

Luciana Uchôa Barbosa  
Guilherme Guarino de Moura Sá  
Tatiana Alves de Melo Valério  
Rosano Freire Carvalho Junior  
Sonia Maria da Silva Garcia  
[Orgs.]

# Ciência e Transformação Social:

contribuições do IFPE  
*Campus Belo Jardim*

Luciana Uchôa Barbosa  
Guilherme Guarino de Moura Sá  
Tatiana Alves de Melo Valério  
Rosano Freire Carvalho Junior  
Sonia Maria da Silva Garcia  
[Orgs.]

# Ciência e Transformação Social:

contribuições do IFPE  
*Campus Belo Jardim*



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ciência e transformação social [livro eletrônico] :  
contribuições do IFPE Campus Belo Jardim /  
organização Luciana Uchôa Barbosa...[et al.].  
-- Recife, PE : Instituto Internacional  
Despertando Vocações, 2025.  
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Guilherme Guarino de Moura  
Sá, Tatiana Alves de Melo Valério, Rosano Freire  
Carvalho Junior, Sonia Maria da Silva Garcia.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88970-56-0

DOI: [doi.org/10.31692/978-65-88970-56-0](https://doi.org/10.31692/978-65-88970-56-0)

1. Ciências 2. Educação 3. Instituto Federal de  
Educação Ciência e Tecnologia 4. Pesquisas  
educacionais 5. Professores - Formação I. Barbosa,  
Luciana Uchôa. II. Sá, Guilherme Guarino de Moura.  
III. Valério, Tatiana Alves de Melo.  
IV. Carvalho Junior, Rosano Freire. V. Garcia,  
Sonia Maria da Silva.

25-299138.0

CDD-370

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

# Ciência e Transformação Social: contribuições do IFPE *Campus* Belo Jardim

## **Organizadores**

Rosano Freire Carvalho Junior  
Luciana Uchôa Barbosa  
Tatiana Alves de Melo Valério  
Guilherme Guarino de Moura Sá  
Sonia Maria da Silva Garcia

## **Projeto gráfico e diagramação**

Tendéu Comunicação

## **Capa**

Tendéu Comunicação

## **Revisão textual**

Carmela Carvalho

## **Editoração**

Mariana Almeida Ferreira Lima  
Caio Victor Barros Gonçalves da Silva

## **ISBN**

978-65-88970-56-0

## **DOI**

[doi.org/10.31692/978-65-88970-56-0](https://doi.org/10.31692/978-65-88970-56-0)

## **Editora**

Instituto Internacional Despertando Vocações

Copyright© Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE.  
Todos os direitos reservados. Proibida a venda. As informações contidas no livro são de  
inteira responsabilidade dos seus autores.



## AUTORES



### **Alessandra da Silva Ferreira**

Técnica em Edificações pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) campus Pesqueira. Discente do Curso Técnico em enfermagem pelo IFPE campus Belo Jardim. Acadêmica do curso de Bacharelado em Enfermagem pelo IFPE campus Pesqueira. Estudante Pesquisadora na área da saúde e bolsista do PIBIC Técnico. Tem interesse na área de Urgência e Emergência.



### **Aliny Karla Alves de Freitas Lira**

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – PE. Especialista em Psicopedagogia e em Coordenação Pedagógica da Escola. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do grupo de pesquisa “Educação, Cultura Escolar e Sociedade” (EDUCAS/UECE). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) desde 2017, com atuação no curso de Licenciatura em Música do IFPE, campus Belo Jardim. Interesse na área da educação, processos de formação docente, ensino-aprendizagem e políticas educacionais.



### **Allana Maria Guimarães dos Santos Silva**

Técnica em Informática para Internet pelo IFPE campus Belo Jardim. Foi Pesquisadora Bolsista pelo PIBIC Técnico entre (2020 e 2021). Ingressou no campus em 2019 como discente no Ensino Médio Integrado e Técnico e finalizou em 2021.



### **Amanda Haissa Barros Henriques**

Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Saúde da Família pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Mestre em Enfermagem pelo Programa Associado de Pós Graduação em Enfermagem pela Universidade de Pernambuco (UPE)/Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É docente do EBTT do IFPB, com atuação no curso Técnico em Cuidados de Idosos do campus Mangabeira. Tem interesse nas áreas de saúde da mulher, obstetrícia, saúde da criança, saúde do idoso, saúde do trabalhador, saúde mental, terapia comunitária e promoção da saúde.



### **Ana Carla Alves de Brito**

Técnica em Enfermagem pelo IFPE – Campus Belo Jardim, acadêmica de Enfermagem pelo IFPE – Campus Pesqueira. Pesquisadora da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Colaboradora do Hub de Tecnologia e Inovação em Saúde (HUBTIS) e do Centro de Inovação em Neurociência (CIN). Integrante da Liga Acadêmica de Enfermagem em Terapia Intensiva (LAETI). Servidora pública. Com atuação acadêmica voltada para a integração entre ciência, tecnologia, inovação e cuidado em saúde.



### **Ana Violeta Rocha Santos**

Técnica em Enfermagem pelo IFPE campus Belo Jardim e acadêmica do curso de Bacharelado em Engenharia de Software do IFPE campus Belo Jardim.



