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Utilizou-se o grupo focal como procedimento de levantamento e de produções dos dados. Gatti (2005), e Morgan e Krueger (1993) assinalam, que a pesquisa por grupo focal:

[...] tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, por exemplo a observação, a entrevista ou o questionário (GATTI, 2005, p. 9).

Gatti (2005) anuncia que a pesquisa com grupos focais permite o alcance de diferentes perspectivas de uma mesma questão, permite também a concepção de processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, assim como a compreensão de práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum e relevantes à investigação do problema em questão.

As participantes da pesquisa são seis professoras que atuam em uma UMEI de Santarém identificada por um nome fictício Jardim. As professoras são referidas neste estudo por codinomes sugeridos por elas com a finalidade de preservar suas identidades, em conformidade aos termos de ética prescrito na Resolução nº 510/2016.

Buscou-se a contribuição da legislação brasileira (BRASIL, 1996; 2008; 2011) e de alguns teóricos contemporâneos como (KRAMER, 2011), (CERISARA, 1996), (MELLO, COSTA, 2017), (BRANDÃO, FERREIRA, 2013), (OLIVEIRA, 2004) entre outros teóricos, estudiosos da Infância, da Educação Especial e da Educação Infantil para entender quais as concepções de infância(s), de educação infantil e educação especial estão presentes nos discursos e nas práticas das professoras pesquisadas e como a modalidade da Educação Especial atravessa a etapa da Educação Infantil

BREVE DIÁLOGO COM A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A INCLUSÃO DA PNEES

Desde a Constituição Federal de 1988, o Brasil vivencia um movimento em defesa dos direitos humanos, do direito à diversidade e às diferenças. Neste contexto, situa-se o movimento das pessoas público da Educação Especial que têm lutado, historicamente, pelo reconhecimento de sua condição de ser pessoa humana independentemente da categoria da deficiência que apresenta.

A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, a Política Nacional da Educação Especial com perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira da Inclusão (2015) representam uma ampliação do escopo legal que viabilizam garantias de direitos às pessoas com necessidades educacionais especiais nos mais variados aspectos de suas vi-

das que vão desde a garantia à educação de qualidade ao acesso à tecnologia assistiva e ao desenho universal para aprendizagem como prescrito no decreto nº 7.611, que assinala no seu segundo artigo que “ a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes” (BRASIL, 2011).

A Lei 13.146/15 problematiza a deficiência do meio arquitetônico, tecnológico e atitudinal para a efetivação da inclusão das pessoas com necessidades especiais, assim identifica a deficiência no meio e não na pessoa. A Lei suscita ainda o debate social mais amplo sobre a inclusão, destacando-se a fragilidade da sociedade em lidar com as suas “limitações” quando impõe às PNEs barreiras que cerceiam o seu pleno desenvolvimento humano, como descrito no artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão, a seguir:

Art. 2º considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, **o qual, em interação com uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas** (BRASIL, 2015, grifos das autoras).

Verifica-se a partir da lei que o conceito de deficiência não localiza na pessoa com necessidade especial a deficiência, não a culpabiliza por ter uma deficiência, mas problematiza o meio social, atitudinal e arquitetônico em que esta pessoa está inserida.

Brandão e Ferreira (2013) discorrem que o conceito de inclusão não pode considerar apenas o aluno com necessidade especial, mas sobretudo:

a modificação dos seus ambientes de aprendizagem. Dá a máxima relevância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada um, como também tem em conta as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças (2013, p. 488).

Os autores discorrem ainda sobre a “filosofia da inclusão” que deve garantir a atenção ao que nomeiam “criança-todo” e não apenas a “criança-aluno”. A partir desta perspectiva de inclusão, são respeitados “os níveis de desenvolvimento essenciais (acadêmico, sócio-emocional e pessoal) de forma a lhe proporcionar uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (2013, p. 488).

Desenvolver a educação inclusiva neste contexto pressupõe considerar as diferenças que integram o ambiente educativo, bem como perceber antes da “deficiência”, a pessoa com necessidade especial, como pessoa, ser da integralidade (CANDAUI, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante às pessoas com necessidades educacionais especiais dupla matrícula, uma que viabiliza o atendimento no ensino comum, inclusivo, e outra, no Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 14.113/2020).

Assim, percebe-se uma ampliação de garantias legais inscritas do princípio constitucional de igualdade. A LDB/1996 em seu Art. 58, § 1º estabelece que o atendimento educacional às PNEs “1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, todavia esse serviço não é adequadamente ofertado às crianças com necessidades educacionais especiais de zero a três anos em virtude da não obrigatoriedade do estado de atendê-las, portanto não há financiamento para isso (BRASIL, 2020).

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) afirma que cabe à política nacional de educação inclusiva orientar os *sistemas de ensino* para garantir: o *acesso ao ensino regular*, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; a *transversalidade* da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior e a *oferta do Atendimento Educacional Especializado*, entre outras ações.

Ainda conforme o documento citado, anteriormente, o Atendimento Educacional Especializado consiste: (1) na oferta obrigatória dos sistemas de ensino que deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado e articulado com a proposta do ensino comum; (2) na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Complementa e/ou suplementa a formação dos alunos; (3) diferencia-se das atividades da sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização; (4) disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e socialização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.

Percebe-se neste apanhado legal uma apresentação geral da política inclusiva, todavia não se anuncia o seu desdobramento para primeira etapa da Educação Básica.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA CIRCUNSCRITAS NA LITERATURA

O conceito de infância remete à construção de um conceito histórico e social bastante recente, que não chegou a se consolidar plenamente para crianças de algumas classes sociais, principalmente as das classes populares. A concepção de infância, tal como se assiste hoje, é fruto de um processo histórico que despertou com a chegada do estado moderno como um anseio da classe média.

Os avanços quanto à visão de infância no decorrer do período histórico da modernidade, estabelecido com a consolidação do estado moderno até a contemporaneidade, teve participações ativas da sociedade civil organizada, motivada pelas pressões de organismos internacionais como UNESCO, UNICEF e ONU, bem como pela realização de vários estudos de pesquisadores das áreas da sociologia, antropologia, psicologia, educação e do direito que influenciaram o planejamento e o atendimento à criança em vários campos.

Segundo Kramer (2011), nunca se debateu tanto a questão do reconhecimento e valorização das infâncias quanto na contemporaneidade, porém a sociedade acordou para elas em um momento que elas estão em menor número e tem exercido minimamente o seu direito de serem crianças.

Há quem diga que o sentimento de infância está desaparecendo novamente, pelo que se tem feito com as crianças quando são expostas ao uso abusivo da internet, dos meios tecnológicos, à influência da mídia, à “adultização”, à má escola escolarização que invadiu os espaços de Educação Infantil, pouco tempo de ócio, para a brincadeira, para a fantasia, interações com as pessoas, além da desigualdade social que as afetam (POCHMAN, 1999 *apud* KRAMER, 2003), (COSTA & MELO, 2017). Segundo Kramer (2003), vive-se um momento em que há a infantilização de jovens e adultos e a “adultização” de crianças.

Interessante perceber nesse breve histórico que se realiza sobre a infância – da modernidade à contemporaneidade – que não são encontradas as crianças com necessidades educacionais especiais, o que permite a reflexão de que elas e suas contribuições sociais estiveram ausentes dos espaços em que as demais crianças pequenas eram cuidadas e/ou educadas. Este silenciamento é refletido na ausência das crianças com necessidades especiais na literatura brasileira durante longos períodos da nossa história, visto que eram consideradas como sujeitos da falta, da incapacidade, da não possibilidade (OLIVEIRA, 2011, p. 5).

A infância narrada refere-se à da norma, pois as diferenças marcadas pelas deficiências implicavam em situações de segregação e negação. Neste contexto, há que se problematizar sobre esta perspectiva de infância e de criança que, ao encontrar um lugar de escolarização no campo da legislação brasileira, ainda hoje sofre negligência na condição de suas existências.

Kramer (2011) discorre que atualmente há uma concepção hegemônica de infância que pressupõe, de um lado, uma “infância natural”, da criança ingênua e angelical, sem se considerar a estrutura de classe social em que ela vive. A infância “natural” mascara as desigualdades socioeconômicas, pois considera a criança apenas do ponto de vista espontâneo e natural, desconsiderando as desigualdades sociais produzidas e existentes no sistema capitalista, bem como a dinâmica cultural que interfere nas vivências das diferentes infâncias pelas crianças.

Por outro lado, tem-se o olhar tradicional, moralizante sobre a criança, que deve viver uma infância disciplinada. Todavia, Kramer (2011, p. 23) discorre que “[...] em ambas as perspectivas, a criança é encarada como se fosse a-histórica e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família”. Assim, o mundo ocidental criou uma concepção de criança como um ser universal e hegemônico, com uma infância única, assumida como totalidade, desconsiderando os interesses políticos, econômicos, sociais e culturais dominantes.

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é definida como “centro do planejamento escolar”, assim o artigo 4º, propõem ser a criança:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 97).

Essa concepção baseada em estudos recentes sobre infância(s), compreende a criança como alguém potente, sujeito ativo no processo histórico. Kramer (2011) defende esta concepção de criança, que é ratificada, também, neste estudo:

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. [...] Defendo uma concepção de criança que [...] entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (p. 91).

Esta concepção de criança segue o reconhecimento do que é próprio dela, a imaginação, a fantasia, a criação. Além do fator a ser considerado: o tempo, o lugar, as condições objetivas em que se inserem as manifestações dessas infâncias (KRAMER, 2011). Esta pesquisa adota a compreensão de criança e de infância elaboradas por Kramer (2003; 2011), visto que se desenvolve num território em que as diferenças são múltiplas, portanto, há a presença de uma diversidade de manifestações de vivências infantis.

Este estudo se realiza no contexto da América Latina, no interior da região norte do Brasil, na Amazônia Paraense. Considera-se que este território se localiza à margem do centro socioeconômico do Brasil, o que significa condições infraestruturais precarizadas no atendimento educacional aos grupos humanos infantis, especialmente aqueles que integram grupos minoritários, a exemplo de crianças indígenas, quilombolas, negras, em situação de rua/risco social, as ribeirinhas e as com necessidades educacionais especiais, público-alvo deste estudo.

Em 2017, Canuto realizou um estudo bibliográfico sobre os conceitos de criança e de infância produzidos e publicados em periódicos de psicologia qualificados do Brasil. Além do resultado do estudo de Canuto anunciar a representação de crianças numa perspectiva do desenvolvimento humano, portanto a-histórica, a autora identificou ainda que nenhuma revista qualificada de psicologia da região norte realizaram estudos sobre a infância como descrito a seguir “não houve nenhuma revista sediada na região Norte, enquanto que as regiões Sul e Sudeste predominaram. Neste sentido aponta-se a disparidade regional na produção do conhecimento” (CANUTO, 2017, p. 75).

A pesquisa de Canuto confirma a necessidade de estudos sistemáticos que envolvam as crianças e as infâncias de forma equitativa no território nacional brasileiro. Estudos que partam das diferentes regiões (norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste) e que confirmam a diversidade de vivências infantis, possibilitando o fortalecimento do estudo sobre a criança e as vivências de suas infâncias.

Diante das reflexões tecidas neste texto, percebe-se que não há como determinar o conceito de infância numa perspectiva homogênea, natural, principalmente no Brasil, dada a diversidade da participação social que as crianças desenvolvem em cada classe social e contexto cultural, ou seja, a relação existente entre criança, infância, classe social e contexto cultural.

PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Compõem esta pesquisa 06 professoras, que atuam na Educação Infantil em salas inclusivas, portanto, com crianças com necessidades educacionais especiais inseridas nas salas de atividades da UMEI “Jardim”, vinculada à rede municipal de ensino de Santarém, como descritas no quadro abaixo:

CODINOME	FUNÇÃO	ATENDIMENTO	TEMPO DE SERVIÇO
Gratidão	Gestora da UMEI	UMEI	26 anos
Margarida	Professora regente da UMEI	-	4 anos
Beija-flor	Professora regente da UMEI	Pré II - 5 anos	16 anos
Duessa	Professora regente da UMEI	Pré I – 4 anos	7 anos
Florzinha	Professora do AEE na UMEI	Criança autista	15 anos – 3 anos na Educação Especial
Flor	Professora do AEE na UMEI	-	18 anos na Educação Especial

Quadro produzido no estudo – (RELATÓRIO – 12.2020)

O quadro acima foi produzido neste estudo, nele as professoras são tratadas por codinomes sugerido por elas. Todas as professoras estão construindo carreira na área da educação e suas experiências variam de quatro a vinte e seis anos, numa média de quatorze anos de atuação. Entre essas professoras, quatro se autodeclararam pardas, uma clara e outra, cabocla, terminologia bastante presente na região amazônica.

Entre as participantes deste estudo, uma atua como gestora educacional, três como professoras regentes nas salas de atividade da Educação Infantil e duas são professoras da Educação Especial que realizam o Atendimento Educacional Especializado das crianças com necessidades educacionais matriculadas na Unidade Municipal de Educação Infantil “Jardim”, vinculada ao município de Santarém. É importante destacar que as professoras da Educação Especial não atuam exclusivamente nesta UMEI, desenvolvendo suas atividades laborais como itinerantes em outras unidades de ensino da referida rede municipal.

Um dado importante a ser compartilhado é que as professoras da Educação Especial, que atuam com o AEE não têm formação específica na área, tampouco em Pedagogia, sendo uma professora formada em História e outra em Educação Física. Contudo, ambas as professoras estão cursando a licenciatura plena Pedagogia, bem como realizam cursos de especialização na área da Educação Especial.

Todas as professoras regentes que atuam nas salas de atividades da Educação Infantil são graduadas em Pedagogia. Quanto a suas formações complementares, é possível inferir que estão se atualizando para trabalhar na Educação Infantil a partir da realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* que envolvem a criança e a infância.

ALGUNS RESULTADOS DO ESTUDO

Os resultados que serão apresentados a seguir estão divididos em eixos de acordo com o que foi discutido em três questões propostas no grupo focal.

Visão das professoras sobre as crianças com necessidades educacionais especiais na sala de atividade na Educação Infantil

Quando questionadas sobre como representam as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais incluídas nas salas da Educação Infantil, as professoras apresentaram diferentes modos de ver as crianças em suas atividades. Mas, algumas falas guardam aspectos em comum:

Aqui elas se sentem como se estivessem verdadeiramente em casa. Tanto é que elas sentem como se aqui fosse um conto de fadas, um castelo. Para muitos deles a nossa unidade é como se fosse realmente um castelo pois eles não têm isso em casa. (GRATIDÃO – Relatório 12.2020).

Acolhidas, elas se sentem acolhidas, se sentem felizes. (FLOR – Relatório 12.2020).

Às vezes eu percebo, assim, que a gente é um pouco mãe. Eles mesmos se atrapalham de vez em quando, eles vão dizer tia e eles falam: Mãe! Aí eu até brinco: Diga minha filha, meu filho, o que você quer e eles caem na risada. Então, para mim são filhos. (BEIJA-FLOR- Relatório 12.2020).

Evidencia-se o fato de o prédio da escola – adaptado pela prefeitura no que antes era uma casa de dois andares – estar no imaginário das crianças dessa escola como um “castelo”, de um lugar “encantado” e isso, de certo modo, se reflete nos discursos e possivelmente nas práticas dessas professoras, muito forte a ideia de creche e pré-escola como lugar do cuidado, e de compensação do conforto de casa, refletindo aquilo que Kramer (1982) chamou de educação compensatória, no sentido de que a escola da infância menos favorecida ainda tem sido marcada fortemente pela visão assistencialista, compensadora das suas “carências” biológicas, cultural e socioeconômica.

Nesse quesito de compensação biológica, Carneiro (2012) chama a atenção para o fato de que a criança com necessidade educacional especial, num passado bem recente, foi inserida nos espaços escolares com o objetivo quase que exclusivo de normalização de suas funções biológicas – tidas como sinônimo do seu fracasso escolar e social –, o que revelou uma visão irrealizável, excludente e descaracterizadora do papel da escola. Mas, será que os argumentos como os expostos acima descontinuam com essa visão de escola homogeneizadora?

Já a partir da fala da professora “Beija-flor” é possível inferir que a profissão docente ainda apresenta contradições arraigadas ao papel que as mulheres, predominantemente, exercem, socialmente falando, no cuidado com as crianças, nas suas práticas educativas que acabam sendo influenciadas pelas suas representações maternas.

É predominante a atuação das mulheres na Educação Infantil, bem como no desempenho das atividades das professoras que atuam com a Educação Especial no município de Santarém. É, entretanto, necessário salientar que, ao se formar pedagoga e/ou especialista em Educação Especial, o seu papel extrapola o papel de mãe ou “tia” (FREIRE, 1997), porque a sua relação com essa criança não é parental, e sim, profissional que compreende as especificidades do processo de desenvolvimento da criança com necessidade educacional especial e sobre ele se debruça, ainda que as dificuldades desse campo de atuação no Brasil seja conhecida por estudiosos, há a necessidade de que o profissional da Educação Infantil, que trabalha em turmas inclusivas, reconheça a Educação Infantil como o lugar de um cuidar pedagógico, ou seja, um cuidar com intencionalidade pedagógica (COSTA; MELLO, 2017), e que se reflita esse conhecimento, ainda que, pelo menos, em seu discurso.

Rotina na sala de atividade da Educação Infantil

Quando perguntadas sobre a rotina nas salas de atividades da Educação Infantil, as falas abaixo representam as considerações acerca de seus trabalhos:

*Muito dinâmica. Às vezes é preciso recarregar as baterias nossas mais de uma vez, porque assim é muito intenso, é muito elétrico. Muitos deles exigem muito de nós fisicamente (...) (GRATIDÃO – Relatório 12.2020).
Brincadeira e aprendizado. Elas brincam, elas aprendem, elas se divertem. Eu vejo assim intensidade, mudança, variedade porque há momentos que a gente está com aquele pique. Há momentos que a gente tem que acalmar no nosso “José”, que eu falo para a professora “Flor” que a gente tem que acalmá-lo e que a gente tem que buscar enfim, variedade. (DUVESSA – Relatório 12.2020).
Eu acho que é diversão, curiosidade. A gente aguça a curiosidade deles para o que eles possam aprender, tenham mais vontade de estar ali na sala, experimentando o que a gente está proporcionando para eles (FLORZINHA – Relatório 12.2020).*

As professoras expressam uma rotina marcada pela brincadeira e pela ludicidade. Segundo Vygotsky (2008), a brincadeira é a mola de desenvolvimento das crianças pequenas, principalmente das crianças entre 4 e 5 anos.

Parece-me que, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar. (p. 24)

Nesse sentido, as falas demonstram, além da valorização da cultura infantil por meio da brincadeira e das interações, que é o modo com o qual as crianças veem o mundo e se expressam. Percebe-se as intenções de incluir o aluno autista no cotidiano das práticas educativas, que, como lembra Vinuti (2013), citado por Pompermaier e Xabregas (2017), “a inclusão é possível e necessária, mas o sentido de incluir é fazer juntos, construir juntos e não estar na sala, sentado num banco e fazer coisas diferentes”, e como se vê, as professoras buscam incluir “José” como participante.

As diferenças são significadas como riqueza, conforme anunciado por Candau (2016). Neste contexto, as deficiências categorizadas na Educação Especial somente se tornam barreiras quando entendida de maneira excludente pelos adultos que conduzem os processos de ensino-aprendizagens, os principais responsáveis por provocar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças.

Perspectiva da prática docente com as crianças

Quando as professoras foram questionadas acerca de suas perspectivas sobre a sua prática docente com as crianças pequenas identificou-se, no geral, a seguinte projeção:

Minha perspectiva é que ele consiga aprender. É que ele consiga entender o eu, o respeito pelo outro, o respeito pelos professores, que

aqui é um ambiente prazeroso para ele. Essa é minha perspectiva. (FLORZINHA – Relatório 12.2020).

A professora Duvesa anuncia que:

a minha perspectiva é a de crescimento. Eles me apresentam perspectivas e nós apresentamos a eles possibilidades. (FLORZINHA – Relatório 12.2020)

Percebe-se que a professora “Florzinha” se refere ao campo de experiência “O eu, o outro e o nós” instituída pela BNCC, desde 2017, para garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil, dentre eles o **conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017, p. 38).

A fala da professora confirma a concepção social e histórica da infância, visto que a professora percebe que a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas é fruto das vivências da criança como sujeito social ativo que atribui sentido ao que vive (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 33).

Criança com Necessidade Educacional Especial

Quando solicitado às professoras que falassem, especificamente, das crianças com necessidades educacionais especiais, elas apresentaram as seguintes reflexões:

A minha visão sobre ela é que ela é uma criança como qualquer outra. Ela tem necessidades especiais como algumas crianças também tem, né? Eu vejo assim, numa sala de aula tem aquela criança que precisa que eu vá ajudar a ir ao banheiro, a baixar a roupa, tirar a roupa, se limpar. E uma criança especial, ela também tem necessidades, mas às vezes essas necessidades são diferentes. (BEIJA-FLOR – Relatório 12.2020)
Oportunidade de crescimento. Oportunidade de atender melhor, de fazer melhor, de inserir essa criança no contexto e no âmbito escolar (GRATIDÃO – Relatório 12.2020).

Percebe-se na expressão inicial da professora Beija-Flor, a ideia de que a criança, público da educação especial demanda dela o mesmo que as demais crianças e que ambas têm dificuldades, contudo sua fala apresenta logo em seguida que as diferenças das crianças com deficiência são de outra ordem e que exige dela maior dedicação. Novamente, volta uma das falas que mostra o fazer docente voltado à criança com necessidade educacional especial marcado pela preocupação com o cuidar, sem destacar a especificidade do aprendizado dessa criança, o que nos parece não ser prioridade dentre a maioria delas.

Ressalta-se que inserir a criança numa instituição de educação infantil não garante a sua inclusão, conforme relata Sant’Ana (2005), citado por Paula e Peixoto

(2019, p. 39), que “o fato de esses alunos estarem no mesmo ambiente com os demais não quer dizer que estejam incluídos, realmente, no contexto escolar. A inclusão implica práticas escolares que favoreçam relações significativas [...]”.

Deve-se ter cuidado com o discurso conservador sobre a diferença, pois, segundo Oliveira (2004):

A “diferença” das pessoas com necessidades educacionais especiais, no campo da educação brasileira, tem sido caracterizada por uma situação de discriminação. Por isso, na educação inclusiva afirma-se uma situação de “igualdade de direitos” pautada numa análise social centralizada na questão de classe social e das diferenças como problemáticas socioculturais. (p.74)

A mesma autora destaca que as diferenças são construídas a partir de um sistema de representações,

no qual encontramos diferentes discursos, a fala dos atores educacionais com experiências pedagógicas com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais nos permitirá identificar a representação da “diferença de capacidades” dessas pessoas, a partir de um imaginário estabelecido pela convivência com elas, seja familiar, social ou profissionalmente (OLIVEIRA, 2004, p. 168).

A professora “Gratidão” percebe a criança com necessidade educacional especial como *oportunidade de crescimento*, visto que desacomoda, desorganiza, tira da zona de conforto as profissionais da educação que atuam na UMEI Jardim. É possível inferir pela fala da professora que ela entende a educação como um processo de formação contínua que perpassa os anos de vida institucionalizado, chegando até sua vida cotidiana para além da sala de atividades, conforme defende Mészáros (2008):

Uma vez que o significado real de educação, digno de seu preceito, é fazer seus indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis – todo sistema de educação orientado à preservação acrítica da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais pervertidos ideais e valores educacionais (p. 83)

Com todas as dificuldades, estas profissionais da educação são desafiadas a *atender melhor, fazer melhor*, por conseguinte a modificarem suas ações educativas de maneira que todas as crianças sintam o conforto de estar na escola, de aprender, bem como de serem inseridas no contexto social de sua comunidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não é possível realizar conclusões finais sobre discussões ainda embrionárias e sensivelmente necessárias de serem tecidas, especialmente quando se

considera o estudo sistemático sobre a criança, a infância, e a Educação Especial a partir da inclusão de crianças pequenas na primeira etapa da Educação Básica na Amazônia Paraense.

A realização de estudos científicos que visibilizem a representação de professoras sobre a criança e a vivência de suas múltiplas infâncias no território da Educação Infantil desenvolvido em Santarém do Pará representa um desafio de sistematizações iniciais de uma pesquisa que envolve quatro municípios do Oeste do Pará.

Espera-se que este estudo seja colaborativo com a provocação de reflexões sobre que representações estão sendo produzidas por professoras sobre inclusão de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais em Unidades de Educação Infantil.

Às professoras que compuseram este estudo um muito obrigada, por permitirem acesso dialógico e franco sobre as suas compreensões de criança, infância e inclusão de crianças pequenas com necessidades especiais. Gratidão por suscitarem fecundas reflexões que permitem, de um lado, o diálogo entre a teoria e a prática na produção de conhecimento científico e, de outro, a possibilidade, pela pesquisa, do aprimoramento das ações educativas na primeira etapa da Educação Básica circunscrita na Amazônia Paraense.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação Infantil. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, Out.-Dez., 2013.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Brasília, 2020.