### **Andreza Silva Cordeiro**

Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela UFPE com intercâmbio na Universidade do Minho (Braga- Portugal) e realizou pesquisa na escola pública portuguesa. Atua como professora efetiva no IFPE, desde 2014. Foi membro do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena, ambos no IFPE Campus Belo Jardim. Coordenou projetos de extensão e pesquisa nas áreas de cultura e currículo. Atuou como Coordenadora Pedagógica no Colégio Israelita (Recife). Foi coordenadora do Curso de Pedagogia na Autarquia Educacional de Belo Jardim (AEB). Atualmente desenvolve e coordena programa de formação continuada para a Pró-Reitoria de Ensino do IFPE.



### **Anna Beatriz Lourenço Alves**

Estudante do curso Técnico de Agropecuária integrado ao Ensino Médio no IFPE campus Belo Jardim.



### **Antonio Jackson Ribeiro Barroso**

Tecnólogo em Laticínios pelo IFAL, mestrado e doutorado em engenharia agrícola pela UFPA. Atua como técnico em alimentos e laticínios no IFPE campus Belo Jardim com experiência no processamento de produtos de origem animal e vegetal.



### **Bernardina Santos Araújo de Sousa**

Graduada em Pedagogia; especialista em Sociologia e em História do Brasil; mestre em Educação (UFPE), doutora em Educação pela UFPB. Docente do Instituto Federal de Pernambuco, professora do curso de Licenciatura em Música do Campus Belo Jardim (Licenciatura em Música); Professora e membro da Comissão Acadêmica Local do Mestrado Profissional em Educação Profissional PROFEPT- IFPE; Pesquisadora na área de Práticas Pedagógicas; Relações de Gênero e Educação; Inclusão e Diversidade; membro do Grupo de Pesquisa DIPEM.



### **Carlos Antônio da Silva**

Professor e músico, Carlos Silva é especialista em Metodologia do Ensino da Música e bacharel pela UFPE. Atua no IFPE, em Belo Jardim-PE, com foco em práticas interpretativas da música popular. Tem experiência como músico de bandas sinfônicas, grupos de câmara e em turnês internacionais. Participa de projetos como Duo Dobrando a Madeira, Orquestra do Bloco das Flores e Orquestra Pernambucana de Clarinetes. Representou o Brasil em eventos como o Clarinetfest na Bélgica e nos EUA.



### **Cesar Gabriel Berton**

Técnico em guitarra pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul (FASCS/SP), Bacharel em Música Popular e Mestre em Música pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Tem interesse nos estudos de análise musicológica, performance e pedagogia da performance, música e identidade, e repertórios dos séculos XX e XIX. Atua como professor do curso Técnico em Música do IFPE Barreiros e coordenou o Projeto de Pesquisa/CNPq “Estudos de Repertório: FREVO: MODELOS & SISTEMAS”, que deu origem a esse capítulo.



### **César Rodrigo Correia Barbosa**

É músico (baterista) e estudante da Licenciatura em Música do IFPE Campus Belo Jardim. Bolsista do Programa de Iniciação Científica do IFPE desde 2020. Membro do Grupo DIPEM. Desenvolve pesquisa investigando experiências musicais em trajetórias de vida, com foco em rupturas e transições.



### **Deanda Leandro dos Santos**

Arquivista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco (MPPP/UFPE). Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Pública pela Faculdade Internacional Signorelli (FISIG). Graduada em Arquivologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Interesse nas áreas: Organização e Administração de Arquivos, Gestão de Documentos, Documentoscopia e Tecnologias da Informação.



### **Denivaldo Medeiros Ximendes Filho**

Graduado em Matemática pela UFPE. Especialista em Gestão Pública pelo IFPE. Desde 2012 é Auxiliar em Administração do IFPE campus Belo Jardim.



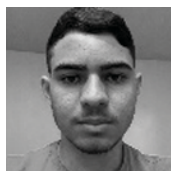
### **Edson Silva dos Anjos**

Graduado em Música pelo IFPE campus Belo Jardim, Segunda Licenciatura em Pedagogia e Letras. Pós Graduado em Educação Especial e Inclusiva; Análise Comportamental Aplicada (ABA); Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e Neuropsicopedagogia. Professor de Música contratado no município de Belo Jardim e Produtor Cultural. Apaixonado por leitura, pesquisa, Educação e Música, buscando sempre novos desafios.



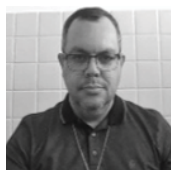
### **Elizabeth Rayanne Lima**

Técnica em Enfermagem pelo IFPE campus Belo Jardim.



### **Emanuel Bezerra Santos**

Estudante do curso de Técnico em Informática para Internet pelo IFPE campus Belo Jardim. Pesquisador Bolsista pelo PIBIC-Técnico.



### **Fábio Denilson de Oliveira Feliciano**

Graduado em Ciência da Computação pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Especialista em Gestão Educacional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Recebeu o título de Mestre em 2010 pela UFPE. Exerceu por sete anos o cargo de Coordenador do curso Técnico de Informática para Internet. É Coordenador do Diretório de Pesquisa da Capes cujo título é Tecnologia, Educação e Acessibilidade – IFPE. Atualmente é Docente do IFPE campus Belo Jardim. Atuando como professor EBTT nos cursos de Engenharia de Software e Técnico em Informática para Internet.



### **Gabriele Souza de Oliveira**

Técnica em Enfermagem pelo IFPE campus Belo Jardim.



### **Flávia Cristina dos Santos Lima**

Graduada em Engenharia de Alimentos pela UFPB, Mestra em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela UFPB e Doutora em Engenharia de Processos pela UFCG. Coordena o grupo de pesquisa “Núcleo de Pesquisa de Processos Biotecnológicos e Desenvolvimento de Produtos Agroindustriais (NPPBDPA)”. Professora Titular do IFPE campus Belo Jardim. Tem experiência na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos com ênfase em processos biotecnológicos. Atua no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.



### **Frankllyn Douglas Ferreira Melo da Silva**

Graduado em Licenciatura em Música com habilitação em Trombone pelo IFPE campus Belo Jardim. É membro do grupo de pesquisa “Diálogos intercontextuais: psicologia cultural, educação e educação musical” (DIPEM). Atualmente é músico efetivo da Banda Filarmônica Abdon Felinto Milânez, professor de trombone e teoria musical na Escola de Música José Batista Baltazar desde 2023. Tem interesse nas áreas de construção de significados; experiências musicais; ensino-aprendizagem e performance musical.



### **Giuseppina Marsico**

Professora Associada de Psicologia do Desenvolvimento e Educação na Universidade de Salerno (Itália), Pesquisadora Associada no Centro de Psicologia Cultural da Universidade de Aalborg (Dinamarca), Professora Visitante no Programa de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (Brasil). Ela foi Presidente da Sociedade Americana de Psicologia-Divisão N.52 “Psicologia Internacional” e é Presidente da Sociedade Europeia de Aprendizagem e Ensino da Psicologia (ESPLAT). É Editora-chefe da série de livros Psicologia Cultural da Educação (Springer), Vozes Latino Americanas - Psicologia Integrativa e Humanidades (Springer), co-editora da Global South Visions (Springer), Psychology and Cultural Developmental Sciences (SpringerBriefs). Ela também é co-editora da Human Arenas. Jornal Interdisciplinar de Psicologia, Culture and Meaning e (Springer), Trends of Psychology (Springer) e Journal of Social Action in Counseling and Psychology.



### **Guilherme Guarino de Moura Sá**

Graduado em Enfermagem pela Faculdade de Ensino Superior de Floriano (FAESF), Mestre e Doutor em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Enfermagem Gerontológica (GEPEG/IFPE). Docente do IFPE campus Pesqueira. Tem interesse em estudos e pesquisas na área de enfermagem gerontológica e gerontecnologias.



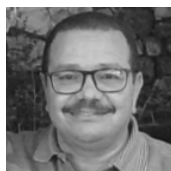
### **Jadson de Arruda Almeida**

Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Graduado em Administração pela UFPE/Centro Acadêmico do Agreste. Licenciado em Ciências Biológicas pela Faculdade do Belo Jardim (FBJ). Servidor público do IFPE Campus Belo Jardim (Cargo de Assistente em Administração) desde 07/01/2009. Foi Diretor de Administração e Planejamento do IFPE Campus Belo Jardim, no período de 05/02/2013 a 19/05/2020. Foi Coordenador de Gestão de Pessoas do IFPE Campus Belo Jardim no período de 02/05/2022 a 12/05/2024. Possui experiência nas seguintes áreas: Gestão de Materiais, Gestão Tributária, Planejamento Institucional, Gestão Orçamentária, Gestão de Pessoas, Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas, Processos Decisórios, Sustentabilidade nas Organizações, Administração e Gestão Acadêmica.



### **Jean Marcos Oliveira de Lima**

Técnico em Enfermagem pelo IFPE campus Belo Jardim.



### **João Samarone Alves de Lima**

Professor do EBTB do IFPE campus Belo Jardim, atuando no Curso de Bacharelado em Engenharia de Software. Possui Graduação em Licenciatura plena com habilitação em matemática pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim. Especialização em Administração de Sistemas da Informação pela Universidade Federal de Lavras. Mestrado em Ciência da Computação pela UFPE e Doutorado em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na área de concentração de Sociedade e Meio Ambiente. Áreas de ensino e pesquisa: Ciência da computação, com ênfase em: Sistemas de Informação.



### **José Carlos Ferreira**

Graduado em Engenharia de Alimentos pela UFPB, Mestre em Engenharia Agrícola pela UFCG e Doutor em Engenharia de Processos pela UFCG. Membro do grupo de pesquisa "Núcleo de Pesquisa de Processos Biotecnológicos e Desenvolvimento de Produtos Agroindustriais - NPPBDPA". Professor Titular do IFPE campus Belo Jardim. Tem experiência na área de Processos Alimentícios. Atua no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.



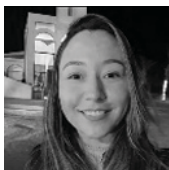
### **Joseane Laurentino de Brito Lira**

Graduada em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco. Doutora em Linguística pela UFPE, na área de análise do discurso dialógica. Atua, atualmente, como professora de língua portuguesa do IFPE, desde 2012. Área de pesquisa: linguagem e trabalho, linguagem e ensino.



### **Julia Sílvia Guivant**

É professora titular aposentada do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina, onde atua como professora voluntária permanente do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política (mestrado e doutorado) e no Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Pesquisadora do CNPq desde 1993. Fundadora e coordenadora do Instituto de Pesquisa em Riscos e Sustentabilidade (IRIS). Possui graduação em Filosofia pela Universidade Nacional del Sur, Bahia Blanca (Argentina), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas, doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorados na University of Wageningen (Holanda) e na New York University.