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

BRASIL. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, prorrogado pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Ideias força do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a educação intercultural**, in. CANDAU, Vera Maria (org). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra? RJ: editora 7 Letras, 2016.

CANUTO, Livia Teixeira. **Conceito de infância em artigos brasileiros de Psicologia**. Maceió-Alagoas: Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2017 (dissertação mestrado, orientadora Adélia Augusta Souto de Oliveira).

CARNEIRO, Relma Urel C. **Educação Inclusiva na Educação Infantil**. Revista Práxis educacional, v. 8, n.12, 2012. p. 81-95. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1>. Acesso em: 27 jan 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo USP/Faculdade de Educação, 1996.

COSTA, Sinara Almeida. MELLO, Suely Amaral (Org.) **Teoria Histórico- Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água. 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GOMES, Candido Alberto. **A Educação em Novas Perspectivas Sociológicas**. São Paulo: EPU, 2005.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 42. 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1550>. Acesso em: 27 jan de 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. (Tradução: Isa Tavares). 2ª ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MORGAN, David L., KREUGER Richard A. When to use focus groups and why? in: Morgan David L. (Ed.) **Successful Focus Groups**. London: Sage, 1993.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial:** a problemática ética da diferença e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil: desafios e possibilidades. In: **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, p. 31-45, 2019.

POMPERMAIER, Odavilma C. XABREGAS, Quezia F. O autismo na Educação Infantil: desafios para a prática pedagógica. In: COSTA, Sinara A. (org). **Ensaaios e relatos em Educação Infantil**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. Lisboa, Porto, 1991.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria histórico-cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. (organizadoras). **Teoria histórico-cultural na educação infantil:** conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

VIGOTSKI, Lev. S. **A brincadeira e o seu papel social no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, nº 11, julho de 2008. Disponível em: <https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>

CAPÍTULO 6

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FORMAÇÃO: intercorrências entre orientações políticas e as práticas em campos de atuação

Daiane Pinheiro
Gilmara da Mota Avinte Santos

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos os documentos políticos e legais no Brasil têm assumido importante papel na promoção do processo inclusivo educacional e social, fomentando o cumprimento da obrigatoriedade da inclusão e oferta de condições para que este sistema se efetive (BRASIL, 2008, 2009, 2011, 2015). O objetivo principal da proposta inclusiva se sustenta em:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação inter setorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, cap. IV)

A oferta dos serviços de Educação Especial (EE) tem sido um recurso humano estratégico associado a inclusão educacional (BRASIL, 2001, 2008, 2009, MANTOAN, 2003). De acordo com documentos políticos e legais, os professores de EE devem desenvolver competências alinhadas com a promoção da inclusão de alunos considerados público-alvo da Educação Especial. São eles: Pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) e pessoas com altas habilidades/superdotação (HA/SD) (BRASIL, 2008, 2009, 2011). Os serviços atribuídos

à Educação Especial ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estes alunos, objetivando “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes” (BRASIL, 2008, p.18). Portanto, é preciso ter competências para atuar pedagogicamente com esses alunos mobilizando saberes de acordo com as especificidades por eles apresentadas. Para além disso, os professores de EE deverão orientar, formar e apoiar os demais professores na escola, ou nos diferentes contextos profissionais tais como, centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE), núcleos de acessibilidade de instituições de ensino superior, classes hospitalares ou ambientes domiciliares, articulando a participação da família e sociedade em todo o processo de inclusão. Na lógica política para atuar na Educação Especial é preciso ter formação básica em docência com formação continuada em algum campo profissional da Educação, sem exigências de formações específicas (BRASIL, 2008, 2011). Ou seja, embora atuem em diferentes alunos de determinados campos categoriais, como deficiências, TGDs ou AH/SD, não existem exigências formativas que delimitem o campo de atuação destes profissionais.

Este estudo se concentra na atuação do professor de Educação Especial especificamente no atendimento educacional especializado, considerando que estes profissionais devem prestar um serviço individualizado com o público atendido nestes espaços. Parte-se da problemática sobre a formação necessária para atuar com o público-alvo da Educação Especial e as necessidades formativas emergentes deste panorama político sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Contudo, o estudo é fruto de observações e percepções alcançadas por meio da oferta de formação continuadas em diferentes campos da EE promovidas por projetos de extensão vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpeepi) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). A partir destes encontros formativos foram elencados um grupo de docentes de Educação Especial que atuam no AEE de escolas públicas de Santarém-PA. Objetivou-se perceber quais efeitos estas formações tiveram no seu desempenho profissional e quais dificuldades formativas elencam tendo em conta os alunos atendidos em suas práticas docentes.

Interessa neste estudo, para além da hipótese clara de que as formações são benéficas à ação docente (NÓVOA, 1995, RODRIGUES, 2014;), problematizar os segmentos de formação da Educação Especial que obriga especialidades diversas para atender todo o público-alvo da educação especial (KASSAR, 2014; TESING, 2019; VAZ E GARCIA, 2015). Desse modo, o estudo discute a atuação de professores do AEE a partir dos registros políticos e legais da inclusão educacional e ainda dos discursos produzidos por eles a respeito dessas formações.

PROCESSOS DE PESQUISA

A construção dessa investigação partiu de inquietações, resultadas da combinação de estudos e observações feitos ao longo das ações de formação continuada ofertadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpeepi/Ufopa). Foram realizados dois eventos: 1. “Junho Especial”, em parceria com o Núcleo de Acessibilidade e o Laboratório de Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação da Ufopa, com a oferta de oficinas de aprendizagens intituladas: “Atendimento Educacional Especializado: Ações políticas e métodos docentes”; “Aprendendo e Praticando o Sistema Braille” e “Língua Brasileira de Sinais- Básico”. 2. “I Seminário de Práticas de Ensino para Surdos e II Mostra de Cultura Surda na Ufopa: Pelo direito a diferença política e educacional” em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município de Santarém.

A partir desses eventos e em conversas estabelecidas nesses contextos de formação, fez-se um levantamento de seis escolas da rede municipal de ensino da cidade de Santarém – PA as quais ofertam o Atendimento Educacional Especializado. Com isso, foram contatados nove professores do AEE que atuam nessas instituições, os quais concordaram em responder um questionário com cinco questões abertas que buscavam fomentar a discussão sobre suas formações iniciais e continuadas, bem como interesses específicos de qualificação no campo da Educação Especial. As questões priorizaram discutir os efeitos das formações realizadas em suas práticas pedagógicas. Os nomes dos professores foram preservados, utilizando para isso um código para identificação dos excertos das entrevistas citados.

Este estudo adota a abordagem qualitativa como principal orientadora dos procedimentos para coleta e análise de dados. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa está imersa na interpretação de contextos, buscando compreender os significados que circulam nos cenários naturais. Associado a esta abordagem, de acordo com as orientações do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), procedeu-se com o tratamento dos resultados e as inferências e interpretações por meio da “condensação” dos dados, dando ênfase as informações a serem analisadas, resultando em interpretações e inferência, baseadas nas análises críticas e reflexiva do pesquisador, no aporte teórico do estudo e nos objetivos a que se propõe.

Compreende-se aqui que os conteúdos analisados são discursos legitimados por verdades consumidas e produzidas ao longo do tempo, tanto nos documentos políticos/legais, como nos modos como os professores constituem seu lugar profissional enquanto educadores especiais.

ASPECTOS CONCEITUAIS E POLÍTICOS A CERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

A organização da escola para a promoção da inclusão educacional e social esteve marcada por um processo evolutivo moroso, mas de significativas conquistas.

tas. No Brasil na década de 30, a educadora russa Helena Antipoff sugeria na educação mineira a criação de classes especiais dentro das escolas regulares (BORGES, 2015). Esse modelo, embora tenha sido de fundamental importância para o progresso da inclusão e para a legitimação da ação dos professores especializados na área, criou ao longo do tempo uma estagnação no ensino desses alunos.

Com o passar do tempo documentos políticos e legais passaram a demonstrar preocupação com alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais impactando na organização dos sistemas de ensino no Brasil (Brasil, 1988, 1994). Destacam-se documentos de caráter internacionais como a Declaração sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que iniciaram as mobilizações no Brasil no sentido de assegurar a implementação de um sistema educacional inclusivo. Com intuito de promover e acelerar a educação inclusiva no Brasil, em 1994 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994).

Posteriormente, foram arquitetadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) e a mais recentemente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Os documentos orientam quanto à organização da educação inclusiva, e especialmente a oferta da Educação Especial.

Ao longo dos anos, a Educação Especial passa a estar cada vez mais associada a implementação da inclusão, causando uma relação de dependência. Para Vaz e Garcia (2015), de forma ainda mais predominante os documentos oficiais têm limitado os serviços prestados pela Educação Especial ao Atendimento Educacional Especializado. Esta limitação é causa e efeito da ênfase política dada para o AEE, em sobreposição a Educação Especial e não como uma das competências de atuação destes profissionais. Contudo, é consenso que o AEE tem sido palco protagonista nas discussões sobre a atuação dos professores de EE, tendo em conta as especificidades dos alunos atendidos e as exigências para uma atuação individual e diversificada (THESING, 2019; VAZ E GARCIA, 2015, 2016, KASSAR, 2014, PINHEIRO, 2020).

Na PNEEPEI (2008), o AEE é mencionado como forma de assegurar a inclusão de alunos, público-alvo da EE e “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 16). A oferta destes serviços dever ser diferenciada daquelas realizadas em salas de aula do ensino regular, sendo realizada em salas de recursos multifuncionais no contraturno. O decreto 7.611 (BRASIL, 2011, art. 3º) esclarece:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Esse documento reafirma a necessidade de profissionais especializados para atuar nessa modalidade de ensino garantindo que os alunos tenham acesso a esse serviço de acordo com a necessidade apresentada. De modo detalhado a PNEE-PEI (BRASIL, 2008, p.18) especifica os campos de atuação e saberes necessários para desenvolver o AEE.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Anota-se, portanto o registro de um discurso político que almeja a formação de um profissional completo, capaz de atuar junto a todo público-alvo da Educação Especial. No entanto, é comum encontrarmos orientações teóricas que reafirmem a importância de centrar a educação especializada nas necessidades dos sujeitos, e que isso seja um processo de estudo aprofundado e complexo sobre cada sujeito (MANTOAN, 2003). Esse talvez seja um dos tantos antagonismos da inclusão educacional. Contudo, muitas pesquisas têm discutido os atravessamentos deste panorama formativo do professor de Educação Especial (THESING, 2019; VAZ E GARCIA, 2015, 2016, KASSAR, 2014, PINHEIRO, 2020). De modo geral, os estudos mostram a multiplicidade de funções exigidas para atuação dos professores de Educação Especial, a responsabilização destes profissionais sobre a inclusão e sobreposição do AEE ao trabalho que deve ser realizado por toda a modalidade da Educação Especial.

A Lei Brasileira de Inclusão evidencia ainda mais estas percepções, quando enumera as ações necessárias para a inclusão, sem mencionar a Educação Especial e sim a oferta do AEE.

- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica

em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. (BRASIL, 2015, capt. 5).

Parece haver, nos discursos políticos, a ideia de uma inclusão pautada nos alicerces de uma Educação Especial completa, perfeita e bem organizada. As exigências formativas que capacitem um profissional que atenda qualitativamente todos os alunos da inclusão, parem utópicas e podem resultar em baixa qualidade de trabalho e conseqüentemente resultados negativos no processo inclusivo dos alunos.

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

O objetivo central do estudo foi conhecer os efeitos das formações contínuas ofertadas no âmbito do Gpeepi na prática docente de professores de EE. Entretanto, o objetivo de estudo levou a pormenores da formação de professores em EE tendo em conta a expressivas associações, atribuída pelos professores, as necessidades formativas geradas pela formação que habilitou sua atuação na área em contraste com a prática. Ou seja, a reflexão sobre as contribuições das formações realizadas levou os professores a perceberem o desafio para qualificar-se e atender todos seus alunos. A maioria dos professores anunciam que não possuem formação necessária que lhes habilite a atender todos os alunos público-alvo da Educação Especial. Para EE.2 *“As formações são boas, positivas mais não abrange as categorias que estão chegando aporta das escolas.”* Diante disso, buscam formações contínuas em áreas específicas da EE, conforme as ofertadas pelos eventos promovidos pelo Gpeepi.

Neste cenário formativo do professor de EE, as lacunas existentes entre as recomendações políticas e legais sobre a atuação profissional e a prática docente ainda são alargadas (KASSAR, 2014; THESING, 2019; VAZ E GARCIA, 2015). As orientações políticas exigem uma atuação profissional que perpassa por campos diversificados e complexos da Educação Especial e da educação inclusiva. Entretanto, há um universo de conhecimentos específicos e necessários para desenvolver um trabalho de qualidade com cada aluno considerado público-alvo da EE. Garcia (2013, p.115) comenta que

O modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade.

A autora ajuda a pensar no termo multifuncional, proposto politicamente. Segundo a portaria normativa nº 13, (Brasil, 2007), as salas de recursos multifuncionais devem conter mobiliários, recursos pedagógicos e materiais didáticos específicos a fim de dar suporte estrutural ao trabalho do professor da Educação Especial para

o AEE. Essa sala, cujo nome é muitas vezes identificado pelos próprios professores como sala do AEE, carregam a responsabilidade de serem um laboratório pedagógico promotor da inclusão e para isso é preciso que um profissional, já denominado como o “guardião” da sala, seja capaz de desempenhar essas multifunções (OLIVEIRA E PIETRO, 2020).

Pletsch, Araújo e Lima (2017) observam que este cenário ainda é comum em algumas escolas, onde professores que atuam no atendimento educacional especializado não tem formação em EE ou educação inclusiva. Para as autoras esta situação tem implicações diretas na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Contudo, Oliveira e Pietro (2020) concluírem que este viés formativo não tem conseguido “consolidar conhecimentos específicos que orientem a ação do professor que atua na SEM (sala de recursos multifuncionais) com a diversidade de características dos estudantes PAEE” (p. 345).

Segundo alguns professores, participantes do estudo, são muitas as dificuldades enfrentadas durante o seu percurso formativo. Entre as mais citadas foram: a falta de disciplinas específicas no período da formação inicial principalmente os que se formaram antes das reformulações e/ou recomendações políticas e legais; a insuficiência na oferta de formação contínua na área específica para professores de EE, e quando ocorrem, são genéricas ou pouco específicas, como no caso de palestras, eventos e minicursos com pouca carga horária; a falta de tempo e recursos necessários para a busca, muitas vezes individual, por formações direcionadas a públicos específicos. Segundo os professores participantes deste estudo, tal situação repercute negativamente no trabalho diário com os alunos. Para Garcia (2013, p. 110):

[...] A mudança de um modelo burocrático para uma gestão gerencial transfere aos professores não só a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas de sua própria política. Caso ela não tenha sucesso, isso recai sobre a competência docente [...]

Diante este cenário alguns professores manifestam interesses por mudanças, reformulações ou reorganização políticas locais que permitissem a atuação profissional com aquele público-alvo os quais buscaram maior formação e que identificam uma qualidade maior de resposta no ensino-aprendizagem. Para a professora E4, *“atualmente atendo mais alunos com deficiência intelectual (DI), mas a área que mais gosto é atender alunos cegos”* Nesse processo eles assumem tal lugar discursivo, ou seja, o especialista em determinada área de atuação, e buscam cada vez mais legitimar esse espaço na procura por formações continuadas em campos específicos.

Quase todos os professores participantes deste estudo, concordam que a formação direcionada a atuação junto a públicos específicos, como aquelas pro-

movidas pelos Gpeepi, são fundamentais para qualificar seu trabalho. Segundo palavras dos professores,

"a formação deu norte de como trabalhar. Por exemplo, manter uma sequência didática que esteja de acordo com o desenvolvimento do aluno. Pois cada aluno é único". (E8)

(...) foram formações que vieram somar com conhecimentos adquiridos anteriormente, que envolveram não somente a área de trabalho, mas também o eu profissional, humano, ou seja, formações contextualizadas ancoradas em subsídios norteadores das práticas pedagógicas inclusivas. (E9)

Mesmo entendendo a crítica emergente sobre as exigências formativas do professor de Educação Especial, é preciso buscar alternativas para tornar o ambiente favorável ao aprendizado evitando o risco da homogeneização no aprendizado dos sujeitos. Ou seja, as formações heterógenas e sem conhecimentos específicos podem resultar na adoção, por parte dos professores de EE, do mesmo método de ensino para todos os alunos, desrespeitando a individualidade e a capacidade de cada sujeito. Tal situação se confirma quando os professores que participaram desse estudo reconhecem que as formações as quais tem procurado não estão dando conta dos conhecimentos exigidos em sala de aula, ou seja, tratando de assuntos amplos e genéricos sobre o AEE e a inclusão, deixando de lado o aprofundamento nas áreas específicas. Entretanto, Fabris (2011, p.34) enfatiza que:

A formação continuada também não resolverá de forma definitiva as questões de formação de qualquer profissional. Precisamos entender a formação profissional como uma ação sistemática e constante, mas que, além dela, é preciso o planejamento das aulas e, com essa atualização dos conhecimentos, o estudo das características de aprendizagens de nossos alunos. A pesquisa e o estudo permanente são necessários para entendermos o sujeito da educação que temos em nossas salas de aula.

A Ufopa vem proporcionando eventos voltados para capacitação de professor de Educação Especial de Santarém-PA e região mediante projetos institucionais em parceria com o Gpeepi. Entretanto, as formações contínuas ofertadas não se pretendem enquanto soluções ou respostas relacionadas ao aprendizado dos diferentes alunos atendidos por estes profissionais, mas sim dar direcionamentos políticos, pedagógicos sob fundamentação teórica que possibilitem e permitam aos professores procurar outros ou novos caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário apresentado neste estudo leva a concluir que as formações ofertadas têm impacto positivo no desenvolvimento de prática pedagógicas mais direcionadas com público-alvo específico da EE. Entretanto, se apresentam como

meios de o complexo problema associado a formação no campo da Educação Especial e as exigências em contextos de atuação profissional.

A proposta desse estudo conclui que há necessidade de maior formação de professores de AEE em áreas específicas do campo da Educação Especial, e que isso irá impactar diretamente no desenvolvimento individual e específico de cada aluno atendido. No entanto, propõe-se pensar com este estudo a possibilidade de uma Educação Especial menos genérica ou talvez homogeneizante das diferenças. Contudo, não se pretende, estimular a fragmentação da Educação Especial em categorias de atuação profissional. Compreende-se que a criação de especialidades pode gerar, além de gastos públicos na contratação docente, um transtorno logístico de atendimento. Possivelmente a formação de profissionais capacitados em áreas específicas de atuação traria resultados mais significativos para o ensino-aprendizagem dos alunos, entretanto, sem que os profissionais perdessem a capacidade de gerenciamento inclusivo, de informação política, educacional e de gestão inclusiva. Nessa proposta, caberia a criação de escolas pólos, ou de referência, as quais ofertariam o AEE para públicos específicos, com materiais potencialmente significativos a serem utilizados e principalmente com docentes especialmente qualificados e que manifestem interesse pessoal e profissional para esse atendimento.

É fundamental conhecer o cenário de atuação dos professores de EE do município de Santarém-PA. Sobretudo, compreender as dificuldades de qualificação relatadas por eles e reafirmar a responsabilidade dos gestores na oferta contínua de formação e condições de trabalho para que a Educação Especial assuma o papel de apoio a inclusão e não a sobreposição a este sistema.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1997.

BORGES, A. A. P. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 21, v. 3, p.345-362, 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000300003

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2009. Brasília, DF.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>, Acesso em 23/07/2016.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília-DF, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; Lincoln, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed. 2006, p. 15-41.

FABRIS, H. E. In/exclusão no currículo escolar: o que fazem com os "incluídos"? In: **Educação Unisinos**, v.15, n.1, p.32-39, jan/abr. 2011. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/978/181>. Acesso em 17/09/2020.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Mar 2013, Nº 52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>> Acesso em 02/02/2016.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93 ,p. 207 – 224, 2014. DOI: h10.1590/S0101-32622014000200005

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** (Coleção cotidiano escolar). São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora. 1995.

OLIVEIRA, A. A. S. de., PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343 - 360. 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0186

PINHEIRO, D. Constituição profissional do educador especial em acontecimentos históricos In: **Formação de professores e práticas de ensino em contextos educacionais inclusivos**. Pinheiro, D, et.al. (Orgs) 1 ed. Roraima - RR: Editora da UFRR, 2020, p. 13-46. 2020.

PLETSCH, M. D.; ARAÚJO, D. F. de.; LIMA, M. F. C. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Periferia: educação, cultura e comunicação**, v. 9, n. 1, p. 290 - 311. 2017. DOI: 10.12957/periferia.2017.29187

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 05 - 21. 2014.

THESING, M. L. C. A epistemologia da formação de professores de Educação Especial: Um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”? Tese de doutoramento, **Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria – RS. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

VAZ, K.; GARCIA, M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 5, n. 13, p. 47 – 59, 2015.

CAPÍTULO 7

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma experiência de monitoria no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará

Edna Marzzitelli Pereira
Josiane de Almeida Lima

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Monitoria do estudante na universidade é uma ferramenta essencial para o processo de formação docente, além de ser uma possibilidade de aprofundamento dos conteúdos de uma área ou disciplina, é uma forma de aprendizagem significativa da prática pedagógica da função docente. Neste sentido, o presente artigo objetiva refletir sobre uma experiência de Monitoria vivida na disciplina Sociologia da Educação por uma acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e sua orientadora, no período de 2019/2020, mesmo enfrentando os desafios colocados pela pandemia causada pelo *Corona vírus* (Covid 19) que assola o mundo.

Para tanto, propomos refletir sobre esse instrumento tradicionalmente utilizado nos cursos superiores como contribuição efetiva para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e como possibilidade concreta de aquisição de conhecimentos e de preparação para a formação docente, a Monitoria. Usamos para tal a observação do fenômeno educacional definido como não neutro, uma vez que está intimamente ligado aos problemas econômicos, políticos e sociais de seu tempo, tendo como fio condutor as referências bibliográficas utilizadas no componente curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Informática Educacional, a Sociologia da Educação, *lócus* da experiência que queremos mostrar.

O Projeto de Monitoria, *A Sociologia na formação docente* foi proposto no Edital Conjunto PROENSINO/PIBIC/PIBEX N° 001/2019, da Pró-reitoria de Ensino de Graduação – Proen – da Ufopa, cujo objeto era selecionar projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, vindos das unidades acadêmicas, solicitados pelos docen-

tes, respeitadas as normas dos programas institucionais PIBIC, PIBEX e a instrução normativa das Bolsas de Projeto de Ensino. Essa instrução normativa regulamenta o Programa de Monitoria Acadêmica da Ufopa estabelecido como política institucional de ensino no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional (2012-2016).

Assim, nosso ponto de partida considera que a Monitoria é um importante instrumento de formação docente para o ensino superior, a partir do entendimento de que ser professor vai além do conhecimento de um conteúdo específico, requer vivências práticas da própria atuação profissional bem como atitudes de refletir e repensar sua postura enquanto docente, tudo somado às habilidades pedagógicas e técnicas didáticas que podem e devem ser desenvolvidas na sua formação.

O texto será apresentado em quatro tópicos: 1 Considerações Iniciais ; 2 Docência no ensino superior: Monitoria como formação inicial; 3 A contribuição da Sociologia da Educação na formação docente; 4 Uma experiência de Monitoria: *Projeto a Sociologia na formação docente*; 5 Considerações Finais.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: MONITORIA COMO FORMAÇÃO INICIAL

Segundo Gil (2005), o bom desempenho docente no ensino superior advém de três aspectos básicos: o conhecimento da estrutura e do funcionamento do ensino universitário, capaz de garantir ao docente a competência de relacionar o que acontece na sala de aula com a realidade fora dos muros da universidade; o planejamento de ensino adequado às suas disciplinas, prevendo as ações em sala de aula; noções da psicologia da aprendizagem que permitam conhecer os fatores que prejudicam e facilitam o processo de aprendizagem; as diferentes metodologias de ensino, suas vantagens e limitações; e as técnicas de avaliação em acordo aos métodos pedagógicos adotados. Sem deixar de enfatizar que o processo de formação docente é contínuo e acontece em diferentes espaços e tempos e não apenas na forma tradicional e formal, pois que para ser um bom professor é necessário mais do que apenas a formação técnica.

Neste sentido, pode-se dizer que a formação docente significa a construção de conhecimentos relativos a diferentes contextos: sociais, culturais, educacionais e profissionais.

De acordo com o Fórum de Pró-reitores de Ensino de Graduação das Universidades Brasileiras (Forgrad), vinculado à Associação Nacional dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a formação docente para o ensino superior deve considerar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um princípio pedagógico fundamental ao processo formativo, ou seja, na graduação o processo de ensino e aprendizagem tem nas atividades de extensão e de pesquisa seus expedientes vitais.