### **Juliana de Castro Nunes Pereira**

Graduada em Enfermagem pela UFPE, Especialista em Terapia Intensiva (CEFAP), Especialista em Didático-Pedagógica para o ensino de enfermagem pela UFPE, Mestre em Saúde Humana e Meio Ambiente com ênfase em Biotecnologia pela UFPE e Doutora em Saúde Integral pelo Instituto de Medicina Integral Prof. Fernando Figueira (IMIP). É membro do grupo de estudo e pesquisa “Enfermagem e Saúde Coletiva”. Desde 2014 é docente do EBTT do IFPE, com atuação no curso Técnico em Enfermagem do campus Belo Jardim. Em 2025 tornou-se docente permanente do Mestrado Profissional em Enfermagem pelo IFPE.



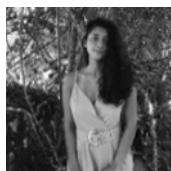
### **Kátia Davi Brito**

Graduado em Engenharia Química pela UFPB, Mestra em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela UFPB e Doutora em Engenharia de Processos pela UFCG. Membro dos grupos de pesquisas “Ciências agrárias e tecnologia de alimentos e Núcleo de Pesquisa de Processos Biotecnológicos e Desenvolvimento de Produtos Agroindustriais - NPPBDPA”. Professora Titular do IFPB campus Campina Grande. Tem experiência na área de Química e Processos Alimentícios. Atua no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.



### **Leonardo Nóbrega da Silva**

Professor de Sociologia no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE - Campus Belo Jardim) e no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGS/UFPE). Concluiu o Programa Internacional de Pós-Doutorado do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP). Possui título de Doutor em Sociologia (IESP/UERJ), de Mestre em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ) e de Bacharel em Ciências Sociais pela UFPE. É coordenador do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (NEPECH) do IFPE. Foi professor substituto no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) entre 2017 e 2019. Atuais interesses de pesquisa: sociologia da cultura, conflitos políticos, circulação de conhecimento, mercado editorial, sociologia das ideias e dos intelectuais, ensino de sociologia e história das ciências sociais.



### **Lilian Danila Guimarães dos Santos**

Graduada em Licenciatura em Música pelo IFPE campus Belo Jardim, bacharelada em práticas interpretativas em trompete pela UFPB, campus João Pessoa e Especialista em Educação Musical pelo grupo ProMinas. Desde 2021 atua como docente em música no Serviço Social do Comércio na cidade Arcoverde, nos cursos livres de música e no Ensino Fundamental I.



### **Lourhayne Harlley Rodrigues da Silva**

Discente do Curso Técnico em enfermagem no IFPE Campus Belo Jardim. Estudante Pesquisadora na área da saúde e bolsista do PIBIC Técnico. Tem interesse na área da Saúde Mental.



### **Luca Tateo**

Luca Tateo é professor de Teoria, Epistemologia e Metodologia da Pesquisa Qualitativa na Universidade de Oslo, Noruega, e coordenador do Mestrado Internacional em Pesquisa em Educação de Necessidades Especiais. Coeditor-chefe do periódico Human Arenas, editor-chefe da série de livros Innovations in Qualitative Research. É membro do conselho da Network of Excellence „Ideas for the Basic Education of the Future” na Universidade Normal da China Oriental. Presidente do Comitê Internacional de Justiça Ambiental da Divisão 52 (Global Psychology) da Associação Americana de Psicologia. Seus atuais interesses de pesquisa abrangem áreas como: abordagem ecossistêmica em psicologia; injustiça ambiental e epistêmica; psicologia cultural da educação; a dimensão estética da vida psíquica; e epistemologia, metodologia e história da ciência psicológica.



### **Lucas Magalhães Monteiro**

Graduado em licenciatura em Música pelo IFPE campus Belo Jardim. Atua na área de produção fonográfica e é regente e arranjador de grupos corais.



### **Lucas Pereira Guerra**

Mestre em Musicologia pela UNIRIO (2018), Especialista em Pedagogia da Educação Musical pelo IBPEX (2013) e graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). É presidente da Associação Cultural Capiba, Diretor de Formação do Instituto Capiba, Gerente de Ensino, Pesquisa e Promoção Musical do Conservatório Pernambucano de Música e professor de violão do Centro de Educação Musical de Olinda (CEMO). Vem desenvolvendo pesquisas na música „popular” como a construção do Inventário dos Afoxés de Pernambuco (FUNDARPE/IPHAN), “Capiba – Preservação e Difusão” que visa restaurar e divulgar as partituras do acervo de Capiba (FUNCULTURA/FUNDARPE) e “Estudo de Repertório: Frevo - Sistemas e Modelos” (IFPE/CPM/CEMO). Participa e organiza uma a roda de choro mais antiga em atividade no Recife, a Roda Infinito.



### **Luciana Uchôa Barbosa**

Bacharel em Enfermagem pela FUNESO. Doutorado e Mestrado em Educação em Ciências pelo Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Especialização em Educação Profissional na área de Enfermagem e Especialização em Saúde Pública. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Belo Jardim. Docente da Especialização em Enfermagem em Saúde da Família e Comunidade. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do IFPE (Mestrado Profissional). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde Coletiva - GEPESC. Membro do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade ( NEGED). Tem experiência na área de Enfermagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Saúde Pública, Saúde da Mulher; Saúde da Criança e Adolescente; Educação em Saúde; Educação Sexual no contexto escolar e familiar; Metodologia da Problemática e Formação docente.



### **Marcela Lourene Correia Muniz**

Graduada em Enfermagem pela UFPE, Especialista em Nefrologia pela Faculdade Albert Einstein e Especialista em Gestão e Auditoria em Saúde pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e extensão (IBPEX). Mestre em Educação para o Ensino da Saúde pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS). Desde 2014 é docente do EBTT do IFPE, com atuação no curso Técnico em Enfermagem do campus Abreu e Lima. Tem interesse nas áreas de educação em saúde tecnologias educacionais, saúde da mulher e nefrologia.



### **Marconi Feliciano da Silva**

Especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Graduado em Gestão Ambiental pelo IFPE. Assistente em administração do IFPE campus Belo Jardim. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em gestão ambiental e gerenciamento de equipes. E também com ações e trabalhos na área de educação ambiental e desenvolvimento de projetos, principalmente, em temas relacionados à preservação e conservação da caatinga.



### **Maria da Conceição Diniz Pereira de Lyra**

É professora de psicologia na UFPE. Mestre (Cornell University - USA) e doutora pela Universidade de São Paulo (USP) em psicologia. Membro externa do DIPEM. Seus interesses de pesquisa: processo de desenvolvimento cultural humano, características dinâmicas através das quais os seres humanos encaram mudanças e estabilidades ao longo da vida. Coordena o LabCCom/UFPE, laboratório dedicado ao estudo dos processos de emergência e desenvolvimento do sujeito (self), na e através da comunicação, concentrando-se em suas transformações microgenéticas inseridas no meio sociocultural.



### **Marianne Raissa Evangelista dos Santos**

Possui Ensino Médio integrado ao curso de Informática para Internet pelo IFPE e graduação em andamento Engenharia de Computação pela UFRPE.



### **Marilene Cordeiro do Nascimento**

Graduada em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças (FENSG)/UPE. Mestre em educação para o ensino na área de saúde pela FPS. Especialista em medicina tradicional chinesa - Acupuntura. Doutoranda pela UFPB. Residência em enfermagem médico-cirúrgico no hospital das clínicas HC - UFPE. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saúde e Trabalho (GEPIST). Desde 2018 é docente EBTT do IFPE campus Belo Jardim. Tem interesse nas áreas de Emergência, Unidade de Terapia Intensiva e Médico cirúrgica, saúde mental.



### **Marília Grazielle Santos Cavalcante**

Técnica em Agroindústria pelo IFPE Campus Belo Jardim. Estudante do Curso de Técnico em Enfermagem no IFPE Campus Belo Jardim. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC TÉCNICO). É membro do Grupos de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde Coletiva (GEPESC). Tem interesse nas áreas de Urgência e Emergência.



### **Marina Jacinto da Silva Oliveira**

Graduada em Letras Português/Inglês, pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Mestra e doutoranda em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, todos pela UFPE. Com experiência em coordenação pedagógica e Educação Infantil de Língua Inglesa, atuou como docente de Inglês/Português do IFPE campus Cabo de Santo Agostinho. Participante de diversos grupos de pesquisa, desenvolve estudos nas áreas de Práticas Inovadoras de aprendizagem (Metodologias ativas, ágeis, imersivas e Educação Híbrida), Engajamento estudantil e docente, além de aprendizagem criativa. Também possui projetos na área de Educação em Direitos Humanos e Cidadania.



### **Mateus Henrique da Silva**

Técnico em Informática concomitante ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE campus Belo Jardim. Bacharel em História pela UNESA. Terceiro Sargento Músico da Marinha do Brasil.



### **Mauricio Correia Cezar Neto**

Possui graduação em Licenciatura em Música pela UFPE, Especialização em História das Artes e das Religiões pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Mestrado pela UFPE. Tem interesse nos estudos de música brasileira, cultura, sociedade e música pernambucana. Atua como professor da licenciatura em música do IFPE Belo Jardim e como pesquisador no Projeto de Pesquisa/CNPq “Estudos de Repertório: FREVO: MODELOS & SISTEMAS”.



### **Mauro Luiz Barbosa Marques**

Graduado em História pela FURG, Especialista em Estudos Africanos e Afrobrasileiros pela Unilasalle, Mestre em História pela UFRGS e Doutor em História pela UNISINOS. Professor no Campus Belo Jardim do IFPE desde 2018 atuando nos cursos Técnicos Integrados e na Pós Graduação ,Interdisciplinar em Educação e Ciências Humanas’ no Campus Caruaru. Participa do Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (NEPECH). Tem interesse nas áreas de pesquisa ,mundo do trabalho’, ,ideias políticas’ e ,movimentos sociais’.



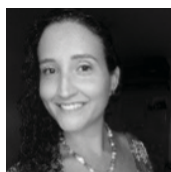
### **Micheline Maria da Silva Ribeiro**

Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Alagoas, especialista em Biblioteconomia pela Faculdade Internacional SIGMORELLI. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: biblioteca escolar, formação de leitores, arquitetura de biblioteca – acessibilidade.