Contudo, devemos ficar atentos ao alerta feito por Nunes (2007, p.47):

A ânsia pela pesquisa que domina o cenário acadêmico reflete-se na oferta de bolsas para estudantes de graduação, pelos órgãos financiadores, apenas para iniciação científica. Gera-se a marginalização dos programas de monitoria acadêmica, que tendem a sobreviver com o financiamento, geralmente muito limitado, da própria IES. Reproduz-se o que já acontece com a graduação: enquanto a área de pesquisa e pós-graduação goza de diversas fontes de financiamento a graduação, especialmente na IES públicas, vivencia falta de recursos.

Ou seja, essa diferenciação observada compromete o entendimento da Monitoria como uma estratégia de iniciar a formação de docentes durante a graduação e como uma possibilidade de aprendizagem e de prática didático-pedagógica capaz de aperfeiçoar e expandir os conhecimentos fundamentais para a formação profissional, aprimorando e complementando as atividades relacionadas ao processo de ensino, pesquisa e extensão, assim como, estimulando a vocação didático-pedagógica e científica inerente à atuação dos estudantes/monitores.

Neste sentido, o que diferencia a Monitoria dos demais programas e experiências desenvolvidas na Universidade é justamente a sua relação com a formação inicial de docentes para o ensino superior, logo possibilidade de vivenciar a prática educativa real, aquela capaz de contribuir com o desenvolvimento de uma *pedagogia universitária* que está intimamente relacionada ao dia-a-dia do currículo presente nos projetos pedagógicos de cada curso.

Para Dias (2007, p. 43),

A investigação deve permear esse processo [de viver a prática educativa] assim como as atividades ligadas à concepção de extensão; no entanto, essa investigação deve ter como referência a práxis docente, numa atitude cotidiana de busca de compreensão, de análise, de construção autônoma ou de re-elaboração e interpretação da realidade, notadamente do processo ensino-aprendizagem.

Daí que é preciso defender que desde cedo os estudantes interessados possam se envolver com os projetos de ensino e, em particular, com a Monitoria para que se desenvolva o que Dias (2007) chama de “cultura formativa voltada para a docência na educação superior”.

Para tanto a autora chama a atenção da necessidade de

[...] uma reflexão crítica e política e de uma ação transformadora, que possibilitem reconstruções didático-pedagógica inovadoras, ultrapassando o imobilismo e o conformismo, resgatando a esperança e o compromisso com o desenvolvimento e a circulação/socialização de saberes científico e com a dimensão de códigos, valores e normas mais articulados a uma nova e inclusiva civilidade (DIAS, 2007, p.43)

É ainda Dias (2007, p.45) quem defende a importância da Monitoria como oportunidade única de formação inicial para docência no ensino superior, argumentando que se existe a profissão de professor universitário deve existir uma formação específica para essa atividade, “considerando que se exige do professor bem mais do que o conhecimento de conteúdos específicos e o aprender as ‘questões pedagógicas’ na prática”.

Contudo há um aspecto a ponderar: “Mas como pensar em iniciar um aluno na docência universitária desvinculado da pesquisa?” Pergunta Nunes (2007, p.48). A resposta a essa pergunta deve ser, não podemos. A pesquisa, indiscutivelmente, precisa ser o foco da formação do professor universitário, no entanto precisamos considerar que esse aspecto do trabalho docente no ensino superior está presente na exigência para seu exercício dos cursos de pós-graduação, mestrado e/ou doutorado; assim a questão deveria ser: como formar o professor universitário para contemplar todos os aspectos da vida acadêmica: o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão?

Para Nunes (2007, p. 51) é explícito que os programas de iniciação científica fundamentam os estudantes no processo de pesquisa, preparando-os para outros níveis de formação como mestrados e doutorados, por outro lado, a Monitoria inicia o estudante na docência de nível superior, invertendo o enfoque da pesquisa para o ensino em detrimento dos demais aspectos. Daí que precisamos encontrar o equilíbrio.

O monitor deve ser envolvido nas pesquisas de seu orientador e, inclusive, em investigações sobre o próprio ensino de graduação. Também deveria participar das ações extensionistas desenvolvidas pelo departamento ou curso ao qual está vinculado. Quanto à gestão acadêmica, pouco se faz para integrar o monitor na vida dos departamentos e cursos (NUNES, 2007, p.51).

Enfim, a Monitoria acadêmica pode ser um importante espaço de formação tanto para o estudante/monitor, para os estudantes em geral, quanto para o orientador, pois que suas ações contribuem efetivamente para a melhoria do ensino na graduação, na medida em que permite que o processo formativo ali presente seja compartilhado entre os sujeitos envolvidos, o professor porque deixa de estar sozinho no desenvolvimento da sua disciplina, do seu trabalho enquanto docente, já que estamos inseridos numa cultura do individualismo nas escolas e na universidade; o estudante/monitor, pois tem a oportunidade de vencer suas dificuldades, se aprofundar no conteúdo daquela disciplina e ter a chance de, junto com o orientador e seus colegas, melhor captar o andamento da disciplina, o ritmo de desenvolvimento dos estudantes, seus interesses e sua aprendizagem; e os estudantes da disciplina que recebem uma assistência mais próxima, já que se sentem mais a vontade de procurar o colega para tirar suas dúvidas, para aprenderem cooperativamente, além do que o monitor serve, muitas vezes, de estímulo para que estudem mais. “O monitor é um aluno, participa da cultura própria dos alunos, que

tem diferenças com a dos professores. A interação daquele com a formação dos alunos da disciplina tende a favorecer a aprendizagem cooperativa, contribuindo com a formação dos alunos e do próprio monitor." (Nunes, 2007, p. 52)

A partir daí, vamos tentar demonstrar a contribuição da disciplina Sociologia da Educação para a formação dos docentes, tanto os da educação básica quanto os do ensino superior, quando pode no seu desenvolvimento de componente curricular contar com a cooperação do estudante/monitor.

A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O tema central da Sociologia da Educação é discutir quais os mecanismos utilizados pela educação, em especial a escola ou a universidade, que contribuem na reprodução e na produção de uma sociedade de classes.

Na perspectiva da Sociologia da Educação refletir sobre a educação é pensar a relação entre educação, instituição escolar e sociedade. Contudo, pensar essa relação aqui, devido à natureza deste trabalho, restringe-se ao que nos diz Rodrigues (2018), a partir da visão de Florestan Fernandes: "A educação é o elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas" (RODRIGUES, 2018, p. 9). Sua função social, independente de qualquer categorização, caminha na busca do equilíbrio entre reproduzir e produzir. Reproduzir para integrar e manter, e produzir para romper e transformar.

Mas o que é reproduzido pela educação? Silva (1992, p.60) aponta como um aspecto importante na educação e na escola, o papel de reprodução das relações sociais de produção, ocupando um lugar central no processo da divisão social do trabalho, onde num polo situa-se o trabalho mental e no outro o trabalho manual, contribuindo dessa forma, fundamentalmente, para manter as divisões sociais existentes, ou seja, trata-se sempre, da reprodução de relações de dominação e poder no interior da sociedade.

Embora possamos dizer que a educação reproduz as relações de dominação e de poder existentes no meio social, nem tudo em educação é reprodução, existe a contradição presente no processo educacional inerente à própria relação entre humanos, onde sempre sobra espaço para mudança, para transformação.

De acordo com Silva (1992, p.59),

Nem tudo na educação contribui para reproduzir o existente, fazendo com isto a sua parte na manutenção de relações sociais assimétricas e de exploração. A educação *também* gera o novo cria novos elementos e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores.

Logo, se a educação gera o novo, cria resistências e contradições, o que na verdade a educação pode produzir? O que vemos, mesmo naquelas teorizações que mais enfatizam aquilo que em educação reproduz, ao menos implicitamente colocada, é a possibilidade de rupturas, contradições, transformações, enfim, a possibilidade de que existam também elementos que produzam e não apenas elementos que reproduzam, ou seja, por mais que os aspectos reprodutivos e produtivos estejam ligados no âmbito da relação entre conhecimento e poder, no qual se busca a manutenção do *status quo*, sempre haverá resistência e contestação, sempre haverá quem busque na escola ou na universidade um instrumento de transformação e não apenas de produção e manutenção do poder.

Ao apontar os caminhos de uma Sociologia da Educação capaz de produzir análises críticas sobre a reprodução e a produção em educação, Silva (1992, p. 71) no diz:

Uma teorização crítica em educação, enfim, deve ser capaz de teorizar sobre a reprodução e a mudança, a manutenção das estruturas e a possibilidade de modificá-las, sobre o estático e o dinâmico, se é que ela tem alguma pretensão de iluminar nossa prática e nossa ação.

Daí que a Sociologia da Educação como componente curricular no curso de formação de docentes precisa ser capaz de “se preocupar em reconstruir sistematicamente as relações, que existem na prática cotidiana, entre as ações que objetiva educar e as estruturas da vida social, quer dizer: a economia, a cultura, o arcabouço jurídico, as concepções de mundo, os conflitos políticos” (RODRIGUES, 2018, p. 10).

Nesse sentido, uma Sociologia da Educação que garante espaço para a compreensão dos modos de educar e seu significado enquanto prática social. “Mas, educar é conservar? Ou revolucionar? Educar é tirar a venda ou impedir que o excesso de luz nos deixe cegos? Educar é preparar para a vida? Mas que vida?” (RODRIGUES, 2018, p. 16)

Assim, a Sociologia da Educação ajuda na formação de um docente capaz de entender e perceber que todas as ideias e valores presentes no mundo cultural são ensinados e aprendidos pelas relações sociais e educacionais que se estabelecem no interior da sociedade, sejam elas institucionalizadas (família, escola, universidade, Estado) ou não e que esse processo se dá a partir de lutas cotidianas determinadas pelos interesses econômicos, políticos (lutas pelo poder) e culturais de grupos e classe em disputa.

Neste sentido, as pedagogias e suas concepções de educação e de métodos com as quais, conscientemente ou não, ensinamos os conteúdos escolares escondem à luz das análises sociológicas um viés ideológico, logo não são neutras.

Para a Sociologia da Educação são os grupos e classes que dominam econômica e politicamente a sociedade que determinam o que ela pensa, sente e faz na vida social e, mais do que isso, faz com que todas essas ideias e valores sejam aceitos com corretos

e melhores para todos. Esse processo está sujeito aos conflitos educacionais contido nas práticas pedagógicas, ou seja, nos princípios e métodos que formam as técnicas educacionais utilizados pelos docentes nas escolas e nas universidades todos os dias.

Porém, qual teria sido a contribuição da Sociologia da Educação na estruturação da experiência de Monitoria que vamos relatar a seguir? Quando essa disciplina contribui com uma visão de educação capaz de garantir o conhecimento da realidade presente em todos os níveis, com o desenvolvimento da vocação didático-pedagógica do monitor como um conhecimento de si e de sua personalidade, quando ainda propicia o saber necessário para sua sobrevivência como sujeito social agregado a uma maior experiência da coletividade em que está inserido, podemos inferir que seriam essas suas possíveis contribuições?

UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA: PROJETO A SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE¹

Na Ufopa, a Monitoria está regularizada pelo Programa de Monitoria Acadêmica criado no 2º semestre de 2011 e posteriormente regulamentado pela Instrução Normativa nº 001/2012 - PROEN, de 09 de maio de 2012.

O Programa de Monitoria da UFOPA (PMA) é uma ação institucional direcionada ao fortalecimento do ensino de graduação e incentivo ao desenvolvimento de metodologias, procedimentos, avaliações e tecnologias voltadas para o ensino-aprendizagem; além de ser considerada atividade complementar, envolvendo docentes e discentes, respectivamente, na condição de orientadores e monitores. O Programa deve ser efetivado por meio de projetos de monitoria e projetos de ensino integrados, em conformidade com o respectivo Projeto Pedagógico de cada Curso (SANTOS, SENA, ROCHA-XIMENES, AQUINO, 2015, p.61).

O PMA/UOPA apresenta-se em várias modalidades, como:

(...) disciplinas, laboratórios de ensino, projetos integrados de ensino, monitoria de acompanhamento diferenciado (*Ceanama do Nheengatui*, para atendimento aos discentes indígenas no apoio ao ensino de Língua Portuguesa [e o *Obaobá* que atende aos discentes quilombolas]). Há também a monitoria para acompanhamento junto a discentes com necessidades educacionais especiais (SANTOS, SENA, ROCHA-XIMENES, AQUINO, 2015, p. 62).

O Projeto de Monitoria a *Sociologia na formação docente* esta vinculado à disciplina Sociologia da Educação, componente da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia e de licenciatura em Informática Educacional e compõe um das matérias dos fundamentos da educação, envolvendo as disciplinas de Introdução à Sociologia, a Sociologia da Educação e Estado, Sociedade, Tra-

¹ Essa parte do artigo foi estruturada a partir do Projeto de Monitoria: *A Sociologia na formação docente*, feita por sua orientadora e do Relatório Final da Monitoria feito pela estudante/monitora.

balho e Educação. Tal projeto foi submetido e selecionado no EDITAL CONJUNTO PROENSINO/PIBIC/PIBEX Nº 001/2019, cujo resultado final saiu em 17 de setembro de 2019, tendo uma bolsista selecionada em processo conjunto no Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – Histedbr/Ufopa e homologada em 07 de novembro de 2019, o projeto teve vigência até 31/10/2020, mas em função da pandemia foi prorrogado até 31/12/2020.

O referido projeto visava garantir ao monitor, acadêmicos do Curso de Pedagogia, ampliar a sua formação por meio de atividades que garantam a indissociabilidade teoria-prática, indispensáveis na atividade docente, além de otimizar o espaço do Laboratório Pedagógico - LAPEG, garantindo com isso que os alunos das disciplinas envolvidas possam ter um melhor acompanhamento em sala de aula e no próprio laboratório, proporcionando ainda ao professor/orientador a possibilidade real de ampliar a sua experiência como orientador.

O trabalho de Monitoria nas disciplinas propostas justifica-se considerando, pelo menos, dois aspectos que envolvem a formação docente. O primeiro aspecto refere-se ao aprofundamento teórico que será requerido do monitor para que possa auxiliar o professor/orientador no planejamento, execução e avaliação das atividades envolvidas na prática docente, pois que essas serão de indiscutível valor para o seu desenvolvimento acadêmico e para sua formação profissional.

O segundo aspecto abarca o trabalho que o monitor irá desenvolver junto aos alunos das disciplinas envolvidas, que vai desde o esclarecimento de dúvidas e/ou aprofundamento das temáticas desenvolvidas nas disciplinas até o acompanhamento das atividades práticas, de extensão que estes alunos poderão desenvolver nas escolas, nos movimentos sociais, passando pelo aporte técnico no uso de equipamentos e na elaboração, no laboratório pedagógico, dos recursos didáticos necessários para a preparação e apresentação de trabalhos em sala de aula, nas atividades nas escolas e nos movimentos sociais, além da assessoria necessária na elaboração de trabalhos científicos que compõe o próprio desenvolvimento das referidas disciplinas.

Além do mais, cabe ressaltar que os ganhos no aprofundamento dos temas ligados aos fundamentos da educação vão garantir ao monitor, além de uma contribuição efetiva a sua formação, um cabedal de experiências pedagógicas e de pesquisa importantíssimas para sua formação acadêmica e profissional; quanto aos alunos das disciplinas envolvidas estes também serão beneficiados, pois terão um acompanhamento muito mais qualificado, já que a possibilidade de ações didáticas e pedagógicas participativas entre professor orientador e monitor oferece melhores condições de atender as necessidades e as perspectivas dos alunos em relação aos conteúdos e as práticas a serem desenvolvidas no laboratório e/ou nas escolas.

Finalmente, o desenvolvimento deste projeto garante ao professor que orienta a possibilidade real de ampliar a sua experiência como orientador o que pode trazer ganhos acadêmicos e profissionais importantes tanto para o curso como para a instituição como um todo.

Assim, foi definido como objetivo geral do projeto, garantir ao monitor, acadêmico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ampliar a sua formação por meio de atividades que garantam a indissociabilidade teoria prática, indispensáveis na atividade docente. Além desse, objetivos específicos também foram definidos: propiciar o aprofundamento teórico dos conteúdos das disciplinas requeridas pelo monitor e pelo professor; aperfeiçoar o planejamento, a execução e avaliação das atividades executadas em sala de aula, em especial nos trabalhos apresentados, nas pesquisas necessárias para o desenvolvimento das disciplinas e na confecção dos recursos didáticos adequados a essas atividades; acompanhar e assessorar o monitor no sentido de permitir um acompanhamento mais qualificado aos alunos das disciplinas em turmas tão numerosas; assegurar que o monitor, com a orientação do professor, ofereça aos alunos das disciplinas envolvidas o aporte técnico no uso dos equipamentos, na elaboração e confecção de recursos didáticos necessários; orientar o monitor para que ele possa assessorar os alunos das disciplinas na construção de trabalhos científicos; otimizar o espaço do Laboratório Pedagógico no desenvolvimentos de atividades práticas; garantir ao professor que orienta a possibilidade real de ampliar sua experiência como orientador.

Para alcançar os objetivos propostos foram sugeridos os seguintes procedimentos: a realização de sessões semanais de estudo e aprofundamento entre o professor e o monitor dos temas abordados pelas disciplinas, conforme referências bibliográficas previamente selecionadas; o acompanhamento e revisão de resumos e fichamento dos textos e/ou livros desenvolvidos pelo monitor e pelos alunos; a realização de reuniões quinzenais de planejamento das atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos das disciplinas (aulas, seminários, sessões no Laboratório Pedagógico, atividades nas escolas e movimentos sociais); o assessoramento na preparação da participação do monitor nas programações do Instituto de Ciências da Educação (Iced)/Ufopa, no Laboratório Pedagógico e nas escolas onde estarão sendo realizadas as atividades práticas das disciplinas; a orientação do monitor na elaboração de relatórios referentes às atividades desenvolvidas pelo projeto e que servirão como instrumento para discussões e avaliação.

A proposta pressupõe o atendimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do Curso de licenciatura em Informática Educacional, ambos de formação de professores. Deverão ser atendidos pelo projeto de Monitoria cerca de 100 estudantes, nos semestres de 2019.2, e 150 estudantes no semestre de 2020.1.

A partir do que foi proposto, esperamos que ao final do projeto o estudante/

monitor possa ter obtido melhores condições teórico-metodológicas para o desempenho da função docentes, assim como os alunos das disciplinas tenham recebido da universidade, por meio da participação do monitor, um maior apoio teórico e prático para a sua formação e, ainda, que o professor orientador tenha, ao longo do semestre, acumulado maior experiência de como orientar e planejar de forma participativa, melhorando com isso a sua prática pedagógica.

Um projeto de Monitoria como este necessitaria de *três bolsistas* para que os três turnos de aulas pudessem ser atendidos, já que os cursos por ele atendidos têm turmas matutinas, vespertinas e noturnas, contudo após o edital foi concedido um único bolsista, o que de saída compromete, pelo menos, um turno da participação do bolsista, já que em um turno ele estaria estudando. As atividades do bolsista foram assim planejadas: Reunião de estudo com o professor orientador; Reunião de planejamento; Participação nas aulas; Sessões no Laboratório Pedagógico; Atividades Práticas nas escolas; Atividades programadas do Iced e do Laboratório Pedagógico; Participar de eventos acadêmico-científicos; Elaboração do relatório de atividades realizadas no semestre.

A partir do que foi planejado passamos a relatar como aconteceu o atendimento de Monitoria, utilizando a fala da estudante/bolsista:

As atividades do projeto de Monitoria: *A Sociologia na Formação Docente* iniciaram-se efetivamente no dia 24/10/2019 e consistiram em: acompanhar a turma de Pedagogia 2019, turno matutino nas aulas que aconteciam às quartas-feiras das 08h:00min às 12h:00min; assessorar a docente e os estudantes no que fosse requisitado; partilhar conhecimentos a partir da leitura prévia dos textos indicados pelo docente.

Posto isto, como as aulas do respectivo componente curricular ocorriam uma vez por semana, nos demais dias cumpria horário das 7h às 11h na sala do grupo de pesquisa do qual a orientadora participa – Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil –. Histedbr/Ufopa, onde realizava a leitura do material solicitado pela orientadora, desenvolvia artigos científicos dos quais dois foram publicados em eventos da universidade, bem como disponibilizava assessoria aos alunos da referida turma na elaboração dos trabalhos científicos por eles desenvolvidos, utilizando a seguinte metodologia: fazíamos a releitura do material selecionado, revisávamos juntos o que eles já haviam escrito, esclarecíamos dúvidas, debatíamos as ideias e nos aprofundávamos nas temáticas. Além disso, os auxiliava com relação às normas técnicas para trabalhos científicos, uma vez que era uma turma de calouros, a maioria estava elaborando seu primeiro resumo expandido e algumas informações ainda eram por eles desconhecidas.

Enfatizo aqui a rica experiência que adquiri durante o processo de construção dos artigos científicos com os discentes que, desde o início mostraram-se muito empenhados em desenvolver um trabalho que correspondesse às expectativas

da docente. A atividade em questão tratava-se de elaborar um resumo expandido sobre um fenômeno educacional analisando-o numa perspectiva sociológica e havia uma série de normas técnicas a serem seguidas para tanto. E tão logo a atividade foi solicitada, eles ficaram sabendo que eu estaria à disposição para auxiliar no que fosse possível, os mesmos não hesitaram em me procurar nos horários de atendimento a fim de que juntos pudéssemos compartilharmos conhecimentos.

Dessa forma, ao atender as necessidades dos discentes em relação aos conteúdos e as práticas a ser desenvolvidas, conseqüentemente, obtive ganhos no que se refere ao aprofundamento dos temas ligados aos objetos de pesquisa, bem com, expandi meu acervo de experiências pedagógicas que por seu turno constituem-se de suma importância dentro do processo de formação acadêmica e profissional.

As atividades do projeto de monitoria, referentes ao ano de 2020, tiveram início em 27/01/2020, período em que os acadêmicos estavam em férias estudantis permanecendo o retorno das aulas previsto para o mês de março, ressaltando que, neste referido ano eu atuaria como monitora da turma de Pedagogia 2020 no turno vespertino. Todavia, na terceira semana do mês de março, antes que as aulas do componente curricular de Sociologia da Educação pudessem ser iniciadas, as aulas presenciais foram suspensas por questões de segurança e saúde, devido ao risco de contaminação ocasionado pelo novo *Corona vírus* (COVID-19).

Isto posto, as atividades de monitoria em sala de aula não chegaram a ser realizadas, contudo durante os meses de janeiro, fevereiro e primeiras semanas de março, antes das medidas de segurança serem solicitadas, era cumprido horário na sala do grupo de pesquisa Histedbr, das 14h às 18h, onde foi dada continuidade a leitura do material sugerido pela orientadora, bem como iniciado o desenvolvimento de novos trabalhos acadêmicos, os quais pretendia-se submeter em eventos dentro e fora da universidade. Entretanto, devido ao período de isolamento social, paralisação das aulas em escolas e universidades, fechamentos de estabelecimentos e tudo mais o que aconteceu em decorrência da pandemia que assolou o mundo, o planejamento feito para os demais meses do ano foram por motivo de força maior impossibilitados de serem executados. No entanto, é importante salientar que as leituras dos referenciais teóricos continuaram sendo realizadas em casa e que os trabalhos científicos foram elaborados e serão eventualmente submetidos, logo que haja possibilidades.

A vista do exposto nota-se que as atividades de monitoria me possibilitaram o aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos, bem como contribuíram para o desenvolvimento de ações que permitiram uma formação inicial para a docência.

Como sabemos, a monitoria tem como finalidade preparar o discente para a atividade docente através da articulação teoria e prática, sendo o ensino a atividade fim da universidade, razão maior de sua existência, neste sentido destaco as

atividades desenvolvidas no decorrer do projeto, possibilitando que as finalidades do projeto de Monitoria fossem alcançadas.²

Atividades desenvolvidas:

- Reunião de estudo com a orientadora: Na reunião eram repassadas as obras a serem trabalhadas com os alunos em sala de aula, afim de que uma leitura prévia, bem como o estudo e o aprofundamento dos temas abordados pudessem ser realizados e estivesse preparada para melhor atender as necessidades dos alunos em relação aos conteúdos e as práticas a serem desenvolvidas;
- Reunião de Planejamento na sala do Histedbr: Na ocasião, organizavam-se os eventos que seriam realizados pelo grupo ao longo dos meses, sendo que alguns eventos ocorriam semanalmente como o *Quarta com Ciência*, o qual proporciona discussões de temas que versam sobre educação. Durante a reunião, as funções referentes à organização dos eventos eram distribuídas entre os bolsistas e voluntários do grupo.
- Participação nas aulas: No decorrer das aulas da Ped. 2019 A, tive a oportunidade de experimentar a vivência da sala de sala como monitora e, por conseguinte ampliar minha formação por meio de atividades que garantiram a indissociabilidade teoria-prática, indispensáveis no exercício da prática docente.
- Atividades programadas do Iced: Ao que se refere às atividades programadas pelo Instituto de Ciências da Educação, atuei nos eventos da *Jornada Acadêmica 2019* e na *Semana da Pedagogia*, nos quais submeti e apresentei trabalhos, bem como participei de palestras e minicursos. Além de acompanhar alguns alunos no processo de desenvolvimento de seus trabalhos científicos, para também serem submetidos nos eventos.
- Participar de eventos acadêmicos-científico: O trabalho conjunto realizado entre orientadora-orientada teve como resultados a publicação de dois trabalhos, sendo o primeiro intitulado: *Evasão Escolar: Principais Causas e Consequências – Um Olhar Sobre a Relação Entre Aluno, Escola, Família e Sociedade*, que fez parte da VIII Jornada Acadêmica da Ufopa / no VII Seminário de Graduação. A segunda publicação, por sua vez, é denominada: *Sociologia da Educação Entre a Reprodução e a Produção: Uma Analogia ao Mito da Caverna*, e foi apresentada durante a Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia da referida universidade.