### **Nelson Miguel Galindo Neto**

Graduado em Enfermagem pela UFPE, Centro Acadêmico de Vitória (CAV), Mestre em Enfermagem pela UFPE e Doutor em Enfermagem pela UFC. É membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Enfermagem (GInterPE/IPFE). Desde 2014 é docente do EBTT do IFPE, com atuação no curso de Enfermagem do campus Pesqueira. Tem interesse em estudos e pesquisas na área de enfermagem em urgência e emergência, tecnologias educacionais e educação em saúde.



### **Paula Bergantin Oliveros**

Docente EBTT de Biologia no IFPE, formada em Ciências Biológicas pela UFRN, especialista em Ensino de Biologia pela Universidade Cruzeiro do Sul e mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemáticas pela UFRN. As áreas de atuação e produção estão diretamente ligadas aos processos de ensino e aprendizagem das Ciências Naturais, com ênfase em Biologia.



### **Pedro Esequiel Pacheco Cintra Braga**

Graduado em Engenharia de Alimentos pela UFCG. Membro do grupo de pesquisa "Engenharia de Processos Agroindustriais". Atua em projetos de pesquisa e extensão na área de ciência e tecnologia de alimentos.



### **Philipe Moreira Sales Silva**

Músico (flautista), pesquisador, etnomusicólogo. Doutorando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Etnomusicologia no Programa de Pós Graduação em Música pela Universidade Federal da Paraíba, licenciado em música pela Universidade Federal de Pernambuco. É professor do Curso de Licenciatura em Música no Instituto Federal de Pernambuco, campus Belo Jardim, e pesquisador e orientador do grupo de pesquisa DIPEM. É membro da Associação Respeita Januário, onde desenvolve pesquisas para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) na categoria de registro de bens culturais imateriais, participando do Inventário Nacional de Referências Culturais do Forró e das Bandas de Pífanos.



### **Pierre Ramon Tenório da Silva**

Nasceu em Belo Jardim onde vive e realiza sua pesquisa educacional e obra artística. Na música, transita por diversos gêneros, permitindo-se embarcar em diferentes experiências sonoras, poéticas e audiovisuais. Licenciado em música pelo Instituto Federal de Pernambuco campus Belo Jardim, experimenta a partir de diferentes perspectivas os limites das linguagens (educação musical, poesia, performance...). Especialista em Arte na Educação Infantil, atualmente leciona nos anos iniciais da educação integral e cursa Licenciatura em Letras.



### **Raquel Filgueira Cabral**

Possui Graduação (Licenciatura) em História, Especialização em Ensino de História, pela UPE. É professora de História no IFPE campus Belo Jardim. Atuou como membro do Núcleo de estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFPE campus Belo Jardim. Colabora no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescentes desde 2019. Participa de projetos de extensão na área de Educação e Direitos Humanos e Cidadania; Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescentes; História da Educação; História Política; e História do Conhecimento.



### **Robson Rodrigues Ribeiro**

Professor de música, pesquisador, pianista e compositor. Possui formação acadêmica nas seguintes áreas: Bacharelado em Ciência da Computação (UFCG), Bacharelado em Música Sacra (STBNB), Licenciatura em Música (UFPE), Especialização em Metodologia do Ensino de Música (UNINTER), Mestrado e Doutorado em Música/Educação Musical (UFPB). Atua como professor do curso de Licenciatura em Música do IFPE - Campus Belo Jardim e do Curso Técnico em Música do Conservatório Pernambucano de Música, nas áreas de Teoria Musical, Percepção Musical, Harmonia, Prática Coral e Composição. Atua também como pianista acompanhador de coro em contexto religioso.



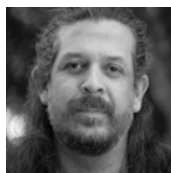
### **Rodrigo Oliveira de Lucena**

Graduado em Música/Licenciatura (UFPE), Pós Graduado em Educação Especial (DI), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFPE), Membro do Grupo de Pesquisa DIPEM - Diálogos Intercontextuais: Psicologia Cultural, Educação e Educação Musical - IFPE (Campus Belo Jardim). Professor Efetivo de Música da Redes Municipais de Educação dos Municípios de Ipojuca e Vitória de Santo Antão, ambos do Estado de Pernambuco.



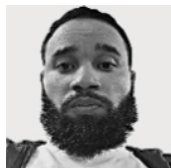
### **Romina Pessoa Silva de Araújo**

Graduada em Enfermagem pela UPE. Graduada em Medicina Veterinária pela UFRPE. Especialista em Saúde Pública pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Especialista em Metodologia de Ensino Superior pela UPE. Especialista em Educação Profissional pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Desde 1998 é enfermeira assistencialista, do quadro efetivo, da Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco. É docente EBTT do IFPE Campus Belo Jardim. Tem interesse nas áreas de Saúde Pública, Emergência, UTI e Medicina Veterinária.



### **Ronaldo Pinheiro Rodrigues Filho**

Bacharel em música/bandolim pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especializado em Práticas Interpretativas em Música Popular pelo IFPE campus Recife, mestrando na linha de pesquisa Música, Sociedade e Cultura pela UFPE e atuante como pesquisador no Projeto de Pesquisa/CNPq “Estudos de Repertório: Frevo: Modelos & Sistemas”.