Diante do que foi exposto, posso afirmar que por meio das atividades que exerci enquanto monitora do projeto: *A Sociologia na Formação Docente* obtive melhores condições teórico-metodológicas para um melhor desempenho acadêmico e profissional.

² Das atividades previstas no cronograma foram desenvolvidas apenas aquelas planejadas até a terceira semana do mês de março, de dois mil e vinte, dado que, por questões de saúde e segurança, no que se refere aos riscos de contaminação pelo novo *corona vírus* (COVID-19) as atividades presenciais foram suspensas.

Na quarta semana do mês de março de 2020, em virtude da pandemia ocasionada pelo novo *corona vírus* (COVID-19), e em prol da saúde dos estudantes fomos liberados de cumprir horário na sala do Histedbr, por um período inicial de 15 dias. Entretanto, este prazo se estendeu ao longo dos meses conforme as normas de segurança estabelecidas pela Universidade. Nesse sentido, todas as atividades que haviam sido planejadas para os meses seguintes, foram impossibilitadas por motivo de força maior de serem desenvolvidas.

Abaixo apresento a minha autoavaliação:

AUTOAVALIAÇÃO					
Itens	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Motivação				X	
Disponibilidade				X	
Iniciativa				X	
Relacionamento com os alunos				X	
Resposta às orientações				X	
No geral, considera-se um bolsista/voluntário.				X	

A autoavaliação é uma ferramenta valiosa cuja habilidade nos permite pensar criticamente acerca de nós mesmos e de nossas ações. Nesse sentido, pode-se dizer que a mesma desempenha um importante papel no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos que a utilizam como recurso avaliativo a fim de entender quais são suas potencialidades e quais habilidades devem ser aprimoradas. Isto posto, justifica-se o porquê atribui a mim mesma o conceito de “Bom” nos itens elencados, uma vez que, sendo está a minha primeira experiência em monitoria, embora muito enriquecedora, foi apenas o marco inicial de minha jornada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desse relato consideramos ser inegável o fato de que os objetivos previstos no projeto: *A Sociologia na Formação Docente* foram alcançados, pois que indubitavelmente a experiência de Monitoria pode contribuir de forma ímpar para o desenvolvimento acadêmico, o aprofundamento teórico-metodológico e para a formação do profissional docente. Conforme o testemunho da estudante/monitora.

Mesmo que não acontecendo de forma presencial como atesta a estudante/monitora foi possível um ganho na sua formação acadêmica. Acentuo que, nos meses seguintes (Abril, Maio, Junho, Julho, Agosto, Setembro, Outubro, Novembro e Dezembro /2020) nos quais as atividades presenciais foram suspensas em decorrência da pandemia ocasionada

pelo novo corona vírus (COVID-19), as ações referentes à monitoria se sucederam por meio de ações como: leitura do material sugerido pela orientadora, os quais proporcionaram uma melhor compreensão acerca das temáticas relacionadas a Sociologia da Educação, uma vez que as obras lidas abordavam de forma simples temas bastante complexos, proporcionando desta forma um modo de melhor assimilar as questões debatidas no decorrer de cada capítulo; a elaboração dos trabalhos acadêmicos, que por seu turno, aprimoraram minha percepção a respeito das normas técnicas (ABNT), bem como, aperfeiçoaram o meu mecanismo de leitura, interpretação e escrita (Relatório Final da Monitoria do Projeto: A Sociologia na formação docente, 2021).

Também no parecer do orientador no mesmo relatório, a importância do desenvolvimento do projeto de Monitoria em questão fica patente:

PARECER do (a) Professor (a) Orientador (a) quanto à aprovação do relatório final:

Considerando que o projeto foi duramente afetado em seu desenvolvimento por uma inédita pandemia que assola o mundo e que já matou em nosso país mais de 215.000 brasileiros e que continuou parcialmente sendo desenvolvido de maneira remota, mas que vinha se desenvolvendo de maneira plena e produtiva na busca de seu objetivo maior de garantir ao estudante-monitor a possibilidade de ampliar a sua formação, aprofundada pela indissociabilidade teoria-prática, indispensáveis na atividade docente, o presente parecer avalia que o trabalho desenvolvido pela monitora-bolsista ultrapassou as expectativas, o que propiciou ao projeto, apesar de tudo, um alcance pleno de todos os seus objetivos não só pelos resultados alcançados, mas principalmente pelo percurso inteiramente novo percorrido pela estudante e por sua orientadora, destacando-se, neste sentido, o compromisso com a unidade proposta, representada pela participação não só na sala de aula, mas de maneira ativa no grupo de pesquisa Histedbr; a coerência interna, demonstrada na postura e produção acadêmica desenvolvida ao longo da vigência do projeto; e, acima de tudo, a consistência teórico-metodológica resultado da dedicação ao estudo e a afinidade demonstrada pela vida acadêmica e pela docência (Relatório Final da Monitoria do Projeto: A Sociologia na formação docente, 2021).

Outro aspecto alertado pela estudante/monitora foi o significativo aumento das notas dos estudantes atendidos pelo monitor, deixando explícita a contribuição da Monitoria na qualidade do ensino oferecido pela universidade o que pode caber uma futura pesquisa.

A experiência de monitoria no já citado projeto foi de extrema importância no que tange a aplicação de muitas das teorias aprendidas em sala de aula no decorrer dos semestres, e meios de expandir os conhecimentos a respeito dos temas abordados pelo componente curricular, o que permitiu acompanhar o andamento das disciplinas sem maiores dificuldades. No restante, as notas da turma e os resultados do projeto comprovam que o empenho recíproco entre monitora, professora e a

turma podem ser efetivo na melhoria do ensino. Sendo que a turma, por sua vez, tendo notas satisfatórias denota o contentamento com relação à metodologia utilizada nas aulas, a atenção recebida por parte da docente e de sua orientada, bem como a compreensão dos conteúdos que foram assimilados sem maiores adversidades (Relatório Final da Monitoria do Projeto: A Sociologia na formação docente, 2021).

Assim, considerado o *ponto de partida* desse artigo, a visão de que a Monitoria é um instrumento de formação docente para o ensino superior e que a disciplina Sociologia da Educação oferece um arsenal teórico importante e fundamental para a formação docente, o nosso *ponto de chegada* é a constatação de que pela experiência aqui relatada a Universidade, no caso a Ufopa, precisa e deve ampliar sua política de valorização e incentivo real aos Projetos de Ensino, pois que formar o licenciado para a docência no ensino superior já é de grande importância, imagina o que isso pode significar para outros cursos, para outras áreas do conhecimento. Outro aspecto a considerar é a valorização nos concursos públicos para docente dos nossos egressos, em especial aqueles participantes dos projetos de ensino, pois que se o profissional é selecionado por sua formação, se é levado em conta seu título de doutor ou mestre, cuja ênfase é a pesquisa, por que não valorizar o candidato a docente que foi monitor.

No mais, a atividade exercida foi gratificante e me possibilitou fixar o conteúdo já estudado na disciplina e me aprimorar em outras técnicas, o que me proporcionou obter mais segurança no assunto a fim de descobrir meios de melhor auxiliar os alunos. Assim, através de tal experiência obtive um amadurecimento social e acadêmico que se deu por meio da realização das atividades propostas e do aprendizado diário com os discentes. Deste modo, minha primeira experiência em monitoria colaborou no processo de consolidar minhas noções de responsabilidade, compromisso e dedicação, tendo assim tal oportunidade desempenhado fundamental importância na minha formação docente (Relatório Final da Monitoria do Projeto: A Sociologia na formação docente, 2021).

REFERÊNCIAS

DIAS, Ana Maria Iório. A monitoria como elemento de iniciação à docência: ideias para reflexão. IN: **A monitoria como espaço de iniciação à docência: Possibilidades e trajetórias**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria Acadêmica: espaço de formação. IN: **A monitoria como espaço de iniciação à docência: Possibilidades e trajetórias**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018

SANTOS, A. R. dos; SENA, P. F. ; ROCHA-XIMENES, S. H. ; AQUINO, J.A.O. Experiência do Programa de Monitoria da UFOPA. **Nuance**: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente – SP, v.26, n. 2, p.53/73, maio/ago. 2015.

SANTOS, Mirza Medeiros; LINS, Nostardamos de Medeiros. A monitoria na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: um resgate histórico. IN: **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: Possibilidades e trajetórias. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

UFOPA. **Universidade Federal do Oeste do Pará**. Relatório Final da Monitoria do Projeto: Sociologia na formação docente, 2021.

CAPÍTULO 8

A FORMAÇÃO DO PERFIL DOCENTE MEDIADA PELO PARFOR COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Adarlindo Vasconcelos da Silva Júnior
Edilan de Sant'Ana Quaresma
Tânia Suely Azevedo Brasileiro

INTRODUÇÃO

O texto é um desdobramento, com as devidas atualizações e revisões, do estudo que analisou os resultados da política de formação docente intitulada Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), instituída pelo Decreto Presidencial nº 6.755/2009, em uma turma de formação de professores de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), uma instituição pública de ensino superior na Amazônia – Brasil.

O problema básico da pesquisa foi identificar o que muda no perfil do egresso de Pedagogia a partir da formação desses profissionais no PARFOR. A relevância deste estudo consistiu em ampliar a discussão acerca do impacto das políticas de formação docente na vida dos profissionais da educação e o seu reflexo na qualidade da formação de professores, também nas suas decisões pedagógicas, curriculares e no seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa foi do tipo descritiva, com abordagem quanti-qualitativa, obtida a partir do estudo de caso de doze egressos do curso de Pedagogia/PARFOR – ano 2012, da UFOPA em Santarém e envolveu três dimensões: I. Documentos Legais; II. Coordenador do PARFOR/Docente do estágio curricular supervisionado da UFOPA; e III. Discentes egressos da turma de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA. O estudo delimitou-se na análise bibliográfica de fontes especializadas e na análise de documentos oficiais disponíveis na UFOPA. A pesquisa de campo envolveu a aplicação de questionários para coleta de dados com os egressos de Pedagogia/PARFOR 2012, e entrevista semiestruturada a partir de um roteiro com o Diretor/Professores do PARFOR. A interpretação dos dados foi pautada na análise de conteúdos de

Bardin (2011). O objetivo geral da pesquisa foi analisar o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA e, neste recorte, foi dividida em três partes: a primeira, argumenta sobre alguns aspectos históricos relevantes sobre a trajetória da política de formação docente, desde a colonização do Brasil aos dias atuais; a segunda, apresenta os principais resultados e discussões suscitadas pela pesquisa no âmbito da formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR da UFOPA; e a terceira, traz algumas considerações finais acerca dos resultados apresentados, apontando para as relações existentes entre o processo de formação do perfil profissional docente e as políticas de intervenção e influências internacionais presentes no PARFOR, cujo impacto se reflete significativamente nos direcionamentos da política educacional brasileira e, conseqüentemente, no trabalho educativo desses profissionais que atuam na Amazônia Brasileira.

A FORMAÇÃO DO PERFIL DOCENTE MEDIADA PELO PARFOR COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

No decorrer da história do Brasil e, mais especificamente, da história da educação no Brasil, a formação do perfil docente, bem como, a política de formação docente foram passando por sensíveis transformações até atingirem os níveis atuais da política educacional brasileira. Neste recorte, pretendemos analisar a trajetória política educacional denominada PARFOR e como ela se insere na Amazônia Brasileira.

Em um estudo recente publicado sobre o PARFOR e a política educacional na Amazônia Brasileira, dissemos que “a história da formação do perfil docente no Brasil coincide com a formação do povo brasileiro” (SILVA JR, 2019, p. 37). De fato, a história da educação mostra que o desenvolvimento da política educacional brasileira seguiu em paralelo aos acontecimentos históricos que marcaram 521 anos de existência do país e cerca de 472 anos de educação nacional, fatos que iremos descrever para ilustrar resumidamente nossa intenção de caracterizar a trajetória da formação do perfil docente mediada pelo PARFOR como política educacional na Amazônia Brasileira.

Foi, então, a partir da colonização do Brasil em 1500, e após quatro décadas de exploração da colônia luso-brasileira, que ficou evidente a necessidade de se estabelecer na colônia um marco educacional para o Brasil.

De acordo com Saviani (2010, p. 15):

Efetivamente, o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548, para orientar as ações do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiado por Manuel da Nóbrega.

Teve início, aí, o protagonismo do Estado na educação brasileira, o que já ocorreu em simbiose com a igreja católica representada pela Ordem dos Jesuítas.

A presença dos Jesuítas na colônia luso, a partir de 1549, marca, portanto, a primeira fase da política educacional brasileira denominada "educação pública religiosa". Embora, da parte do Estado nessa época muito pouco se possa contar sobre o seu interesse pela instrução na colônia, da parte dos jesuítas, em grande medida se deve o pioneirismo da educação pública religiosa.

Nas palavras de Ghiraldelli Jr (2015, p. 28), o jesuíta Padre Manoel da Nóbrega juntamente com os religiosos que o acompanharam nesta viagem foram, de fato, nossos primeiros professores. O protagonismo de Manoel da Nóbrega foi tão importante para a educação brasileira que de sua chegada, em 1549, até seu falecimento, em 1570, no Rio de Janeiro, foi o responsável por instituir a instrução e catequese dos indígenas, desde a Bahia até São Paulo e o Rio de Janeiro, além de favorecer a presença jesuíta pelo litoral brasileiro e, com isso, incentivar outros padres jesuítas a darem continuidade a sua missão educacional na catequese do mundo luso-brasileiro, garantindo o apogeu jesuítico por cerca de duzentos anos nas suas colônias.

Manoel da Nóbrega também foi o responsável pelo desenvolvimento das "escolas de ordenação" por volta de 1553, o que, dentre outras coisas, possibilitou a primeira iniciativa de educação local, a partir da seleção de 50 catecúmenos, dentre os filhos de colonos brancos e mestiços, para estudarem nessas escolas na colônia. Além disso, foi o autor do primeiro plano de ensino adaptado ao Brasil, baseado no ensino de português, na doutrina cristã, e na "escola de ler e escrever" – o que, para a época, já podia ser considerado um grande progresso, sobretudo porque possibilitava aos alunos a continuidade dos estudos para o nível técnico em música, canto, agricultura ou gramática e, caso quisesse ir mais além, também poderia completar os estudos na Europa. A formação do perfil docente brasileiro, nessa fase da política educacional brasileira foi, portanto, exclusivamente dedicada à catequese, baseada no desafio de ajudar nas missões da colônia.

Também foi de sua responsabilidade a fundação do Colégio São Paulo na Aldeia Piratininga, considerada a pedra angular da cidade de São Paulo (GHIRALDELLI JR, 2015), e que, mais tarde, viria a se tornar a base fundamental para o projeto de exploração e expansão territorial do Brasil pelo Estado. Vale ressaltar que foi a partir da posição estratégica e importância mercantil de São Paulo que as "entradas e bandeiras" (HIGA, 2021) seguiram para os territórios do norte, além do Tratado de Tordesilhas, até atingir os limites da Amazônia Brasileira e, mesmo não sendo este o objetivo das expedições paulistas e sim a escravização indígena e a descoberta de riquezas preciosas, podemos dizer que foi a iniciativa e o caráter visionário e missionário de Manoel da Nóbrega em desenvolver a catequese na

colônia que contribuiu ou, pelo menos, foi uma das razões para a nossa existência como região amazônica e território pátrio.

A fase da política educacional brasileira que se segue correspondem a “educação pública estatal” (1759 a 1827) instaurada pelas “reformas pombalinas da instrução pública”. Essa fase foi caracterizada, primeiramente, pela publicação do alvará de fechamento dos colégios jesuítas e substituídos pelas “aulas régias”, cuja reforma chamada de “estudos menores” estabelecia nos colégios o ensino de humanidades correspondente ao nível secundário e era representada pelas disciplinas de gramática latina, grego e retórica a serem mantidas pelo Estado (SAVIANI, 2010). Em seguida, caracterizou-se pela expulsão dos jesuítas do Brasil, movida sobretudo pelo interesse de Marquês de Pombal, a mando da coroa portuguesa, de restabelecer na colônia luso-portuguesa os domínios do poder intelectual e econômico a partir do confisco do “grande patrimônio acumulado pelos jesuítas” (LEITE, 2000, apud SAVIANI, 2010, p. 21), a pretexto de instalar no Brasil os mesmos novos ideais iluministas de educação adotados pela matriz em Portugal (BOTO, 1996, p. 13-15).

Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, coube aos padres franciscanos, aos religiosos carmelitas e a outras denominações católicas que aportaram aqui à época, porém, todas alinhadas aos princípios iluministas, “substituir” os jesuítas na tarefa de executar as novas políticas educacionais implementadas pela reforma pombalina e, por conseguinte, formar a nova força de trabalho para a educação no Brasil.

A fase seguinte da política educacional brasileira foi caracterizada pelas primeiras tentativas, precárias e intermitentes de se organizar a educação pública já no Brasil independente, denominada “Lei das Escolas de Primeiras Letras” (1827 a 1890). No caso brasileiro ampliou de fato o alcance das “aulas régias” dentro da colônia a partir do ensino de “ler, escrever e contar”, de “latim”, de “grego”, de “retórica” e de “filosofia” no Brasil, muito embora essas “aulas régias” já tivessem sido aprovadas bem antes, em 1772, juntamente com a Lei que instituiu, na mesma data, a reforma dos “estudos maiores”, naquele tempo equivalente aos estudos superiores. Podemos dizer, então, que a demora na implementação dessas reformas político-educacionais no Brasil colonial representou atrasos e divagações para o desenvolvimento instrucional da colônia, se considerarmos que, da expulsão dos jesuítas, em 1759, até a reforma e implementação do ensino superior no Brasil passaram-se doze anos sem muitos avanços. Além disso, foi necessário esperar mais trinta e seis anos, até a vinda da família real para o Brasil, para que “D. João VI implantasse estudos maiores na forma de aulas régias ou cursos avulsos nas áreas de medicina, engenharia, economia, biologia, botânica, química, agricultura, geologia, mineralogia e desenho técnico” (SAVIANI, 2010, p. 24) no Brasil.

As fases seguintes do desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras correspondem às mudanças no sistema educacional ocorridas após a proclama-

ção da república (1889), dentre as “reforma da instrução pública paulista” (1890 a 1931), iniciada com a reorganização da Escola Normal e a criação da Escola-Modelo, que na prática representava o modelo de escola exigido para os filhos das oligarquias, uma vez que seu padrão e nível de exigências, ainda que travestido de entidade pública, tornava difícil o acesso das classes populares. Houve, ainda, a “reforma Francisco Campos” (1931 a 1961), caracterizada pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias incorporando crescentemente em todo o território nacional o ideário pedagógico renovador; e, finalmente, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1961 a 1996) e da Nova LDB - Lei 9.394/1996 (em vigor) cujos objetivos foram unificar a regulamentação da educação nacional abrangendo as redes pública e privada sob o influxo direto ou indireto de uma concepção produtivista de escola. O marco final dessa fase da política educacional brasileira são os decretos baixados em abril de 2007, instituindo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ainda em vigor. (SAVIANI, 2010, p. 15-16).

O que se pode depreender até o momento a partir da análise da história da formação docente no Brasil é que, desde o princípio, o processo de formação educacional e os educadores sofreram e continuam sofrendo influências e interferências das forças políticas e econômicas constituídas pela sociedade, sempre alterando conseqüentemente os rumos da formação do perfil docente, à guisa dos interesses individuais dessas classes, à revelia dos interesses coletivos. Tais interferências tem o poder, inclusive, de extrapolar as fronteiras da soberania nacional, como é o caso das políticas de influência dos organismos internacionais nos rumos da educação nacional, aqui representada pela presença do Banco Mundial, o qual, desde 1944, vem afetando diretamente os destinos da política de desenvolvimento do Brasil. Segundo Tommasi et. al. (1998, p. 10),

Ainda que sua presença na cena nacional não seja recente e nem tenha sido, em qualquer momento, periférica, desde a sua criação, em 1944, o certo é que, hoje, avulta o papel e o peso do Banco Mundial nos rumos do nosso desenvolvimento. Não apenas[...] pelo volume de empréstimos e pela abrangência de sua área de atuação, mas também pelo caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento através das políticas de ajuste estrutural.

Akkari (2011, p. 15) sustenta que o processo de internacionalização produz tensões nas políticas nacionais de educação, tornando difícil a articulação entre as exigências nacionais (regionais e locais) e os imperativos internacionais (globais). De fato, a influência da internacionalização sobre as políticas educacionais apoia que o conceito de eficácia na educação só é possível através da adequação aos novos paradigmas globais, a saber: adaptação indispensável à globalização econômica; benefícios da tecnologia da informação e da comunicação (TIC) na

educação; descentralização; privatização da educação; obrigação de resultados, prestação de contas; boa governança; qualidade da educação; reformas curriculares; padrões educacionais e profissionalização docente.

É neste cenário que surge no Brasil a política educacional intitulada Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), cujos principais objetivos eram, de um lado, “promover a melhoria da qualidade da educação básica pública”. (BRASIL, 2009, p. 2); e, do outro, alinhar-se aos documentos de política dos organismos internacionais, motivando o educador à “competitividade - que visa à aquisição das habilidades e destrezas necessárias para poder desempenhar seu papel produtivamente no mundo moderno”. (OTTONE, 1993, p. 14). Os resultados a seguir pretendem mostrar como essa política se consolidou na formação do perfil docente, a partir dos relatos de professores formados e que atuam na Amazônia Brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que tange a análise da dimensão 1 - documentos oficiais (Resolução CNE/CP 01/2002, Resolução CNE/CP 01/2006, e PPC Pedagogia UFOPA 2015) - que nortearam diretamente a formação do perfil dos docentes que atuam na Amazônia Brasileira, os termos “competência”, “prática” e “pesquisa” foram as palavras que se destacaram como características necessárias à formação do perfil docente.

Com relação à análise da dimensão 2 - sobre a opinião do coordenador do PARFOR e do docente do Estágio Curricular Supervisionado - as características que melhor expressaram a formação do perfil docente foram a “autorreflexão sobre a própria prática” e “conhecimento teórico-metodológico”. A análise dessas duas dimensões mostrou que houve certa coerência entre o que descrevem as leis e a opinião dos profissionais que acompanharam a formação docente dos egressos de pedagogia no PARFOR.

Os resultados da dimensão 3 – egressos de Pedagogia/PARFOR – são apresentadas na constituição do perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR formado na Universidade Federal do Oeste do Pará, foram apresentados por meio das tabelas e gráficos abaixo. A tabela 1 foi concebida a partir da análise dos dados das entrevistas e dos questionários de pesquisa, com apoio do software estatístico Minitab, versão 18:

Tabela 1 - Resultado do Perfil Profissional do Egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA

CARACTERÍSTICAS	RESULTADOS
Gênero	Maioria Feminino (92%)
Idade média	44 anos
Naturalidade	Maioria de Santarém (67%)
Local de Trabalho	Maioria na Zona Urbana (55%)
Profissão Atual	Professor (75%)
Faixa Salarial Média	Até 2 Salários Mínimos (58%)
Composição da Renda	Egresso/Cônjuge (67%)
Contribuição sobre a Renda	Maioria contribui até 70%
Origem Educacional	Maioria veio do Magistério (75%)
Tipo de Ensino	Em escola pública (100%)
Tempo de Afastamento Médio da Vida Acadêmica	Média de 12,5 anos (como leigo)
Ocupação Profissional Anterior	Docência (100%)
Tempo Médio de Experiência na Educação	12 anos
Situação Profissional Atual	Empregado na educação (83%)
Local de Atuação	Educação Infantil do Município (33%)
Condição para o Acesso ao PARFOR	Leigos fazendo a 1ª Licenciatura (83%)
Nível Profissional Atual	Pós-graduação (25%)
Competências do Egresso a partir do PARFOR	Formação específica, aprendizado "continuum" , Aprendizado teórico-metodológico, Prática de ensino

Fonte: Roteiro de Entrevista e Questionários da Pesquisa (2017).

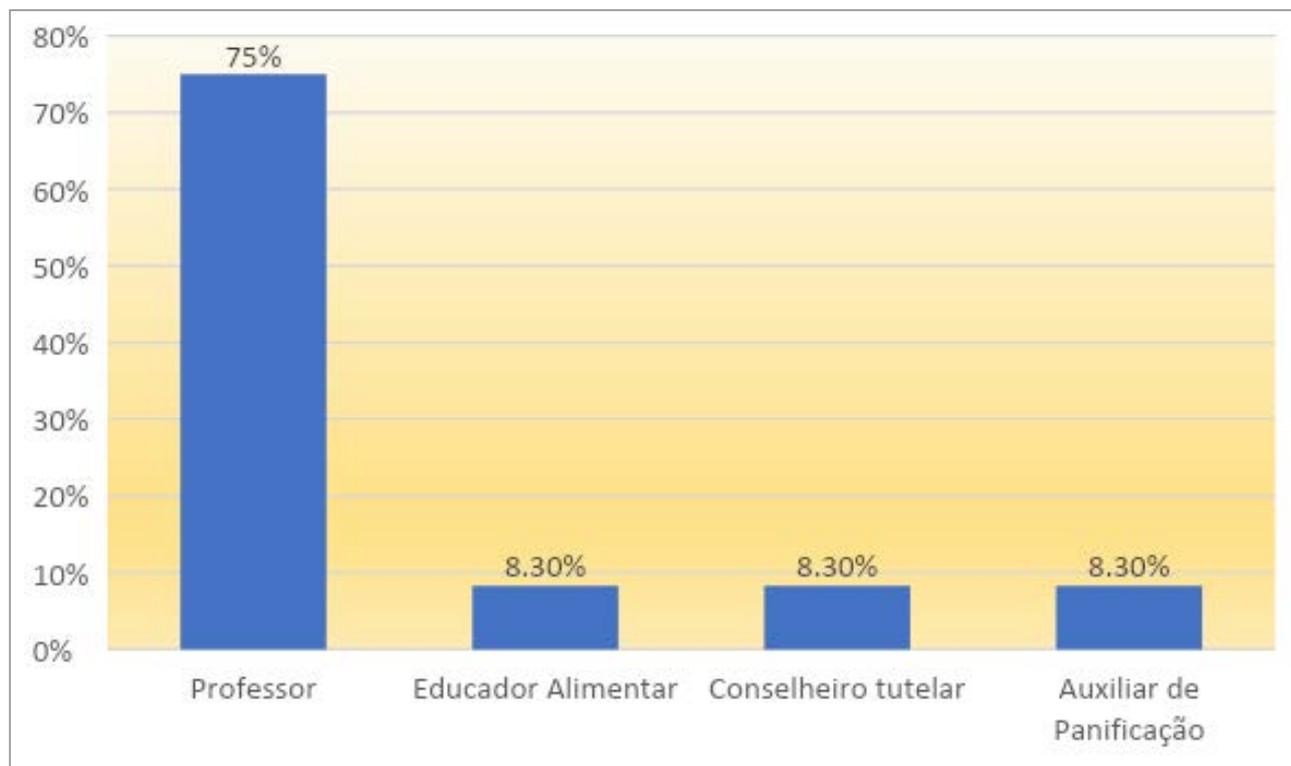
A respeito da relevância da aquisição de competências e habilidades necessárias à formação do professor, Libâneo et al (2012, p. 431), destaca:

Como profissional de que produz conhecimento sobre o seu trabalho, precisa desenvolver competências de elaboração e de desenvolvimento de projetos de investigação. Essas características profissionais formam um perfil que, todavia, não se pode tornar uma camisa de força, porque as pessoas são diferentes, as situações são diversas e as ações dos professores na sala de aula são imprevisíveis. Por outro lado, o perfil é útil para que se possa planejar a formação profissional inicial e continuada e, também, para que as escolas tenham um mínimo de expectativa quanto a critérios para acompanhar e avaliar o trabalho docente.

O Gráfico 1 apresenta a profissão dos egressos após a formação e teve o objetivo de confirmar se o PARFOR cumpriu com seu objetivo político, conforme descrito no Artigo 3º do Decreto 6755/09, especialmente no que se referem os incisos I - Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; e V - Promover

a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

Gráfico 1 - Profissão Atual dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

A análise dos dados sócio econômicos demonstrou que 75% dos egressos continuaram sendo professores e preservaram sua carreira profissional após a formação. No entanto, 8,3% dos profissionais se tornaram conselheiros tutelares; 8,3% se tornaram educadores alimentares; e 8,3% se tornaram auxiliares de panificação, o que corresponde a um total de 25% de profissionais formados que modificaram sua carreira deixando a profissão docente para atuarem em outras áreas profissionais. Se por um lado, de acordo com o inciso I do Decreto 6.755/09, podemos dizer que o PARFOR, de fato, promoveu a melhoria da qualidade da educação básica pública na formação dos egressos; por outro lado, os dados mostraram que o PARFOR não cumpriu na totalidade o descrito no inciso V, uma vez que a perda de 25% dos profissionais do magistério para outras carreiras após a formação pode ter significado a falta de valorização do docente onde se encontrava vinculado; também, a não garantia de ações de formação inicial e continuada que estimulasse, além do ingresso, a permanência e a progressão na carreira dos egressos após a formação. Além disso, a mudança de carreira dos egressos para outras áreas profissionais, não representou melhorias de condições sociais, econômicas ou profissionais e sim uma questão de sobrevivência, já que os motivos para a mudança foram a perda do emprego e a falta de oportunidades na área educacional.

Parâmetros dessa realidade também podem ser observados no Quadro 1 que apresenta a remuneração dos egressos após formados, por faixa salarial, com base no salário mínimo brasileiro vigente à época da aplicação do questionário de pesquisa, fixado em R\$ 937,00.

Quadro 1 - Remuneração dos Egressos de Pedagogia/PARFOR UFOPA 2012 Pós-Formação

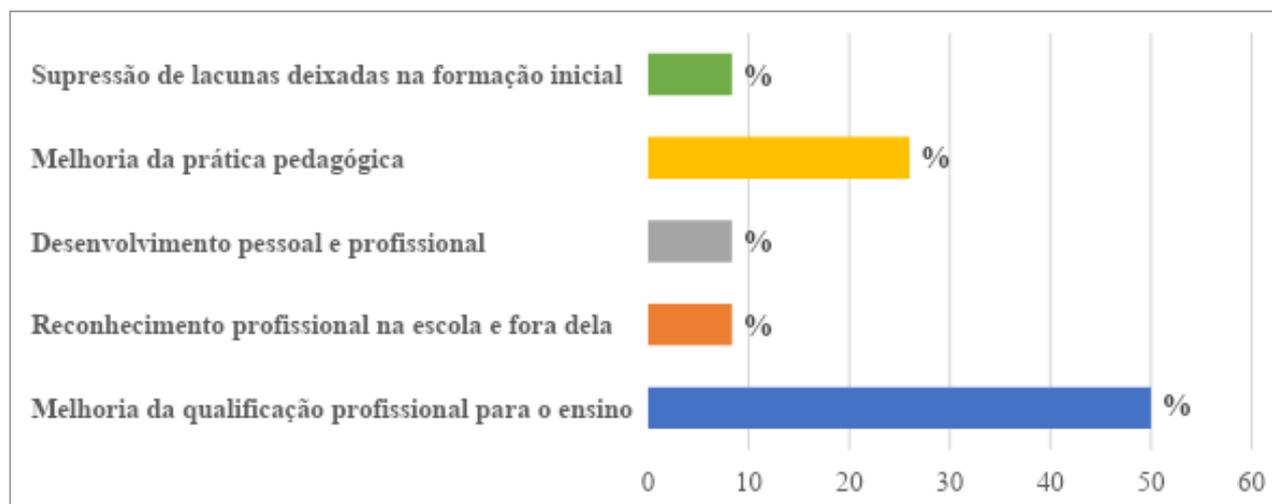
Profissão Atual	Faixa Salarial (Salário Mínimo)				Total
	Até 1	Até 2	Até 3	Até 4	
Professor	25%	33%	8,3%	8,3%	75%
Educador alimentar	8,3%	-	-	-	8,3%
Conselheiro tutelar	-	-	8,3%	-	8,3%
Auxiliar de panificação	8,3%	-	-	-	8,3%
Total	42%	33%	16,6%	8,3%	100%

Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

A partir desses dados verificou-se que a faixa salarial de todos os respondentes variou de 1 até 4 salários mínimos. Observou-se também que a classe dos profissionais que informaram continuar atuando como professores recebe remuneração entre 1 até 2 salários mínimos, correspondente a 58% do total investigado. Somente 16,6% recebe entre 3 até 4 salários mínimos. De acordo com a Lei nº 11.738, que regulamenta o piso nacional do magistério, atualmente fixado em R\$ 2.298,80 (Dois mil, duzentos e noventa e oito reais e oitenta centavos), isto significa que o percentual de professores dentre os egressos participantes da pesquisa recebendo o piso salarial nacional foi de apenas 16,6%. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o valor necessário para a manutenção de uma família de até quatro pessoas, no Brasil à época da pesquisa (Julho/2017), deveria ser de R\$ 3.810,36 (Três mil, oitocentos e dez reais e trinta e seis centavos). Ou seja, embora o percentual remuneratório de professores tenha se mantido após a formação, isso não representou uma melhoria na condição socioeconômica do egresso, ficando inclusive abaixo do valor mínimo necessário para a manutenção familiar, mesmo no caso dos profissionais que mudaram de carreira, cujos resultados foram ainda menores (menos de 04 salários mínimos).

Seguindo a análise, o Gráfico 2 apresenta o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA na Amazônia Brasileira:

Gráfico 2 - Impacto do PARFOR na Formação do Perfil Profissional do Egresso



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

O gráfico 2 demonstrou que, entre os egressos, os maiores impactos foram na melhoria da qualificação profissional para o ensino (50%) e na melhoria da prática pedagógica docente (26%), este último reflexo das ações realizadas no estágio curricular supervisionado. Há também 8% do impacto na supressão de lacunas deixadas na formação inicial, 8% no desenvolvimento pessoal e profissional e 8% restante tem impacto no reconhecimento profissional na escola e fora dela. Esse dado comprovou que, de fato, houve mudanças significativas na melhoria da formação pessoal e profissional do egresso, guardadas as devidas proporções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A final deste recorte, retoma-se os objetivos iniciais da pesquisa para tecerem-se algumas considerações sobre os seus resultados. Analisar o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA demonstrou, na base teórica do estudo, que o processo formativo dos profissionais da educação básica tem implicações profundas da história política, econômica e social da formação de professores no Brasil, em especial, os profissionais que atuam na Amazônia Brasileira.

Como demonstrado na primeira parte, sobre os aspectos históricos, tais implicações advém, primeiramente, da relação exploratória e expansionista imposta ao Brasil desde sua colonização pelos europeus na era colonial até a consignação de uma concepção produtivista de escola e de educação nacional que, mais tarde, estabeleceria no âmbito nacional as bases para a introdução de uma política educacional voltada aos interesses das relações capitalistas e imperialistas internacionais, como foi o caso do PARFOR no Brasil.

Com relação à segunda parte, os principais resultados e discussões suscitadas neste recorte da pesquisa no âmbito da formação do perfil do egresso de Pedago-

gia/PARFOR da UFOPA permitiram observar que há, de fato, uma relação intrínseca entre documentos oficiais (dimensão 1), opinião de coordenadores de curso e docentes do estágio supervisionado do PARFOR (dimensão 2) e opinião dos egressos que vivenciaram essa política de formação (dimensão 3) no que tange aos objetivos e diretrizes do PARFOR. Os resultados também permitiram observar que houve sim mudanças significativas na formação dos egressos de pedagogia/PARFOR, tanto no que diz respeito à formação pessoal, quanto na qualificação profissional, muito embora, nem todos os objetivos tenham sido bem sucedidos na execução dessa política educacional para o processo de transformação da sociedade.

Diante disso, conclui-se que o PARFOR teve impacto positivo na formação do perfil profissional docente na medida em que elevou seu nível de qualificação, distribuição de renda, condição sócio econômica e valorização social e profissional. No entanto, também teve impacto negativo, na medida em que, motivado pelo processo histórico de intervencionismo e interferências externas sobre as políticas educacionais brasileiras, também enfraqueceu a autonomia dos profissionais da educação básica, restringindo a participação desses agentes na elaboração das decisões de políticas que caminham na direção do paradigma inovador. Desse como pesquisadores atuantes, precisamos envidar ainda mais esforços no âmbito da pesquisa educacional, ao fim de elevar ainda mais nossa compreensão sobre os problemas regionais.

REFERÊNCIAS:

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP 01.2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP 01.2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394. Brasília: 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: mar 2015.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e Escola de Estado na História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Nota Técnica. **Política de Valorização do Salário Mínimo: Depois de 20 anos, reajuste fica abaixo da inflação (INPC)**. N. 116, jan. 2017. [Impresso].

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

HIGA, Carlos César. **Entradas e bandeiras**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/entradas-bandeiras.htm>. Acesso em 04 de fevereiro de 2021.

LIBANEO, José Carlos *et al.* **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OTTONE, Ernesto. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)**. Brasília: MEC/INEP, 1993.

SAVIANI, Demerval. (Org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

SILVA JR, Adarlindo. V. **O PARFOR e a Política de Formação de Professores na Amazônia Brasileira**. Curitiba: CRV, 2019.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Santarém: NDE, 2015. 142 p. [Impressa].

CAPÍTULO 9

PERCEPÇÕES SOBRE O SURDO E A LIBRAS POR DISCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR

Hector Renan da Silveira Calixto
Thaisy Bentes
Eleny Brandão Cavalcante

PALAVRAS INICIAIS

Neste trabalho buscamos analisar as percepções de graduandos matriculados nas disciplinas de Libras sobre o surdo, a surdez e a Libras. Destaca-se que o interesse pelo tema decorre da obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular nos cursos de graduação por meio do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que determina que os professores em formação tenham acesso aos conteúdos a respeito da Libras e do surdo, o que possibilita maiores reflexões e a construção de outras percepções a esse respeito.

A inclusão da disciplina de Libras no currículo das licenciaturas tem sido um desafio. As diversas instituições de ensino passaram a ter profissionais para o ensino da Libras em seu quadro funcional. Esses profissionais têm como objetivo ensinar os conceitos básicos da Libras, mas as ementas das disciplinas não são unificadas, sendo que cada instituição de ensino superior exerce sua autonomia em criar as ementas, e cada professor também exerce a mesma autonomia ao criar seu plano de curso para essas disciplinas.

Considerando que os surdos estão presentes na escola e por serem ainda vistos e percebidos como sujeitos diferentes ou sujeitos deficientes, surgem algumas inquietações enquanto professores da disciplina de Libras: quais as percepções de graduandos das licenciaturas sobre o surdo e a Libras e qual o efeito dessa disciplina nos cursos de licenciatura no que diz respeito a mudança de representações que os futuros professores possuem sobre o surdo e sobre a Libras?

Para responder a estes questionamentos realizamos este estudo-reflexão que pretende apontar para possíveis mudanças na forma de perceber dos futuros professores, a respeito do surdo e da Libras e as contribuições da disciplina na formação de professores e conseqüentemente, na inclusão educacional desses sujeitos. Também apresentamos uma reflexão-análise da influência da disciplina de Libras na formação de professores a partir das experiências como professores da disciplina na Universidade Federal do Oeste do Pará -UFOPA e na Universidade Federal de Roraima-UFRR. A fim de contextualizar o tema, apresentamos, primeiramente, como o surdo e a Libras vem sendo percebidos pela sociedade e quais as mudanças em relação à participação dos sujeitos surdos na educação e a função da Libras na inclusão educacional e social. Em seguida, discutimos sobre as disciplinas nas duas instituições, a metodologia e nossas análises-reflexões sobre a percepção no início e no final da disciplina ministrada.

CONCEPÇÕES SOBRE OS SURDOS E A LIBRAS

A concepção de surdez e do surdo tem uma trajetória histórica que remonta desde a Idade Antiga, entre os hebreus e gregos. Conforme apontado por Perlin (2002), os hebreus já apresentavam a ideia de integração dos surdos, e podemos perceber isso já nos mandamentos bíblicos presentes no Livro de Levíticos, capítulo 19, versículo 14 diz “não amaldiçoe um surdo nem ponha um obstáculo diante de um cego”. Perlin (2002) relaciona isso com a aceitação do surdo de estar presente entre o seu povo.

Notamos, aí, que, nesse povo, já existia o problema da exclusão do sujeito surdo, entretanto a forma de narrar essa legislação pode ser resumida a um apelo pela não-exclusão social. [...] É curioso notar que o surdo recebeu do povo hebreu, através de um decreto, o reconhecimento como sujeito humano e, conseqüentemente, a sua permanência no interior desse próprio povo. (PERLIN, 2002, p. 24)

Ainda na idade antiga, os gregos não tinham a mesma concepção que os hebreus, sendo que Perlin (2002, p. 27) aponta para o não reconhecimento dele enquanto sujeito, quando diz que “por não representar um sujeito produtivo, o surdo, naquela sociedade, tendia a ser excluído socialmente e, inclusive, tendia a ser um não-sujeito para a vida” e que “todos os recém-nascidos – até a idade de três anos - que constituíam um peso potencial para o Estado, podiam ser sacrificados”.

Desde a Idade Antiga até os tempos modernos, a representação da surdez e do surdo vem mudando, tendo seu reconhecimento legal como sujeito, mas nem sempre como sujeito capaz ou compreendido como participante da sociedade a qual está integrado. Esta representação começa a mudar quando iniciam os caminhos para a valorização da língua de sinais, principalmente no processo de ensino dos surdos, tendo como precursor o abade L'Epée, como destaca Perlin (2002):

O abade L'Epée foi um dos grandes responsáveis por essas mudanças, mesmo que tivesse conhecido a língua de sinais quando tinha em torno de sessenta anos de idade. O abade reuniu os surdos pobres dos arredores de Paris e criou a primeira escola pública para surdos, provavelmente influenciada pelos ideais da Revolução Francesa. Foi nesse espaço educativo que se iniciou o uso da língua de sinais (PERLIN, 2002, p. 37).

Com isso, foram obtidos resultados positivos na educação dos surdos e eles passaram a exercer a sua cidadania de forma mais plena, principalmente pelo uso da língua de sinais, e o modelo utilizado por L'Epée foi tão bem sucedido e aceito que foi replicado em outros países, ocasionando a criação de escolas de surdos ao redor do mundo e a formação, pelo Instituto de L'Epée, de professores surdos que difundiram posteriormente o uso da língua de sinais pelos sujeitos surdos.

As escolas fundadas em outros países, nos moldes da França, passaram a usar as línguas de sinais nacionais e a explorar novos recursos na educação de surdos. O currículo da escola para surdos, em Paris, passou a conter língua de sinais, religião, língua nacional e formação profissional. (PERLIN, 2002, p. 38).

Com o uso da língua de sinais ocorre a valorização desta para uso por sujeitos surdos, e com isso cresce a quantidade de surdos instruídos e usuários dessa língua. No decorrer dos anos, iniciam-se trabalhos que visam colocar em prática métodos para instruir os surdos, que acabam por se destacar dois deles, sendo o primeiro já mencionado anteriormente, como o uso da língua de sinais, e outro que defende unicamente a predominância da voz, que é o Oralismo, que foi introduzido por Samuel Heinicke.

Esse método tem como ideia central a patologia crônica do surdo. Essa patologia pode ser traduzida como lesão no canal auditivo que obstaculiza a aquisição da língua. Segundo Heinicke, que era médico, as intervenções clínicas poderiam corrigir e induzir o surdo ao uso da fala (PERLIN, 2002, p. 41).

Esse método, o Oralismo, entra em conflito com o método utilizado por L'Epée, no qual a utilização da língua de sinais é proibida, sendo vista como "inimiga" do método oral.

Os profissionais do oralismo, ao longo da história da educação de surdos, têm usado, em maior ou menor grau, as determinações deste médico. Gestos ou sinais de qualquer natureza eram considerados como caminhos para a língua de sinais, portanto eram expressamente proibidos (PERLIN, 2002, p. 41).

Com isso, podemos notar que prevalecem duas representações a respeito dos surdos e da surdez, que conforme são apontadas por Santana (2007) dividem os pesquisadores e profissionais que atuam com os surdos, entre os que têm

uma representação clínica da surdez e os que veem os surdos como sujeitos com uma diferença cultural.

Nessa concepção clínica a surdez é vista como uma deficiência, como algo a ser tratado, corrigido. Dentro dessa representação do surdo como deficiente todas as atitudes, educacionais e sociais, tem como foco a audição, e com isso são realizadas intervenções médicas, terapias fonoaudiológicas a fim de aumentar a capacidade auditiva, corrigir alguma "anomalia" no canal auditivo ou para treinar habilidades de leitura labial e reprodução dos sons da fala.

Em contrapartida, uma outra concepção não leva em consideração a surdez como deficiência, mas sim como uma diferença cultural, o que, conforme Skliar (1998) torna possível que o sujeito surdo construa sua subjetividade através de experiências mediadas pela língua de sinais como forma de concretização de uma comunicação simbólica. Os estudos recentes sobre os surdos e a sua constituição como sujeitos culturais perpassa pelos conceitos da inclusão de todos os indivíduos na sociedade, quebrando o que vinha sendo difundido em larga escala na sociedade, que "gerou o desejo da necessidade de sermos perfeitos para pertencermos a ela, senão estaríamos excluídos" (STROBEL, 2008, p. 16).

Saindo desse discurso de que "o sujeito surdo para estar bem integrado à sociedade deveria se adaptar à cultura ouvinte, porque somente assim poderia viver 'normalmente'. Se não conseguir, é considerado 'desviante'", os pesquisadores apontam para a existência de uma cultura surda, uma cultura que valoriza as experiências vividas pelos surdos na sua constituição como sujeito.

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).

Em função disso, nas disciplinas que foram introduzidas nos cursos de licenciatura pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), tem como função apresentar um dos artefatos culturais dos surdos, que é a língua de sinais, como língua utilizada pela comunidade surda para se comunicar, para apreender o mundo e para modificá-lo, sendo que essa língua se constitui como principal forma de participação dos surdos enquanto cidadãos produtivos e participantes de uma sociedade maior.

Assim, os alunos da disciplina de Libras, nos cursos de Licenciatura precisam conhecer esses aspectos da constituição do sujeito surdo como um sujeito que apresenta uma diferença cultural, com uma língua diferente, como experiência diferentes e com capacidade e habilidade de aprendizado e de participação no ambiente que está, e mais especificamente no ambiente escolar, onde esses futuros docentes terão contato mais direto com estes sujeitos.

A DISCIPLINA DE LIBRAS

Na UFRR, em 2009, a Resolução nº 002/09-CEPE/CENS/UFRR, instituiu a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório para os cursos de licenciatura, e disciplina eletiva para os cursos de bacharelado. Assim, em agosto 2009, ofertada pelo Curso de Letras a “Introdução à Libras” passou a se chamar “Libras e Educação”. Atualmente, passou a ser ofertada também pelo Curso de Letras Libras Bacharelado. A disciplina tem carga horária de 60 horas, dividida em 30 horas de prática e 30 horas teóricas. Tem como ementa: estudo sistemático teórico-metodológico e práticas experienciais de Língua Brasileira de Sinais, envolvendo a consciência ética da Libras como elemento para os processos de inclusão social.

Na UFOPA a disciplina possui 75 horas inserida no núcleo de estudos básicos dos cursos de licenciatura da UFOPA, a ementa compreende: discussão acerca da língua de sinais e suas características enquanto língua natural. Aspectos gramaticais básicos sobre a língua de sinais. Concepções de educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Decreto nº 5626/05. Noções básicas de comunicação em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A disciplina difere bastante nas duas Instituições, tanto em relação a implementação quanto na ementa, contudo, a visão dos professores sobre o ensino-aprendizagem se constitui bastante parecido.

METODOLOGIA

Para que pudéssemos apreender como futuros professores percebem o surdo e a Libras, foi realizado este estudo a partir de uma abordagem qualitativa, em função de se considerar que existe uma relação direta e dinâmica entre os sujeitos e o mundo real. E também porque há um vínculo indissociável entre a subjetividade do sujeito e o mundo objetivo, e isto não pode ser traduzido de forma numérica. Além disso, aponta-se para a característica descritiva das pesquisas de abordagem qualitativa, onde o processo e o significado que é atribuído pelos sujeitos para determinados processos e elementos do seu contexto são o foco principal desta abordagem (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Como temos o objetivo de analisar as mudanças na forma de perceber dos futuros professores sobre o surdo e a Libras, fazendo uma análise comparativa entre o antes e o depois da disciplina de Libras, a estratégia para obtenção de respostas nas duas instituições se deu de forma diferente. Na UFRR, foi por meio da aplicação de questionários semiestruturados, para então selecionar as palavras-chave e na UFOPA foi por meio de uma dinâmica que também resultou na seleção de diversas palavras-chave.