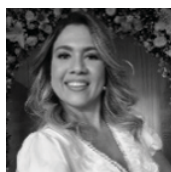
### **Rosano Freire Carvalho Junior**

Possui graduação em Ciências Sociais pela UFPE, Mestrado em Sociologia pela mesma instituição e Doutorado em Ciências Sociais pela UFRN. Tem interesse por literatura e sociedade, modernidade, teoria social e relações raciais.



### **Samira Mislane da Silva Santos**

Técnica em Enfermagem pelo IFPE campus Belo Jardim.



### **Sílvia Elizabeth Gomes de Medeiros**

Graduada em Enfermagem pela UPE. Mestrado e Doutorado em Enfermagem pela Universidade Estadual da Paraíba UPEM/UEPB (PAPGenf). Especialista em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família, Gestão e Enfermagem do Trabalho e Atenção ao Paciente Crítico: Urgência, Emergência e Unidade de Terapia Intensiva. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saúde e Trabalho (GEPIST). Desde 2018 é docente EBTT do IFPE campus Belo Jardim. Tem interesse nas áreas de Saúde do Trabalhador e Urgência e Emergência em âmbito Hospitalar.



### **Sonia Maria da Silva Garcia**

Graduação e Licenciatura em Enfermagem pela UFPE. Mestrado em Enfermagem pela UFC. Doutorado em Ciência de Materiais pela UFPE. Docente do IFPE campus Belo Jardim. Experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem Médico-Cirúrgica, atuando principalmente nos seguintes temas: administração, sexualidade, hipertensão arterial, avaliação e projeto político pedagógico.



### **Tatiana Alves de Melo Valério**

Doutora e Mestra em Psicologia Cognitiva (UFPE), Especialista em Neurociência, Psicologia Cognitiva e Mindfulness (PUCPR); Gestão Escolar (UPE/AEB) e Ensino da Língua Inglesa e suas literaturas (FAIN-TVISA). Licenciada em Letras (FABEJA). Professora e Pesquisadora do IFPE Campus Belo Jardim. Líder do Grupo de Pesquisa DIPEM/IFPE. Seus interesses de pesquisa, a partir da Psicologia Cultural Semiótica, incluem trajetórias de vida; imaginação; construção de significados; ruptura-e-transição; experiências musicais; ensino-aprendizagem; adoção; atitude adotiva; engajamento parental.



### **Tatiele Pereira de Souza**

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre e doutora em Sociologia pela UFG. Cumpriu o programa de pós doutoramento PNPd/CAPEs junto ao PPGS da UFG (2017-2018). Atualmente é docente do IFPB Campus Cajazeiras e tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia da informação, identidade, profissionalização, relações de gênero e desigualdades.



### **Thiago Gabriel Silva Gameiro**

Possui Graduação (Licenciatura) em Ciências Sociais, Mestrado em Educação e Doutorado em Sociologia, todos pela UFPE. É Professor de Sociologia no IFPE campus Ipojuca. Atua no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes desde 2010. Coordena o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) do campus Ipojuca do IFPE. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes; Sociologia da Educação; Sociologia Política; e Sociologia do Conhecimento.



### **Thiago Gregório de Oliveira**

Graduado em Licenciatura em Práticas Interpretativas da Música popular Brasileira, com habilitação em Canto pelo IFPE campus Belo Jardim, Pós Graduando em Voz Cantada pela Faculdade Novo Horizonte, Especialista em Educação e Musicalização Infantil pelo Grupo Pro-Minas. Docente de Música/canto desde 2016. Atuou como docente substituto do Curso de Licenciatura em Música do IFPE Campus Belo Jardim. Seus interesses de pesquisa: educação, ensino-aprendizagem, formação continuada dentro do espectro musical, pedagogia vocal; fisiologia da voz.



**Vanessa Cavalcanti de Torres**

Graduação em Psicologia (UNICAP). Doutora em Psicologia (UFPE). Membro do grupo de pesquisa DIPEM/IFPE. Trabalha como psicóloga nas áreas da saúde, assistência social e direitos das mulheres. Docente na Faculdade do Belo Jardim em cursos de graduação e pós-graduação. Pesquisadora nas áreas da Psicologia Cultural, do Desenvolvimento, Saúde Mental, Inclusão e Processo Ensino-Aprendizagem.



**Victor Nathan de França Barros Correia**

Graduado em Enfermagem pelo IFPE campus Pesqueira.



**Yasmin Alves de Avila**

Estudante do curso Técnico de Agropecuária integrado ao Ensino Médio no IFPE campus Belo Jardim

## AGRADECIMENTOS

Externamos nossa gratidão aos autores e às autoras, que contribuíram de forma tão significativa para construção deste e-book, com seus trabalhos de pesquisa, extensão e relatos de experiência. Nossos agradecimentos também à gestão do *campus* Belo Jardim e à PROPESQ – IFPE, pelo apoio recebido para concretização desta obra.

# PARECERISTAS *AD HOC*

Agradecemos de forma especial aos pareceristas *ad hoc*  
que apreciaram e contribuíram com os textos que  
compõem esta obra.