De forma mais detalhada, na UFOPA, a metodologia partiu de uma dinâmica realizada em sala de aula, no início e no final da disciplina, na qual foi ilustrado por

meio de um exemplo como seria realizada a pesquisa: apresentou-se o termo estímulo Educação, e determinou-se o tempo de 20 segundos para que escrevessem de 3 a 5 palavras associadas. Após a compreensão do procedimento, foi realizado o teste real com os seguintes termos de estímulo: Surdo e Libras, como mostra o Quadro 1.

Na UFRR, a obtenção dos resultados aconteceu por meio da aplicação de questionário com perguntas abertas para saber a opinião dos participantes em relação aos (a) surdos como sujeitos presentes nas escolas e na sociedade, (b) o que é a Libras? (c) reflexões sobre a formação necessária para promover a inclusão dos alunos surdos, (d) perspectivas de aprendizagem em relação a disciplina de Libras, (d) importância da disciplina na formação enquanto professor.

Desse modo, mesmo sendo utilizado estratégias diferentes, obtivemos resultado parecidos, apresentados a seguir.

A PERCEPÇÃO CLÍNICO-TERAPÊUTICO NO INÍCIO DA DISCIPLINA

A respeito das percepções destes sobre o surdo na UFOPA, foram enunciadas as palavras conforme apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Respostas no início da disciplina de Libras UFOPA

Palavras
Dificuldade
Deficiente
Preconceito
Especial
Como Ensinar
Não ouve
Não Fala
Leitura Labial
Mudo
Aparelho Auditivo
Responsabilidade

Fonte: elaboração dos autores (2020)

No que tange a percepção destes a respeito do surdo, podemos observar a repetição dos termos *deficiente*, *dificuldade*, *não fala*, e *não ouve*. Isso aponta para uma associação do surdo com algo “que falta”, deficiente. Esta percepção está associada com a demarcação do surdo como um indivíduo inferior, incompleto, como apontado por Lopes (2012):

A representação clinicoterapêutica entende os surdos como deficientes e os classifica segundo graus de perda de audição. Nessa representação, o surdo é visto como um sujeito inferior, incompleto, que deve ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões

de oralização, a fim de que se pareça, o mais possível, com os que ouvem. A representação clinicoterapêutica nega, assim, a existência das identidades e da diferença surda (LOPES, 2012, p. 157).

Ainda podemos observar a repetição dos termos *mudo*, *aparelho auditivo* e *leitura labial*, apontando para um dos mitos presentes na sociedade contemporânea, de que o surdo é também mudo. No entanto, a surdez não influencia o aparelho fonador, e caso haja treinamento ou tratamento fonoaudiológico, o surdo pode ser oralizado (GESSER, 2009).

Observamos ainda outras palavras que imputam uma responsabilidade ao surdo (*não fala, não ouve, responsabilidade*) marcando a dificuldade que, aparentemente, o surdo tem, atribuindo isso ao sujeito, e não à sociedade. Podemos observar nisso a presença no "ouvintismo", ou seja, "conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte" (SKLIAR, 1998, p. 15).

Mas também podemos ver algumas respostas que responsabiliza a sociedade (*preconceito, especial, como ensinar*), mas ao mesmo tempo percebemos que a sociedade não recebe o surdo por não considerá-lo dentro dos seus padrões (*preconceito*). Essa visão da sociedade do que não está dentro dos "ideais" para uma sociedade homogênea é apontada por Gesser (2009, p. 68) quando trata da visão negativa que a sociedade tem a respeito da surdez, quando diz que "na nossa sociedade, portanto, ser 'normal' é ser homem, branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário de língua oral padrão, ouvinte, não cadeirante, vidente, sem 'desvios' cognitivos, mentais e/ou sociais".

Ainda a este respeito, Santana (2007, p. 32) aponta que essas normas colocadas pela sociedade nos fazem imputar ao surdo essa dificuldade, tirando do restante da sociedade a necessidade de adequação para aceitação do sujeito como diferente, "vemos que as normas sociais – organizadoras de toda a nossa vida social (modos de falar, de se vestir, de atuar no mundo, de pensar etc.) – "autorizam" a segregação. A forma como a surdez é descrita está ideologicamente relacionada com essas normas".

Na UFRR, as respostas para a pergunta A - surdos como sujeitos presentes nas escolas e na sociedade - tiveram em sua maioria as palavras "ajudá-los" e "difícil". Para a pergunta B - o que é a Libras? - as palavras "linguagem" e "gesto" apareceram diversas vezes. O que corrobora o desconhecimento em relação à Libras enquanto língua e sobre o surdo como pessoa diferente. Em todas as respostas, de A a D, apareceram a palavra "difícil" e "desafio", o que podemos inferir que os futuros professores encaram a presença deste sujeito como uma tarefa árdua que compete apenas a ele, porém a palavra desafio remete a uma postura menos inerte.

Desta forma, podemos perceber a presença de uma visão, em sua maioria, pautada na percepção clínico terapêutica da surdez, com essas percepções aparentemente negativas, mas ainda podemos observar algumas que apontam para uma preocupação em incluir o surdo (*aparelho auditivo, leitura labial, responsabilidade*), e que essa mudança pode ocorrer por meio da educação. No entanto, para essa ruptura da visão clínico terapêutica, passando pelo processo educacional, requer o reconhecimento da Libras com seu *status* de língua, o que não ocorre entre os participantes da pesquisa. Os mesmos apontam para uma concepção reduzida e diminutiva em relação à Libras, quando usam os termos *linguagem* e *gestos*.

Essa percepção que não identifica a Libras como uma língua legítima está de acordo com as falas anteriores que colocam o surdo com dificuldades, pois como Santana (2007, p. 33) aponta que “ser anormal é caracterizado pela ausência da língua e de tudo que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem, etc).” Isso está de acordo com o discurso binário de normal/anormal, que permeia nossa sociedade por décadas e que se reflete nas práticas educativas que eram praticadas anteriormente à utilização da perspectiva inclusiva na educação básica no Brasil, a partir do final da década de 1990 e início da década de 2000.

Lunardi (2005) corrobora isso quando aponta esses discursos:

Os discursos, ao redor e dentro dos quais se produzem as noções de normalidade em torno dos sujeitos surdos, estão estruturados a partir de algumas dicotomias ou oposições binárias – ouvinte/surdo, língua oral/língua de sinais, deficiência/diferença, normalidade/anormalidade, minoria/maioria, saúde/enfermidade – que colocam, de um lado, um termo dominante que acaba funcionando como referência e que, por sua vez, só pode ser sustentado pelo segundo, que significa a falta ou a negação (LUNARDI, 2005, p.3).

Desta forma, a mudança dessas percepções deve acontecer, mas não é algo que ocorra de forma imediata. É preciso tempo para que essas mudanças tenham efeito nas percepções que os sujeitos dessa sociedade, em especial os educadores, têm a respeito dos surdos e da Libras, e isso perpassa pela disciplina de Libras e pelos conteúdos abordados durante as aulas, pois, como Santana (2007, p. 33) aponta é “a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão de normalidade também muda”, uma vez que “a língua de sinais legítima o surdo como ‘sujeito de linguagem’ e é capaz de transformar a ‘anormalidade’ em diferença”.

A percepção sócio-antropológica ao final da disciplina

Ao final das disciplinas realizamos os mesmos procedimentos. Na UFOPA a atividade de associação livre de palavras e na UFRR o questionário aberto, a fim de verificar a influência da disciplina na mudança da visão dos alunos, as respostas estão apresentadas a seguir.

No que diz respeito a como percebem o sujeito surdo, na UFOPA, podemos observar nas respostas dos participantes (Quadro 2) que a visão já demarca a diferença, e não mais a deficiência, primeiramente pela ausência das palavras que demarcavam isso no início da disciplina, e pela presença de termos com repetição que apontam para isso (*igualdade, peculiaridade, humano, capaz, percepção*), como Santana (2007, p.33) aponta “a ideia de que a surdez é uma diferença e traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda”.

Quadro 2: Respostas no final da disciplina de Libras na UFOPA

Palavras
Acessibilidade
Respeito
Inclusão
Desafio
Igualdade
Interação
Capaz
Aprendizagem
Libras
Peculiaridade
Percepção
Humano
Atenção
Superação
Sinais

Fonte: elaboração dos autores (2020)

Também podemos notar a presença de termos que apontam para a preocupação de incluir os surdos na sociedade, mudando o foco de responsabilidade, tirando do surdo o “fardo” de se adequar à sociedade, mas sim da sociedade se preparar para incluir (*respeito, acessibilidade, atenção, superação, inclusão, aprendizagem*).

Isso representa uma importante mudança, uma vez que com essa visão esses futuros educadores podem influenciar mudanças maiores por meio de suas atitudes dentro do ambiente escolar, uma vez que “a escola é um dos espaços privilegiados, espaço socialmente legitimado para a construção e a reconstrução das subjetividades, é o espaço onde a cultura difunde e se recria” (OLIVEIRA, 2010, p. 4), ou seja, a escola é responsável por mudar a percepção que a sociedade tem a respeito de determinados assuntos e determinados sujeitos, e por este motivo, a visão dos futuros professores acerca do surdo, tendo uma concepção de sujeito diferente, influenciará em como a sociedade perceberá também o sujeito surdo.

Ainda neste contexto, podemos observar que a visão do surdo como sujeito com dificuldades, ou até mesmo com transtornos, muda, e apesar de ter dificuldade e apresentar *desafios* no seu processo educacional, notamos que esses futuros professores percebem a *capacidade* e a inteligência do sujeito surdo, criando um ideal de integridade a ser alcançado no processo educacional no qual estes professores irão intervir.

Na UFRR, para a pergunta A - surdos como sujeitos presentes nas escolas e na sociedade - as palavras “desafio”, “entender”, “diferente” e “acessibilidade” foram expostas diversas vezes. O que também confere uma mudança acentuada em relação ao surdos. Para a pergunta B - o que é a Libras? - a palavra “língua” foi unânime em todas as respostas. Nas demais perguntas também foram unânimes a mudança em relação às perspectivas de ensino-aprendizagem dos surdos.

Andréia Heiderick (2014) comenta em seu TCC sobre sua concepção antes e depois da disciplina.

Meu conceito sobre surdez era de que o surdo possuía uma deficiência, ou seja, como falta de um sentido, que caracterizava o surdo como um sujeito dependente e incapaz em relação a aprendizagem. A partir da experiência na disciplina pude desconstruir preconceitos e crenças negativas sobre o surdo e surgiu o desejo de conhecer mais sobre a realidade surda, investigando outras questões relacionadas com a formação dos acadêmicos no curso, pois penso que mais cedo ou mais tarde, qualquer professor poderá ter em sala de aula um aluno surdo (HEIDERICK, 2014, p. 2).

Desta forma, o resultado que a disciplina, possivelmente, teve sobre a percepção desses sujeitos em relação ao surdo se apresenta de forma positiva, uma vez que em suas respostas não encontramos marcas do preconceito presentes nas respostas no início da disciplina. Ainda assim, acreditamos que essa mudança não ocorre em larga escala de forma espontânea e nem instantânea e não é a simples associação de palavras diferentes, como Santana (2007) nos diz:

Fazer que a surdez passe de doença à diferença não é uma simples mudança de ponto de vista; para isso é necessário estabelecer novas normas, o que não é imediato, já que implica mudanças sociais decorrentes da alteração dos padrões ao longo da história (SANTANA, 2007, p. 32).

Assim, conseguimos perceber que, em ambas instituições, a percepção dos alunos após a finalização da disciplina apresenta características que reconhecem o surdo como um sujeito diferente, e não como deficiente, possibilitando uma mudança de atitudes em face da diferença apresentada pelos surdos, principalmente no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos a mudança na percepção sobre o sujeito surdo e sobre a Libras de alunos da graduação em licenciatura após cursarem a disciplina de Libras. A pesquisa está pautada na própria experiência como docentes da referida disciplina nas duas instituições de ensino, a UFOPA e a UFRR, e nas respostas a questionários e a dinâmica de livre associação de palavras realizado com os alunos nas duas instituições.

Podemos notar que a percepção dos futuros professores a respeito do surdo e da Libras sofreram mudanças, o que contribui para endossar a importância da disciplina no processo de formação de professores. Notamos ainda que no início da disciplina havia uma visão clínico-terapêutica da surdez, marcada principalmente por verem o surdo como deficiente e que a sua forma de comunicação, a Libras, tem uma característica apenas de mímica ou gestos. Ambos conceitos não são formados por preconceito somente dos entrevistados, mas por uma construção em função do meio social, que tem a mesma percepção.

Contudo, após a finalização da disciplina, observamos que perspectiva sobre a surdez, na visão sócio-antropológica em que reconhece o surdo com um sujeito que se constitui social, cultural e linguisticamente diferente é percebida pela maioria dos discentes nas duas instituições. Em consequência disso, enfatiza-se a relevância da disciplina de Libras nas licenciaturas, uma vez que origina-se das inquietações e do olhar atento enquanto professores da disciplina, somando-se a isso a mudança na percepção e visão do surdo e da Libras acarreta um importante meio de difusão do reconhecimento linguístico, cultural e social, principalmente dentro da escola, pois, este futuro professor irá ver o surdo como um sujeito diferente fazendo da escola um lugar mais inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 10 jul 2017.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica de Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 3. jan/jul. 2005, p. 68-80.

COUTINHO, M. da P.L.; NÓBREGA, S. M. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, M. da P.L. (org.) **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

GESSER, A. **LIBRAS: que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

HEIDERICK, A. C. **A disciplina Libras e educação na formação inicial dos acadêmicos do Curso de Letras da UFRR.** Trabalho de Conclusão de Curso (Letras), Boa Vista, Universidade Federal de Roraima, 2014.

KAUARK, F. da S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia de pesquisa: um guia prático.** Itabuna: Via Litterarum. 2010.

LOPES, M. C. (org.). **Cultura surda e Libras.** São Leopoldo: Unisinos, 2012.

LUNARDI, M. L. Surdez: tratar de incluir, tratar de normalizar. **Revista Educação Especial.** n. 26, 2005. p. 117-130. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4406/2579>>. Acesso em 20 jun 2017.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

OLIVEIRA, A. M. B. de. As barreiras e as oportunidades de inclusão do surdo no ensino regular. In: **II Simposio Nacional de Educação. XXI Semana de Pedagogia: Infância, Sociedade e Educação.** Campus de Cascavel, Out 2010. Disponível em <<http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/15.pdf>>. Acesso em 21 jun 2017.

OLIVEIRA, I. A. de; MOTA NETO, J. C. da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2011. p. 161-179.

PERLIN, G. **História dos surdos.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus. 2007.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto político pedagógico do curso de Letras**. Boa Vista: UFRR, 2009. Disponível em: http://ufr.br/letras/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=3&Itemid=369. Acesso em: 03 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia**. Santarém: UFOPA, 2015. Disponível em: xhttp://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/copy_of_PPCPEDAGOGIA.pdf/view. Acesso em: 04 out. 2020.

CAPÍTULO 10

ESCOLA NA AMAZÔNIA: experiências de pesquisas na graduação em Pedagogia no Oeste do Pará

Gilberto César Lopes Rodrigues

INTRODUÇÃO

Entrei na Universidade Federal do Oeste do Pará através do primeiro concurso público promovido para ela realizado em 2009. Minha formação acadêmica iniciou em ciências exatas (engenharia e física) e foi concluída em ciências humanas através do diploma de graduação em Licenciatura em Filosofia. O aparente distanciamento entre os cursos de início e fim da graduação não eram problemas para mim porque já no terceiro ano de engenharia elétrica me ocorreu a questão sobre como as equações e técnicas da engenharia se ajustam a natureza ou, de outro modo, a natureza se resume as equações e técnicas elencadas nos manuais de engenharia?

Minha resposta à época foi mais ou menos no sentido de que era próprio da engenharia reduzir a natureza a equações e procedimentos controláveis e utilizáveis de modo que, obviamente, a natureza era muito mais complexa. Foi aí que decidi mergulhar no universo da física. No curso de física, infelizmente, não resisti a quantidade e insensatez das imensas listas de exercícios. Mas aproveitei para desenvolver uma paixão de adolescente que presenciou a passagem do cometa Halley com uma lunetinha caseira e fui monitorar no observatório astronômico da universidade. No observatório as nebulosas e aglomerados me fascinaram e acordaram meu desejo de estudar as questões fundamentais. Foi desse contexto que ingressei na Filosofia. Nesta o campo da teoria do conhecimento foi logo o que me prendeu, e ainda dei a sorte de ingressar em uma universidade que continha um excelente, visionário e criativo grupo de estudiosos desse campo.

Em filosofia finalmente me graduei em 2002. Engenharia Elétrica, que ingressei em 1989, e Física, que ingressei em 1993, ficaram incompletos. Ou seja, depois de quatorze anos nessa jornada na graduação recebi meu primeiro diploma: Licen-

ciado em Filosofia. Curioso que, neste período, desde 1990, quase que ininterruptamente, fui professor de Física no ensino médio. Apenas em 2010, após o chamamento da UFOPA para assumir a docência no ensino superior, que iniciei a carreira no campo da filosofia.

Essa carreira foi-me possível porque após a conclusão da graduação ingressei na pós graduação e me diplomei em mestre em Filosofia da Mente, Epistemologia e Lógica. Ingressei nesse mestrado com a intenção ingênua de fechar o ciclo de questões abertas ainda na engenharia. O que me ocorria então era que as equações e técnicas que atribuímos ao funcionamento da natureza era uma convenção humana que ganhava significado reforçando a interpretação de que a natureza mantinha regularidades que as dessem estabilidade e, portanto, “usabilidade” e a natureza subsumia-se em mecanismos.

Mas, o grupo criativo e desacomodado da filosofia que mencionei me deslocou do sonho do universo mecânico, que reduzia o desconhecido a futuras equações e técnicas, para o universo dinâmico, complexo, aberto e não-linear. Foi daí que defendi a dissertação sobre os limites da causalidade mecânica para explicar questões no âmbito dos eventos naturais que escapam a mecanicidade, como a ação humana inteligente.

Ingressando no curso de Pedagogia da UFOPA ainda mantive a pretensão de pesquisar os temas do mestrado. Iniciei um grupo de estudo em filosofia, mas que depois de três ou quatro encontros se esvaziou. Aprovei projeto de pesquisa junto ao setor de pesquisa da UFOPA para examinar os modernos estudos em informação animado por aulas no curso de Tecnologia da Informação e Informática Educacional, que não prosperou. Percebi ali que os alunos em sua totalidade desejavam a formação técnica para assumir postos no mercado de trabalho. Dessa percepção e de meus compromissos no curso de pedagogia optei pelo caminho inverso nas pesquisas. Compreender o papel da educação na formação humana. Dentro dela o papel que a escola desempenha na formação das pessoas e seus efeitos na sociedade. Nessa altura ganhava corpo a concepção de que o universo era mecânico para a grande parcela da sociedade que se instruía em uma escola mecânica que robotizava os estudantes para servir ao senhor ‘mercado de trabalho’.

As pesquisas que elenquei aqui ao longo da seção 1 apontam o uso da educação escolar para a mecanização humana e o rebaixamento do ser para a servidão do trabalho assalariado. Mais do que isso, e por outro lado, mostram nossa contribuição na formação de pesquisadores atentos a essa mecanização, embora que em nível inicial. Mais adiante, e influenciado pelo uso de bibliografia em aulas dos estudos em decolonização recebi o prazeroso desafio de compreender como essa dinâmica ocorria no campo da educação escolar indígena. Entendi de bom grado que as escolas indígenas eram campo fértil para aplicar as teses da escola

enquanto aparelho ideológico de estado, por exemplo. Dessas orientações frutificaram as pesquisas elencas sob o título de Educação Escolar Indígena compiladas na seção 2 deste trabalho.

REPRODUÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Entre os anos de 2010 e 2011 orientamos a pesquisa **VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA “TEREZINHA DE JESUS RODRIGUES”** realizada Pela Acadêmica Edinamara Mota Dos Santos.

O trabalho resultou de uma pesquisa de campo e bibliográfica em torno do conceito de violência com o objetivo de subsidiar uma reflexão sobre o tema no ambiente escolar e a pertinência da hipótese sobre o papel da violência escolar na origem das gangues no município de Santarém. Para a fundamentação prática do trabalho, foi realizado um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Terezinha de Jesus Rodrigues, localizada em Santarém-PA, a fim de conhecer a realidade do educandário que sofreu um agudo aumento da violência quando em seu entorno surgiram jovens organizados em gangues. Os resultados alcançados na pesquisa foram um melhor entendimento dos conceitos de violência e gangue, de políticas públicas e da constituição federal no que tange a educação de jovens e a elaboração historiográfica de uma possível origem das gangues em Santarém.

Em 2012 orientamos a pesquisa **REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE MÃO-DE-OBRA PARA REPRODUÇÃO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA** realizada pelo acadêmico José Ribamar Duarte da Silva.

O trabalho teve por objetivo verificar o posicionamento da escola na formação crítica do educando diante do contexto capitalista. Para isso realizou-se uma pesquisa exclusivamente bibliográfica que conduziu a conclusão de que o papel da escola no modo de produção capitalista não é de formar alunos críticos e intelectualmente autônomos, pois constatou-se que a prática pedagógica escolar está direcionada para um ensino profissionalizante, mediadas pelas políticas públicas estatais determinando a formação profissional em detrimento da intelectual crítica. A escola, preparando o indivíduo para atuar no mercado de trabalho, perpetua reprodução do modo de produção capitalista.

Em 2013 a acadêmica Isabel Maria da Silva Corrêa realizou a pesquisa **INFORMÁTICA NAS ESCOLAS: EXPANSÃO INTELECTUAL OU EXIGÊNCIA DO MERCADO?**

Partindo do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e, por intermédio da racionalidade, é o único ser que trabalha e educa intencionalmente, a manipulação da intencionalidade por parte da classe hegemônica capitalista e da complexidade presente na formação do ser humano volta-nos para o domínio dessas capacidades por meio do controle do trabalho.

A interação dos processos sociais e das relações de trabalho ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar influencia nos objetivos gerais da educação e na concepção pedagógica adotada.

A pesquisa envolveu estudo de caso e coleta de dados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Leodgard Gausephol, por que a mesma montou um centro de formação em tecnologias computacionais e participou do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) ao qual procuramos examinar se esse programa nas escolas públicas mais preparam os alunos para o mercado de trabalho do que para emancipação intelectual e transformação crítica da sociedade. No questionário sobre o principal objetivo da escola cinquenta por cento dos alunos responderam “preparar para o mercado de trabalho”.

Em 2013 foi desenvolvida a pesquisa **A ESCOLA ENQUANTO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA: UMA ANÁLISE CRÍTICA** pela acadêmica Jéssica Costa Ninas

A pesquisadora partiu das inquietações vivenciadas em sua trajetória singular entre autores e discussões vivenciadas por estudantes de pedagogia que diariamente afirmavam a necessidade de uma educação libertadora que permita desenvolvimento intelectual e emancipação do cidadão e, de outro lado, o contato com as instituições de ensino replicadoras dos valores adaptacionistas. Da inquietação procurou mostrar a relação orgânica entre Escola e modo de produção a partir de pesquisas bibliográficas sobre a origem da escola e sua conexão com a formação para o trabalho capitalista.

Para examinar a hipótese de que a Escola é usada pelo Estado para a naturalização do modo de produção capitalista realizamos coleta de dados através de questionário fechado. Os resultados nos mostraram que os alunos encontram-se em sua maioria condicionados a relacionar a Escola com a preparação para o mercado de trabalho e não como veículo de aprimoramento intelectual e desenvolvimento pleno enquanto humano.

Na pesquisa **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MEB E MOBRAL EM SANTARÉM-PA (1960 – 1980): HISTÓRIA, SUJEITOS, RELAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** realizada pela acadêmica Danubia Caetano de Sousa investigamos os impactos na alfabetização de jovens e adultos, decorrente da aplicação dos projetos de alfabetização MEB – Movimento de Educação de Base e MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, no período temporal que compreende os anos de 1960 a 1980 na cidade de Santarém, estado do Pará. Além de apresentar a história desses programas, nos guiamos pela questão: O MEB e o MOBRAL contribuíram para a diminuição do analfabetismo em Santarém? Tal recorte cronológico e espacial visou guiar a investigação, pois que coloca como referência a efetivação dos dois projetos, suas práticas de alfabetização e o desenvolvimento dos dois movimentos,

objetiva destacar os desígnios díspares, principalmente no que tange o período em que se encontrava o Brasil (Ditadura Militar) no qual havia grandes repressões ideológicas. Como metodologia recorreu-se a análise documental em conjunto com a História Oral. Fizeram parte desse estudo, fontes como: Jornais, Documentos, Entrevistas, Livros e publicações variadas e também foram feitas pesquisa de campo com aplicação de entrevistas abertas e estruturadas, que deram possibilidade de aprofundar e identificar como foi a instalação dos dois movimentos na cidade de Santarém-PA. Após coleta e análise das informações identificou-se que o MEB deixou um legado positivo para a educação santarena, especialmente no que diz respeito aos métodos, que era focado em uma educação que proporcionasse ao indivíduo a autonomia, capacidade de decisão e consciência crítica.

A pesquisa **A PARCERIA PÚBLICO PRIVADA EM EDUCAÇÃO E O GERENCIAMENTO DA INFORMAÇÃO EM SANTARÉM-PA** foi realizada pela acadêmica Elza Moreira Damasceno.

Na pesquisa foi analisado como a Secretaria de Educação do Município de Santarém-PA lida com as informações públicas dentro de uma estratégia neoliberal, que aparece por meio da falta de transparência, dificultando que os cidadãos tenham ciência de como está a organização da educação nessa cidade. Assim, este trabalho demonstra como se dá esse processo e como a falta de transparência contradiz o discurso de que a educação está pautada em uma educação democrática, de qualidade e que segue as normas vigentes no país, dentre as quais aquelas que determinam a transparência na administração pública. Para este estudo foram utilizados pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, composta de idas à Semed e à Prefeitura de Santarém para a coleta dos dados entre 2018 e 2020. Os resultados da pesquisa mostraram o repasse precário de dados, incompletos, mesmo havendo a Lei de Acesso à informação vigente no Brasil e tendo sido solicitado tudo via ofícios encaminhados tanto à Semed quanto à prefeitura. Além disso, também houve a negativa em fornecer informações referentes à parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura de Santarém - PA.

As pesquisas elencadas acima encontram-se concluídas considerando seus objetivos de conformarem-se enquanto Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em pedagogia. No entanto, no campo da investigação sobre as relações entre Educação Escolar e seu papel na reprodução ou emancipação social as pesquisas sugerem que compreender os efeitos do novo ensino médio na formação intelectual dos estudantes, os impactos na educação escolar devido o rebaixamento das relações econômicas causadas pela desindustrialização do país, são exemplos de temas que recomendam a ampliação das pesquisas para compreender o papel da escola na emancipação ou controle social.

INDIGENISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Outra direção que nossas pesquisas tomou foi no campo da compreensão do papel da educação escolar nas sociedades indígenas. De certa forma ele decorre por expandir o campo anterior, no qual examinamos o papel da educação escolar na reprodução ou emancipação nas escolas urbanas, para compreender a função da escola além das sociedades urbanas onde a formação para o trabalho às massas é mais evidente e dominante. Aqui extrapolando para seu papel nas sociedades indígenas.

Nesse campo questões acerca do papel da escola indígena na preservação e fortalecimento da cultura indígena, seu papel na ocidentalização dessas sociedades, ou mesmo se a escola pode ser entendida como mediação intercultural são questões que surgiram e conduziram as pesquisas que orientamos e elencamos abaixo. Registramos nossa gratidão por ter orientado alunos e alunas indígenas de diversas etnias e a satisfação que a pesquisa científica de suas próprias sociedades e escolas geraram em mim.

Em 2015 A acadêmica indígena Arapium Maria Madalena Corrêa Sousa realizou a pesquisa **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: AVANÇOS E RECUOS NA ESCOLA INDÍGENA “SURARA BENVINDA” DE VILA FRANCA- RIO ARAPIUNS.**

A pesquisa teve como objetivo avaliar a gestão democrática na escola indígena “Surara Benvinda” da aldeia Indígena do povo Arapyun da comunidade de Vila Franca – Rio Arapiuns. A escolha desse tema e dessa localidade se deveu a presença de um contexto marcado pela divisão étnica entre indígenas e não indígenas no tocante à determinação dos objetivos e de liderança da escola local. Esse conflito levou à divisão da escola indígena e não indígena e trouxe a necessidade de examinarmos em que medida a gestão democrática poderia ser elemento de minimização dos conflitos tendo em vista que a gestão democrática conquistada, após a consolidação da escola indígena, foi mais uma vitória dos anos de luta dos povos indígenas, em particular do povo Arapyun de Vila Franca, por uma educação diferenciada, etnicamente referenciada, que respeite sua língua nativa, sua tradição, sua cultura e religião, pois para os povos indígenas o importante não é suas crianças apenas aprenderem a ler e escrever, a contar história, e a ter assuntos de outras disciplinas, mas também, aprenderem a respeitar e valorizar sua identidade cultural, não perder os ensinamentos passados de pai para filho, de geração em geração. Os dados, coletados através de entrevistas abertas e questionários estruturados foram apresentados através de imagens fotográficas e tabelas matemáticas.

Na pesquisa **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ALTER-DO-CHÃO: REALIDADE E PERSPECTIVAS DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL BORARI**, o acadêmico indígena Borari Enoque Pereira analisou a história da escola da vila de Alter-do-chão a luz da legislação sobre educação indígena

e da luta dos Borari decorrente da promulgação da Constituição Federal de 1988. Através de pesquisa documental e de campo aplicados na Escola Professor Antônio de Sousa Pedroso, reinvidicada Escola Indígena Borari, o orientando construiu seu histórico para projetar perspectivas para fortalecer os direitos indígenas.

Tivemos a grata satisfação de orientar a pesquisa da acadêmica indígena de Mapuera, Zena Wai Wai, intitulada **EVANGELIZAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA WAI WAI.**

Na pesquisa a acadêmica abordou o espaço que a evangelização detém no processo de alfabetização dos indígenas Wai Wai da Terra Indígena Trombetas–Mapuera. Trata-se de uma pesquisa que envolveu trabalho de campo para coleta de documentos, imagens e testemunhos e pesquisa bibliográfica. Historicamente os Wai Wai receberam os primeiros contatos com os brancos através dos missionários americanos que trouxeram a evangelização através da bíblia. Decorrente desse contato nos questionamos: esta evangelização permanece até os dias de hoje? A bíblia é usada como instrumento de alfabetização? De que modo? Como os professores da escola Wai Wai alfabetizam? Diante destas questões examinamos a existência e pertinência do uso de livros religiosos no cotidiano escolar, especialmente se constituem instrumento de alfabetização tendo em vista compreender os processos mais amplos de aculturação dos Wai Wai e de que modo e por que a atividade escolar utiliza este tipo de instrumento na alfabetização. Os dados revelaram que os professores alfabetizadores da escola Wai Wai, mobilizam os motivos religiosos na alfabetização das crianças na utilização da oralidade, desenhos, oração, músicas e histórias, contidos na bíblia, mas mesclam com suas próprias histórias Wai Wai.

A acadêmica indígena Borari Jecilaine Ferreira Silva realizou a pesquisa **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A CULTURA E A HISTÓRIA DO POVO BORARI NA ESCOLA INDÍGENA DE ALTER DO CHÃO.**

Na pesquisa analisamos a presença da história indígena nos ensinamentos da disciplina de História e a presença da história e cultura dos Borari no currículo da Escola Indígena Borari de Alter-do-Chão. A metodologia envolveu pesquisas exploratória, observação participativa e coleta de dados através de levantamento documental, bibliográfica e de campo que se estenderam por dois anos. Os resultados indicaram que a maioria dos professores seguem o material didático enviado pelo MEC pois, acham que devem segui-los, por fazer parte do currículo obrigatório, sem trazer para a realidade local. Contraditoriamente entendem que o uso desse material dão mais visibilidade a história do sul e sudeste do país e ao Amazonas. Quando aborda o Pará são citados os povos bilíngues. No geral a escola aborda os temas indígenas apenas na semana dos Povos Indígenas que acontece no mês de abril, momento este que é dado mais abrangência aos Borari quando os acadêmicos indígenas da Universidade Federal do Oeste do Pará realizam projetos voltados a valorização desses povos.

O acadêmico da Terra Indígena Mapuera-Trombetas Nilson Newsinu Wai Wai conduziu a pesquisa **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE INDÍGENAS POR PROFESSORES NÃO INDÍGENAS: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA INDIGENA WAI WAI.**

A pesquisa foi sobre a avaliação da aprendizagem escolar de indígenas por professores não indígenas. Estudamos o caso da escola indígena Wai Wai da terra indígena de Trombetas- Mapuera. O objetivo geral foi examinar as possibilidades de professores não indígenas avaliar alunos indígenas de modo satisfatório. O tema se mostrou de total relevância, sendo que é importante que sejam atendidos os mecanismos legais dispostos para assegurar o direito por uma avaliação que atenda os interesses dos alunos indígenas no Brasil, particularmente destacamos a forma como são avaliados os alunos indígenas da aldeia Mapuera. Como objetivos específicos procurou-se compreender as relações entre a comunidade, escola e processos avaliativos na Mapuera; identificar as formações dos agentes educacionais da escola na comunidade dimensionando sua adequação e seus processos avaliativos; analisar os impactos dos processos avaliativos na formação dos alunos indígenas no processo ensino/aprendizagem. Para enfrentar estes objetivos realizamos uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e enfoque exploratório baseado na história oral. Os resultados mostraram que apesar de a escola não ser um produto cultural dos povos indígenas, eles apropriaram-se dela e o professor não indígena tem dificuldade em avaliar o aprendizado de alunos indígena devido não compreender a língua indígena nem os hábitos e moral próprio do povo e o Estado deveria proporcionar essa qualificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho relatando brevemente o percurso formativo, intelectual e profissional para situar o leitor na concretude da construção de um pesquisador na singularidade enfrentada. Dessa singularidade que a cada um cabe resistir, analisar, agir e se posicionar é que frutificam os futuros cientistas. O objetivo foi o de dar humanidade a essa construção. Mostrar que ela é singular, não-linear e demanda tempo na qual a paciência, perseverança e conexão participam centralmente.

Na sequência expusemos as pesquisas realizadas e orientadas exclusivamente no curso de Licenciatura em Pedagogia do campus de Santarém da UFOPA. Nesses dez anos de atuação produzi recursos humanos e conhecimento para lidar criticamente com o papel da educação escolar na reprodução ou emancipação individual e coletiva da sociedade dominante. Expandimos as pesquisas de escolas urbanas dominadas pelo saber e prática ocidental para escolas no universo indígena procurando dimensionar e compreender o papel da educação escolar em diversas etnias e povos. Porém, dado o atual estágio de desmonte do serviço público no país, não sabemos que caminho tomará a produção científica em ciências humanas.

Depois do fortalecimento das pesquisas e o aumento do aporte de recursos registrados entre 2002 e 2015, desenvolver pesquisa acadêmica no Brasil tem sido desestimulado, sobretudo depois da ruptura institucional de 2016. De lá pra cá os recursos foram minguando, as políticas educacionais foram se privatizando e os conteúdos se rebaixando. A pá de cal tem sido a desindustrialização do país provocada por políticas privatizantes e de centralidade do agronegócio de exportação de commodities que demandam pouco, ou quase nenhum, investimento em ciências humanas.

Tal desestímulo reforça o núcleo central da condução das pesquisas relatadas nesse trabalho que se articularam em torno de produzir pesquisas para dimensionar o papel da educação escolar na formação ou deformação dos alunos. Sem a necessidade de produção científica dado o modelo econômico adotado pós 2016 a pesquisa científica brasileira minguou e, em particular, as ciências humanas ficaram engessadas para produção além da mera reprodução e formação profissional.

O desafio a ser enfrentado é manter padrões mínimos de incentivo a pesquisa, mesmo que diante desse cenário desestimulante. Não abrir mão da exigência de Trabalho de Conclusão de Curso amparado em pesquisa minimamente científica é importante. Mobilizar a expertise do corpo docente da universidade pública brasileira nessa produção é imprescindível.

Por isso que finalizamos este trabalho agradecendo e reconhecendo a coragem dos organizadores em tornar público a produção dos docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOPA. Mais do que simples publicidade, que por si só já é valiosa, dado que a chamada 'iniciativa privada' desde sempre são mestres na arte da propaganda, aqui neste livro há a comprovação da qualidade da produção dos docentes envolvidos e também da coragem em empreender a formação de pesquisadores no interior da Amazônia. A todos que aceitaram este desafio e tornaram públicos suas produções o meu mais sincero parabéns!

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Isabel M. da S. **Informática nas escolas: expansão intelectual ou exigência do mercado?**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Santarém-PA: UFOPA, 2013.

NINAS. Jessica Costa. **A Escola enquanto instrumento de formação de mão-de-obra: uma análise crítica**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Santarém-PA: UFOPA, 2013.

PEREIRA, Enoque. **Educação Escolar Indígena em Alter-do-Chão: realidade e perspectivas da escola Borari**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Santarém-PA: UFOPA, 2016.

RODRIGUES, Gilberto C. L. Quando a escola é uma flecha. Educação e territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, v.8, n.3. Santarém-PA:2018. Disponível em <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/651>

RODRIGUES, Gilberto C. L. Educação Indígena: considerações acerca da implantação de escolas indígenas. **Revista Exitus** v.3, n.2. Santarém-PA: 2013. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/158>

RODRIGUES, Gilberto C. L. **Surara Borari, Surara Arapium: a educação escolar indígena no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da Terra Indígena Maró**. (Tese de Doutorado). Campinas-SP: Unicamp, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/30504>

SANTOS, Edinamara M. dos. **Violência no ambiente escolar: o caso da escola “Tezinhos de Jesus Rodrigues”**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Santarém-PA: UFOPA, 2011.

SILVA, Jecilaine F. **Educação Escolar Indígena: a cultura e a história do povo Borari na Escola Indígena de Alter-do-Chão**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Santarém-PA: UFOPA, 2016.

SILVA, José R. D. da. **Reflexões acerca do papel da escola na formação de mão-de-obra para reprodução do modo de produção capitalista**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Santarém-PA: UFOPA, 2012.

SOUSA, Danúbia C. de. **Educação de Jovens e Adultos no MEB e MOBRAF em Santarém (1960-1980): história, sujeitos, relações e práticas pedagógicas**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Santarém-PA: UFOPA, 2016.

SOUSA, Maria M. C. **Gestão Democrática na Educação Escolar Indígena: avanços e recuos na escola indígena “Surara Benvinda” de Vila Franca-rio Arapiuns**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Santarém-PA: UFOPA, 2015.

WAI WAI, Nilson, N. **A Avaliação da aprendizagem escolar de indígenas por professores não indígenas: um estudo de caso na escola indígena wai wai**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Santarém-PA: UFOPA, 2017.

WAI WAI, Zena. **Evangelização na Alfabetização indígena: um estudo de caso da escola wai wai**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Santarém-PA: UFOPA, 2016.

CAPÍTULO 11

IDEAÇÃO SUICIDA NAS ESCOLAS: um estudo interventivo com alunos do ensino médio

Adrisson de Souza Amaral
Sônia Maria Soares de Lima
Irani Lauer Lellis

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) apresenta dados preocupante sobre suicídio no Brasil. Mesmo considerando que o coeficiente de suicídio no Brasil seja relativamente baixo, por causa do volume da população, nosso país está entre as nações que registram os maiores números absolutos de mortes por suicídios.

Isso se confirma com os dados do Ministério da Saúde, que em 2016, registrou 11.433 mortes por suicídio – em média, um caso a cada 46 minutos. O número representa um crescimento de 2,3% em relação ao ano anterior, quando 11.178 pessoas tiraram a própria vida. Os órgãos oficiais estimam que esses números sejam maiores, porém, não têm registros ou o óbito foi registrado como outra causa.

Suicídio é uma palavra de origem latina, formada pela união das expressões *sui*, que significa “si mesmo” e *caedere*, que significa “ação de matar”. Há diversas definições de suicídio, compreendendo-se, por exemplo, o intento que uma pessoa tem de morrer e o entendimento do que o ato praticado pode provocar (VIEIRA, 2008).

O suicídio pode ser visto erroneamente, por muitos, como o ponto final de inúmeros sofrimentos. É mais provável de ocorrer durante os períodos de crises associadas a perturbações de relações pessoais, por meio de abuso de álcool, drogas, desemprego, depressão clínica e outras formas de doença mental. Devido a isso, o suicídio é frequentemente utilizado como um indicador indireto do estado de saúde mental da população (PARENTE, 2016). Comportamentos que intencionam acabar com a própria vida, sem modificar o ambiente no qual estão inseridos são característicos na adolescência como forma de reação a um conflito.

De acordo com Barros, Coutinho, Araújo e Castanha (2006), o comportamento suicida tem aumentado em especial entre os jovens, destacando a adolescência como uma fase em que a morte por causas violentas pode ser associada. Nesta fase, muitas transformações acontecem, a nível psicológico, biológico e social e normalmente vem acompanhado de conflitos e angústia. Neste período, muitas vezes, o adolescente é exposto a situações intensas e prolongadas de sofrimento, ficando confuso e propenso ao desenvolvimento de patologias, estando mais vulneráveis ao suicídio, bem como as tentativas de suicídio e ideações suicidas (TEIXEIRA; LUÍS, 1997).

Na adolescência a compreensão sobre a morte é melhor entendida mediante o pensamento abstrato. Nesse sentido é importante que seja verificado a existência de ideação suicida, uma vez que tal ideação pode funcionar como um antecedente a uma possível tentativa suicida (TURECKI, 1999; SILVA, et al., 2006).

O comportamento suicida diz respeito a um contínuo de pensamentos e comportamentos que se estende da ideação até o suicídio, sendo classificado em: Ideação suicida (pensamentos, ideias, planejamento e desejo de se matar), tentativa de suicídio e suicídio consumado. A ideação suicida e o suicídio consumado estão na extremidade dessa problemática (ARAÚJO et al., 2010; GANZ, BRAQUEHAIS, SHER, 2010).

A ideação suicida, é o pensamento, a ideia o conteúdo suicida que passa na mente da pessoa e é considerado um fator de risco para o comportamento suicida, sendo visto como o primeiro “passo” para sua consumação (SILVA, et al., 2006; WERLANG ET AL, 2005). A ideação suicida é apontada como frequente no período da adolescência, fazendo parte do processo de desenvolvimento de estratégias para lidarem com os problemas e conflitos existenciais (WERLANG, BORGES, FENSTERSEIFER, 2005).

Nesse sentido, cometer suicídio é uma decisão que não acontece de forma rápida, existindo uma “trajetória” entre a ideação suicida, tentativas e concretização da morte. Assim, na decisão de cometer suicídio há uma “trajetória” a ser percorrida entre a ideação suicida, tentativas e concretização do ato. É possível, portanto, obter-se um tempo, para uma intervenção (BORGES et al., 2008; DUTRA, 2002; ESPINOZA-GOMEZ et al., 2010; KRÜGER, WERLANG, 2010).

No que se refere aos problemas emocionais Silva et al. (2015), Santa e Cantilino (2016), concordam ao ressaltar que os jovens adultos são afetados devido a fatores estressantes como a sobrecarga de informações, trabalhos, desemprego, falta de apoio familiar, problemas financeiros entre outros, onde acabam desenvolvendo, na maioria das vezes, a depressão, trazendo dessa forma um intenso sofrimento na vida, portanto, não podendo ser menosprezados.

Nesse contexto, percebe-se que a problemática do suicídio tem se tornado cada vez mais um caso alarmante de saúde pública e uma questão social. Visan-

do conhecer esses dados no município obidense, o LEHS – Laboratório de Educação e Habilidades Sociais da UFOPA, esteve realizando pesquisa e intervenções nas escolas municipais obidenses no período da Campanha Nacional de prevenção ao suicídio, denominado “Setembro Amarelo” do ano de 2019 realizando um levantamento de dados sobre “ideação suicida”.

A ideação suicida, outro conceito relevante para o presente estudo, é definida como qualquer tipo de comportamento auto lesivo não fatal, com evidências, sejam elas implícitas ou explícitas de que a pessoa tinha intenção de morrer. Ela pode predizer o ato, e por isso é tão importante não apenas detectar precocemente esses pensamentos suicidas, mas também desenvolver uma maior compreensão dos motivos causadores dos seus surgimentos e das características que compõem a fase em que cada pessoa está vivendo. No que diz respeito a intensidade dos pensamentos suicidas, profundidade, duração, contexto em que surgem e a dificuldade de desligar-se deles serão os fatores que irão diferenciar uma pessoa saudável de outra que se encontra-se à margem de uma crise suicida (WHO, 2003).

Identificar a ideação suicida de estudantes adolescentes, significa compreender as formas de pensamentos que tem utilizado para lidar com os conflitos e ajuda-los na compreensão de novas estratégias funcionais para administrarem a angústia e conflitos. Desse modo o presente estudo teve como objetivo conhecer o nível de ideação suicida de Adolescentes do primeiro ano do ensino médio de duas escolas, sendo uma federal e a outra estadual no município obidense. Para isto buscou-se identificar variáveis sociodemográficas, como gênero e idade e comparar os escores de ideação suicida dos alunos.

É importante atentar para as variáveis sociodemográficas como fatores que influenciam para os altos índices de suicídio e de ideação suicida. Se a análise acontecer a partir de determinado contexto é possível compreender situações de maior risco, como dificuldade em lidar com estresses agudos ou crônicos da vida e sofrer violência baseada em gênero, abuso infantil ou discriminação. De modo geral, o estigma que envolve o tema suicídio impede a procura de ajuda, que poderia evitar mortes.

Relativamente à variável sociodemográficas gênero, de acordo com o CVV (Centro de Valorização da Vida) entre as mulheres, a taxa oficial de suicídio é de 1,9 mulheres para cada cem mil habitantes. Já entre os homens, o índice é de 7,1. Já a ideação suicida se dá de modo um pouco diferente.

De acordo com os números do Ministério da Saúde, entre 2011 e 2018, em todo o Brasil, foram 339.730 registros de violência autoprovocada, ou seja, ideação suicida, automutilações, tentativas de suicídio e suicídio. No período, mulheres foram 67% das vítimas destes casos registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan).

MÉTODO

O estudo contou com a participação de 339 alunos do 1º ano do Ensino Médio na faixa etária de 15 a 19 anos de idade, de ambos os sexos de uma escola de ensino médio estadual e de um Instituto Federal do Pará -IFPA. Para a obtenção dos dados utilizou-se a Escala de Ideação Suicida de Beck – BSI e questionário sociodemográfico.

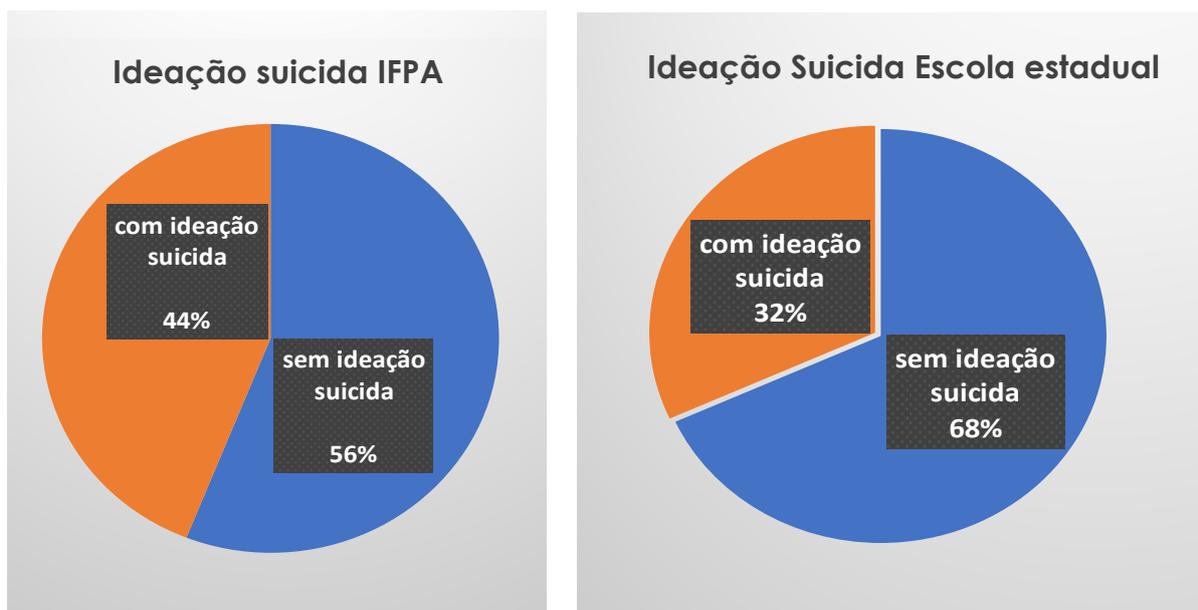
O primeiro instrumento apresenta-se como uma escala de auto relato composta por 21 itens. Destes, 19 apresentam três alternativas de respostas tipo likert, gradatividade, refletindo níveis de gravidade dos desejos, pensamentos, atitudes e planos suicidas. Os cinco primeiros itens são respondidos e se for marcado 0 nos itens 4 e 5 passa-se diretamente para o item 20. Se for marcado 1 ou 2 prossegue-se nos itens 6 ao 20. Se já foi tentado o suicídio o participante responderá o item 21. Os dois últimos itens possuem um caráter informativo, não contabilizando no escore final, e apresentam o numero de tentativas previas de suicídio e seriedade da intenção de morrer na ultima tentativa. Ressalta-se que qualquer escore acima de 0, é considerado ideação suicida. A gravidade da ideação suicida é avaliada somando-se os escores individuais e obtendo-se o total de 1 ao 19. Quando se admite a intenção, maior o escore na BSI e maior será o risco de suicídio também.

O questionário com os dados sociodemográficas, conteve questões que abrangeram a idade, escola e gênero e foram analisados relacionando com os resultados do BSI e a coleta de dados aconteceu nas salas de aula das duas escolas com a devida autorização da secretaria de educação do município, da direção das escolas e com o consentimento dos alunos que preencherem o termo de consentimento livre e esclarecido.

RESULTADOS

Os resultados obtidos apontaram para um significativo nível de ideação suicida entre os alunos. Dos 339 alunos que participaram da pesquisa, 120 apresentaram ideação suicida, correspondendo a 35% do total de participante com ideação suicida. Destes, a maior porcentagem de alunos com ideação suicida constou no IFPA.

Gráfico 1 – Participantes com e sem Ideário suicida IFPA



Fonte: Organizado pelos autores, 2020

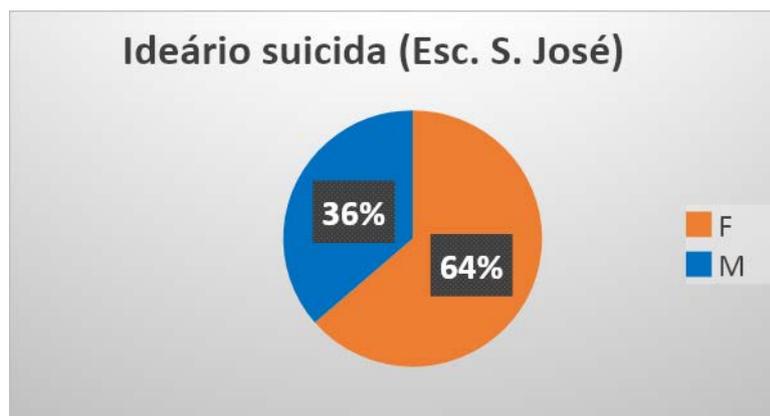
Na amostra coletada os gráficos revelam o nível de ideação suicida das duas escolas, sendo o destaque para o IFPA que teve nível de 44% ideação suicida dos representantes da amostra. Na escola estadual o nível de ideação foi um pouco menor, constatando 32%.

Os dados encontrados demonstram um número significativo quando comparado com outros estudos, a exemplo do realizado por Araújo, Leal e Coutinho (2010), com 90 estudantes do ensino médio, que utilizam também o BSI para coleta de dados, o qual apresentou um índice de 11%. Não se pode esquecer que é comum na fase da adolescência os jovens apresentarem ideação suicida como uma estratégia para expressarem um sofrimento ligado a conflitos internos. Entretanto, tais pensamentos podem em muitos casos podem funcionar como indícios de que existe algo a mais que está além das características próprias da adolescência (BORGES, WERLANG, 2002).

Apesar de não ter sido solicitado aos alunos que se identificassem nos instrumentos, muitos o fizeram. Dos 120 participantes que apresentaram ideário suicida, 66 se identificaram, significando que 55% dos alunos com ideação suicida escreveram seu nome em um dos instrumentos, sendo possível seu reconhecimento. Uma hipótese para tal fato, pode estar na possibilidade de estarem solicitando “socorro”. Os alunos com ideação suicida foram encaminhados para o serviço de atendimento ao aluno de cada escola.

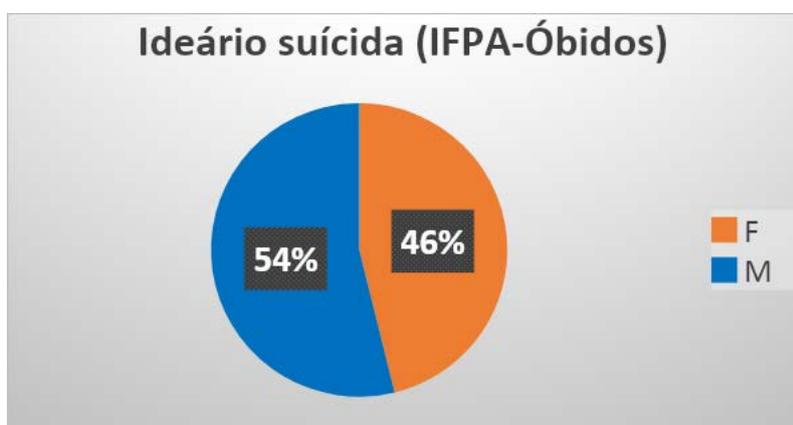
Em relação ao sexo verificou-se que em ambas as escolas a prevalência de ideação suicida foi do gênero feminino, como apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Ideário suicida (Gênero) Esc. Estadual



Fonte: Organizado pelos autores, 2020

Gráfico 3 – Ideário suicida (gênero) IFPA



Fonte: Organizado pelos autores, 2020

No gráfico 1, é possível perceber como a ideação suicida da Escola Estadual de Ensino Médio com porcentagem de 64%, entre as mulheres, se aproxima daquela registrada pelo Ministério da Saúde, entre 2011/2018 que foi de 67% para o mesmo sexo, como citado acima. Já o IFPA diferiu um pouco. Nessa escola, a ideação suicida ficou com porcentagem de 54%, entre os homens. O CVV (Centro de Valorização da Vida) também confirma estes dados de que o suicídio é mais frequente em mulheres que nos homens.

Quando a variável é a idade, considerando que a faixa etária da amostra foi de 15 a 19 anos, o comportamento pode ser visualizado nos gráficos 3 e 4, com destaque para o IFPA, onde a idade que mais ocorreu ideação suicida foi dos alunos que possuem 16 anos. Já na escola estadual a ideação suicida teve mais frequência entre os alunos com 18 anos.

Gráfico 4 – Ideário suicida por idade do IFPA



Fonte: Organizado pelos autores, 2020

Gráfico 5 – Ideário suicida por idade da Escola Estadual



Fonte: Organizado pelos autores, 2020

Quanto aos escores do BSI, os níveis de ideação suicida da amostra variaram entre 0 e 42, com média de 13,89 e desvio-padrão de 1,7. Os dados evidenciaram que a maioria dos indivíduos apresentaram níveis abaixo da média da ideação suicida. No IFPA cerca de 65% dos participantes obtiveram valores inferiores a média, e 34% valores superiores a média. Na escola estadual 54% dos alunos com ideação suicida apresentaram escores inferiores a média e 46% escores superiores a média.

A prevenção do suicídio relaciona-se aos fatores ditos protetores sendo destacados as pessoas que possuem vínculos afetivos positivos; capacidade de sentir-se integrado em um grupo e/ou comunidade; religiosidade; estar casado e por fim ter filhos. Levando-se em consideração a importância da prevenção. Em um segundo momento os pesquisadores da presente pesquisa, realizaram uma palestra com os alunos, apontando aspectos ligados a adolescência, meio social e ainda estratégias mentais para lidar com a ideação suicida. Foi realizado ainda, discussões em grupos com textos ligados a superação do suicídio e ainda o incen-

tivo para que os participantes procurassem o serviço de atendimento ao aluno de cada escola em busca de ajuda. Foi disponibilizado ainda um numero de telefone de uma das pesquisadoras desta pesquisa que é psicóloga para que fosse realizado atendimento clínico individual para os que procurassem, migrando posteriormente para terapia de grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre outras considerações, que se foram sendo desvendadas durante o desenvolvimento do estudo, destaca-se a escassez de pesquisas científicas concernente à compreensão da ideação suicida, a qual foi o foco do presente artigo.

Aponta-se ainda, os fatores sociodemográficos de (faixa etária e gênero), bem como local de estudo que apresentaram diferentes porcentagens de ideação suicida na amostra analisada da escola estadual e federal. No caso, do Instituto Federal do Pará a porcentagem de ideação suicida da amostra chegou a 44% com maior frequência entre o sexo masculino. Fato que merece séria reflexão e ação.

Adicionalmente, este trabalho trouxe evidências sobre os escores de ideação suicida dos alunos do primeiro ano do ensino médio das duas escolas e constatou ser preocupante o índice de alunos com ideação suicida, sendo grande partes deste com escores bem significativos.

Reconhecemos que a amostra é apenas representativa da população, mas ainda que parcialmente, os dados são reais e refletem a necessidade de uma tomada de decisão.

Com essas informações compiladas é possível fazer uma análise crítica de todos os fatores que envolvem a ideação suicida. Os estudos científicos, além de reduzidos são pouco divulgados e, por isso, também o tema é envolto em tabus que precisam ser quebrados para que medidas preventivas sejam tomadas no intuito de minimizar os altos índices que têm sido classificados como um caso alarmante de saúde pública.

Não é mais possível se omitir a um problema tão sério que está presente na sociedade contemporânea, com dados tão preocupantes, e que direta ou indiretamente é de responsabilidade de todos.

Espera-se que esta pesquisa seja objeto de estudos mais aprofundados no futuro com amostras mais significativas e que contribua para outras reflexões sobre o tema para ampliar a compreensão de uma problemática que é atual e demanda ações por parte das autoridades, no que tange a implantação/implementação de políticas públicas de forma rotineira e não apenas esporádicas, como ainda acontecem, atualmente. E que toda a comunidade acadêmica venha compreender a sua importância e envolvimento, em todo esse processo, como esforço conjunto para a diminuição dos índices de ideação suicida.

De acordo com especialistas que estudam o comportamento suicida, esse é um fenômeno complexo que não possui uma única causa, mas é influenciado por diversos fatores que atuam em múltiplos níveis (individual, familiar, social).

Moreira e Bastos (2015), analisando a ideação suicida entre os jovens e adolescentes dizem que esse público pode apresentar o comportamento, em referência, como forma de expressar um sofrimento, geralmente associado a um conflito interno, encarando a possibilidade da morte como uma solução. Para exemplificar/confirmar a posição dos autores reproduzimos, abaixo a fala de uma adolescente de uma das escolas que escreveu na costa da folha de um dos instrumentos:

Eu não consigo explicar exatamente como começou, só sei que eu me sinto perdida, angustiada. Todos os dias eu me sinto como se um pedaço de mim fosse embora. Eu estou morrendo aos poucos e ninguém tá percebendo; é eu não sei se eu ainda consigo lutar e sair dessa escuridão onde eu me encontro (16 anos)

Um dos fatores que poderia explicar a ideação suicida seria essa sociedade pós-moderna, do séc. XXI, que se tornou "líquida, consumista e individualizada" e produz grandes dificuldades de relacionamento entre os parceiros, os familiares e as pessoas, em geral (BAUMAN, 2004, p. 87). No prefácio do livro, o autor destaca a figura do "homem sem vínculos", principal característica das pessoas em nossa época.

Marquetti (2011, p. 18), traduz essa inquietude para o indivíduo que tem a ideação suicida, da seguinte forma "Ausência de significado é mais dolorida quando faz parte da vida, e talvez daí a busca de um significado de morte resulte em um preenchimento, e procurar desvendar esse significado é sem dúvida procurar um retorno à vida".

Ao longo da pesquisa e intervenção fomos procurados por alguns professores pedindo ajuda para lidarem com os alunos com ideação suicida. Percebe-se assim a necessidade de cursos e treinamentos que auxiliam os docentes no lidar com alunos com ideação suicida.

Por fim, acredita-se que esta pesquisa veio contribuir para a compreensão da ideação suicida, tema este ainda carente de mais investigações. Reconhecendo-se as limitações do presente estudo, almeja-se, contudo, que este possa subsidiar políticas públicas educacionais voltadas para os jovens estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C.; VIEIRA, K.; COUTINHO, M. Ideação suicida na adolescência: um enfoque psicossociológico no contexto do ensino médio. **Psico-USF**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 47-57, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712010000100006>. Acesso em 22 de abril de 2020.

ARAÚJO, L. DA C.; LEAL, K. F.; COUTINHO, M. DA P. DE L. Ideação suicida na adolescência: um enfoque psicossociológico no contexto do ensino médio, **Psico-USF**, v. 15, n. 1, p. 47-57, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v15n1/06.pdf>. Acessado em: 13 de abr. de 2020.

BARROS, A. P. R.; COUTINHO, M. P. L.; ARAÚJO, L. F.; CASTANHA, A. R. As representações sociais da depressão em adolescentes no contexto do ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Brasília, v.23, n. 1, p. 19-28, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2006000100003&script=sci_arttext. Acesso em 22 de mai. de 2020.

BAUMAN, Z. **Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BORGES, V.R.; WERLANG, B.S.G.; COPATTI, M. Ideação suicida em adolescentes de 13 a 17 anos. **Barbarói: revista do departamento de ciências humanas**. Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 28, p. 109-123. 2008. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/192/581>. Acesso em 17 de mai. de 2020.

BRASIL, Ministério da saúde. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>. Acesso em: 20 de out. de 2020.

CVV Centro de Valorização da Vida. Disponível em: <http://mundodapsi.com/pensamento-de-morte-ideacao-suicida-um-alerta-ao-suicidio>. Acesso em: 19 dez. 2019.

DUTRA, E. Comportamentos autodestrutivos em crianças e adolescentes: orientações que podem ajudar a identificar e prevenir. In: C.S. HUTZ (Ed.), **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção**. Porto Alegre: Casa do Psicólogo, 2002, p. 53-87.

ESPINOZA-GOMEZ, F.; ZEPEDA-PAMPLONA, V.; HERNÁNDEZ-BAUTISTA, V.; HERÁN - DEZ-SUÁREZ, C.M.; NEWTON-SÁNCHEZ, O.A.; PLASENCIA-GARCIA, G.R. Violência doméstica y riesgo de conducta suicida en universitarios adolescentes. **Salud Publica Mexico**, México, v. 52 n.1, p. 213-219, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0036-36342010000300005>. Disponível em: <https://www.medigraphic.com/pdfs/salpub-mex/sal-2010/sal103e.pdf>. Acesso em: 17 de mai. de 2020.

GANZ, D.; BRAQUEHAIS, M. D.; SHER, L. A necessidade de prevenção secundária do suicídio. **PLOS Medicine**, São Francisco/EUA, v. 7, n. 6, p. 1-4, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pmed.1000271>. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000271>. Acessado em: 25 de mai. de 2020.

KRÜGER, L.L.; WERLANG, B.S.G. A dinâmica familiar no contexto da crise suicida. **Psico-USF**, São Francisco, v.15, n.1, p. 59-70. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712010000100007>. Acessado em: 15 de mai. de 2020.

MARQUETTI, F. C. **O suicídio como espetáculo da metrópole**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2011.

MOREIRA, L.; CARRILHO DE OLIVEIRA; BASTOS, P. R. Prevalência e fatores associados à ideação suicida na adolescência: revisão de literatura. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 445-453, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00445.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Taxas brutas de suicídio, OMS, 2016 (OMS. Informes Técnicos).

PARENTE, A. C. Perfil dos casos de suicídio em Sobral entre os anos de 2010 e 2015. **Senare: Revista de políticas públicas**, Sobral-CE, v.15, n.2, p.15-22. 2016. Disponível em: anare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1033. Acesso em: 15 de ago. de 2020.

SANTA, N. D.; CANTILINO, A. Suicídio entre Médicos e Estudantes de Medicina: Revisão de Literatura. *Rev. bras. educ. med*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 4, p. 772-780, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v40n4e00262015>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022016000400772&lng=en&nrm=iso> Acesso em 04 de fev. de 2020.

SANTOS, W. S. DOS.; ULISSES, S. M.; COSTA, T. M. DA.; FARIAS, M. G.; MOURA, D. P. F. DE. A influência de fatores de risco e proteção frente à ideação suicida. *Psicologia, saúde e doenças*. Lisboa, vol.17 n.3, 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-00862016000300016&script=sci_arttext&lng=es. Acesso em: 18 dez. 2019.

SILVA, L. L. T.; ALVIM, C. G.; COSTA, C. C.; RAMOS, T. M.; COSTA, E.E. O suicídio na adolescência nas publicações da enfermagem brasileira: revisão integrativa da literatura. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, São João Del Rei, v.5, n.3, p.1871-1884, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recon/article/view/767/939>. Acesso em: 20 dez. de 2019.

SILVA, V. F.; OLIVEIRA, H. B.; BOTEGA, N. J.; MARINLEÓN, L.; BARROS, M. B. A.; DALGALLARRONDO, P. Fatores associados à ideação suicida na comunidade: um estudo de caso-controle. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 1835-1843, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000900014. Acesso em 22 de jul. de 2020.

SINAN – Sistema de informação de agravos de notificação. Disponível em: <https://portalsinan.saude.gov.br/>. Acesso em: 2 de maio de 2020.

TEIXEIRA, A. M. F.; LUIS, M. A. V. Suicídio, lesões e envenenamento em adolescentes: um estudo epidemiológico. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 5 (nº esp.), p. 1-36. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44461999000600006. Acesso em 14 de mai. de 2020.

TURECKI, G. O suicídio e sua relação com o comportamento impulsivo-agressivo. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, 21, n. 2, p. 18-22. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44461999000600006. Acesso em: out. de 2020.

VIEIRA, K. F. L. **Depressão e suicídio: uma abordagem psicossociológica no contexto acadêmico**. 2008. 159 p. Dissertação (Mestrado em psicologia social) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba. 2008.

WERLANG, B. S. G.; BORGES, V. R.; FENSTERSEIFER, L. Fatores de risco ou proteção para a presença de ideação suicida na adolescência. **Revista Interamericana de Psicologia**, 39(2), p. 259- 266, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28439210.pdf>. Acesso em: acesso em 20 dez. 2019.

WHO – World Health Organization. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th Revision. Versão online 2003. Disponível em: www.who.int/classification/apps/icd/icd10online. Acesso em 13 de mar. de 2020.

SOBRE OS AUTORES

Adarlindo Vasconcelos da Silva Júnior

Administrador (FIT / ISES UNAMA), Pedagogo (UFPA) e Mestre em Educação (UFOPA). Tem experiência em educação básica e superior, empreendedorismo e gestão. Atua como administrador na Pró-Reitoria de Administração da Universidade Federal do Oeste do Pará. Pesquisador nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores, Habilidades Sociais e suas relações com a docência e com o mundo do trabalho.

Ádma Sarmiento Guimarães

Graduanda em licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GPEEI/UFOPA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI/UFOPA). admaguimaraes.jrt@gmail.com

Adrisson de Souza Amaral

Estudante do Curso de Pedagogia da Ufopa/campus Óbidos. E-mail: adrisson93amaral@gmail.com

Anselmo Alencar Colares

Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Docente do Curso de Pedagogia/UFOPA, do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede-Polo Santarém/UFOPA). Bolsista do CNPq – Brasil. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". E-mail: Anselmo.colares@ufopa.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1767-5640>. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1107767923215438>

Ariela Soraya do Nascimento Siqueira

Mestra em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – Ufam, Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará - UFPA e em Educação Especial e Inclusiva pela Unip – Universidade Paulista, possui graduação em Letras-Língua Portuguesa pela UFPA, Professora de Língua Portuguesa na Seduc-PA e Tradutora/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa na Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa.

Bruna Letícia Soares de Carvalho

Acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Foi bolsista PIBEX Ufopa (2018-2019). É bolsista PIBIC CNPq/UFOPA com o plano de trabalho: Educação integral e em tempo integral: o que se publica na Revista Exitus? E-mail:bruna.carvalho@discente.ufopa.edu.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0717177949205315>.

Daiane Pinheiro

Mestre em Educação (Ufsm), Mestre em Extensão Rural (Ufsm) doutoranda em Educação formação de professores: Educação Especial (Universidade de Lisboa – PT), Professora adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará e Líder do grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpeepi).

Darlene Seabra de Lira

Mestranda em Ciências da Sociedade pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, Especialista em Estudos Surdos pela Faculdade Santa Helena – FSH, possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olin-da – Facho, Professora de Libras da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Edilan de Sant’Ana Quaresma

Doutor em Ciências com ênfase em Estatística e Experimentação Agronômica pela ESALQ-USP. Professor Associado do Instituto de Ciências da Educação/UFOPA

Edna Marzzitelli Pereira

Professora Adjunta de Sociologia da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (1994), Graduada em Pedagogia (1983), Especialista em Docência do Ensino Superior pela UFPA - Campus de Santarém (1994), Mestre em História e Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (2001) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2016).

Eleny Brandão Cavalcante

Doutora em Educação pela Universidade de Estadual de Campinas (UNICAMP), docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação de Surdos – GESPE/UFOPA. E-mail: elenycavalcante@hotmail.com.

Gilberto César Lopes Rodrigues

Professor Adjunto no Instituto de Ciências da Educação da UFOPA desde 2010. Doutor em Educação, Mestre em Filosofia e pesquisador do Grupo de Pesquisa “Indigenismo, Sociedade e Educação ISSEAM-UFOPA” e “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR-UFOPA”.

Gilmara da Mota Avinte Santos

Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Colaboradora externa do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpeepi).

Hector Renan da Silveira Calixto

Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGECC/UERJ). Doutorando em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Professor Assistente do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/UFOPA). Membro do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA. Líder adjunto do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação de Surdos – GESPEs/UFOPA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4227-6625>. E-mail: hectorscalixto@gmail.com.

Heliana Maria Cunha Aguiar

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física do Pará – ESEFPA, (1988); Especialista em Docência do Ensino Superior, pela Universidade Federal do Pará-UFPA (1993); e, Mestre em Educação, pela Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP (1997). Iniciou a docência no Ensino Superior em 1992, na UFPA, como Professora em Educação Física. Atualmente é docente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Instituto de Ciências da Educação-ICED, na Universidade Federal do Oeste do Pará.

Hergos Ritor Fróes de Couto

Pós-doutorado em Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto/Portugal. Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho. Professor Associado da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. E-mail: hergos@hotmail.com

Irani Lauer Lellis

Doutora (2013), Mestre (2008) em Psicologia pela Universidade Federal do Pará e graduada em Psicologia (2003). É professora Adjunta na Universidade Federal do

Oeste do Pará (UFOPA), docente de graduação no curso de pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE. Coordena o Laboratório de Habilidades Sociais e Educação (LEHS). E-mail: iranilauer@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5688-9887>. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2462645245512293>

Josiane de Almeida Lima

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Monitora do Programa de Ensino e Pesquisa (Pro-Ensino) na disciplina Sociologia da Educação, Técnica em Saneamento pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, (IFPA), Gestora Ambiental pela Universidade Paulista (UNIP). e-mail:josianehlma@gmail.com

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues

Mestra em Educação, Psicóloga e Pedagoga. Docente da Educação Especial e da Psicologia no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos – Gpeepi. Integrante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/Uepa. Email kassyao@yahoo.com.br

Maiara Silva Oliveira

Especialista em Ensino e Educação de Surdos pela Universidade Norte do Paraná-U-nopar, possui graduação em Pedagogia pelo Centro Luterano de Ensino Superior/Ulbra, Professora da Educação Especial – Semed e Tradutora/ Intérprete de Libras do Centro Universitário da Amazônia de Santarém – Unama.

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, Associação em Rede-Polo Santarém/UFOPA. Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". É Vice coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste Vice presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022). Bolsista do CNPq - Brasil (nº do processo 304018/2018-0). E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742> . Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>

Sônia Maria Soares de Lima

Estudante do Curso de Pedagogia da Ufopa/campus Óbidos. E-mail: sonias.soares.lima@gmail.com

Sonia Regina Mendes de Sousa

Professora assistente do Programa de pós-graduação em Educação- Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estácio de Sá- UNESA, integrando a linha de pesquisa em Tecnologias da Informação e Comunicação nos Processos Educacionais. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980) e graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1985), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), tendo realizado seu Pós-Doutorado em Educação na USP(2011). Professora associada aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/ Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação das Periferias Urbanas. Ocupou a função de Pro-reitora Comunitária e de Extensão de 2004 a 2018 na Universidade Unigranrio. Compõe o quadro de avaliadores dos cursos de graduação junto ao INEP. Dedica-se a pesquisas nas áreas de formação de professores, tecnologias educacionais e extensão universitária. É a atual presidente do Fórum de Extensão Universitária das IES particulares (FOREXP) com mandato até 2020. <https://orcid.org/0000-0001-8896-9083>

Taiane Lima Figueira

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: taianelima777@gmail.com.

Talita Ananda Corrêa

Integrante do GPEEPI, docente no Ensino Superior, formada em Pedagogia pela UFPA, com especialização em Educação Infantil e Coordenação Pedagógica e mestrado em Educação pela UFOPA. talitaananda_stm@hotmail.com

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Pós-Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Doutora em Educação pela Universidad Rovira i Virgili. Professora Titular do Instituto de Ciências da Educação/UFOPA. E-mail: brasileirovania@gmail.com

Thaisy Bentes

Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília. Professora do Curso Letras Libras Bacharelado da Universidade Federal de Roraima. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Tradução e Interpretação Intermodal-TradIn/UFRR. E-mail: thaisy.bentes@ufr.br