Aliny Karla Alves de Freitas Lira  
Ana Maria Ribeiro dos Santos  
Ana Paula Soares Furtado Pontes  
Charles Ricardo Leite da Silva  
Débora Batista Maciel de Andrade  
Fernanda Fettermann Kist  
Flavio de Sá Cavalcanti de Albuquerque Neto  
Francisco Ariaildo da Costa Sá Lucena  
Graciana Vieira de Azevedo  
Guilherme José de Carvalho Cavalcanti  
Hákillia Pricyla de Jesus Souza  
José Davison da Silva Júnior  
Leonardo Vilaça Saldanha  
Luciana Uchôa Barbosa  
Luzia Marcia de Melo Silva  
Magadã Marinho Rocha de Lira  
Marco Aurélio Benevides de Pinho  
Nathaly Maria Ferreira Novaes  
Pablo Thiago Correia de Moura  
Patrícia Maria de Oliveira Andrade Araújo  
Renata Godinho Soares  
Taciana Feitosa de Melo Breckenfeld  
Victor de Oliveira Rodrigues

# PREFÁCIO

Tu és meu Brasil em toda parte  
Quer na ciência ou na arte  
Portentoso e altaneiro  
Os homens que escreveram tua história  
Conquistaram tuas glórias/  
Epopeias triunfais  
Quero neste pobre enredo  
Reviver glorificando os homens teus  
Levá-los ao Panteon dos grandes imortais  
Pois merecem muito mais  
Não querendo I levá-los ao cume da altura  
Cientistas tu tens e tens cultura  
E neste rude poema destes pobres vates  
Há sábios como Pedro Américo e Cesar Lattes.  
("Ciência e Arte", de Cartola e Carlos  
Cachaça, 1948)

Somos jovens. Somos tão jovens, como cantou Renato Russo. Somos uma jovem ex-colônia e, por consequência, um jovem estado-nação (temos somente 202 anos de independência jurídica); somos uma jovem república, de apenas 136 anos de existência; uma jovem e perturbada democracia (efetivada há apenas 36 anos. Somos também moços nos estudos ditos superiores. Durante o século XIX, tínhamos poucas faculdades espalhadas pelo território, enquanto nossos vizinhos latino-americanos já tinham universidades. Falando nisso, nossa primeira universidade tem pouco mais de um século de vida.

Por isso mesmo, somos também jovens na realização de pesquisas acadêmico-científicas, que, no nosso caso, acontecem sobretudo nas jovens universidades. O CNPq e a Capes foram fundados em 1951. Jovens! A

Iniciação Científica foi instituída nos anos 1930, mas apenas ganhou status de programa nacional no final dos anos 1980(quando quantidades fixas anuais de bolsas passaram a ser concedidas às instituições, pelo CNPq, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC). Os primeiros cursos de pós-graduação stricto sensu surgiram nos anos 1960, quando a jovem democracia estava sendo maltratada. Mas as jovens e aguerridas universidades estavam se defendendo aguerridamente.

Por isso que ser jovem não significa, em essência, ser imaturo. Aqui, meu papel é falar de um aspecto de nossa juventude, que é a realização de pesquisa; a consolidação da produção do conhecimento científico em nosso jovem Brasil. Nossa ciência, apesar na tenra idade, mostra-se madura, criativa e plenamente consolidada. Algumas de nossas moças instituições têm papel fundamental nesse processo. Como diz o samba-enredo que abre esse prefácio, nossa terra tem ciência e tem cientistas.

Focando-nos no Brasil independente, é correto afirmar que, nos oitocentos, houve poucas tentativas de organização das poucas pessoas que trabalhavam com ciência no país. No entanto, surgiram, esparsamente, algumas entidades ligadas a setores profissionais, como os de engenharia e medicina. Por exemplo, a Academia Nacional de Medicina surgiu em 1829, e o Clube de Engenharia em 1880. Voltando-se para a indústria, foi estabelecida a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional em 1831 e em 1838 surgiu o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Apesar de as atividades científicas brasileiras centralizaram-se no Rio de Janeiro durante todo o século XIX, ressalte-se que as faculdades de Medicina existentes em Salvador e no Rio de Janeiro, e as Faculdades de Direito do Recife e de São Paulo produziram estudos relevantes para as respectivas áreas durante o século XIX.

No século XX surgem as universidades públicas no país. Em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto n.º 14.343, o governo federal criou sua primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP). Ao longo do século passado, as universidades públicas vão se expandindo e se transformando em centros difusores e produtores de ciência e conhecimento acadêmico. Por isso, em nosso país, a imensa maioria das pesquisas – independente da área do conhecimento, ou se é pesquisa pura, aplicada ou inovação tecnológica – são desenvolvidas no âmbito das universidades, especialmente nos cursos de mestrado e doutorado.

Obviamente que não podemos negar a existência de instituições não universitárias que se dedicam à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico no país. À guisa de exemplo, temos a Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz), o Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais (CNPEM), o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), entre outros.

No final dos anos 2000, uma nova institucionalidade surgiu, com a finalidade precípua de promover educação profissional e tecnológica para os filhos e filhas da classe trabalhadora brasileira: os Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. No entanto, os IFs, herdeiros diretos das antigas escolas técnicas federais, não foram idealizados como instituições voltadas apenas ao ensino técnico, mas, o artigo 7º da supracitada lei estabelece que é finalidade dos Institutos Federais “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade”. Essas novas instituições integram, junto com as universidades e os institutos de pesquisa, o grande ecossistema de produção de conhecimento nacional, em todas as áreas do conhecimento existentes na tradição

acadêmica brasileira.

Aqui, chegamos à nossa instituição, o Instituto Federal de Pernambuco, que hoje possui 16 unidades espalhadas pelo estado (além da Educação à Distância), do litoral ao sertão, ofertando cursos que vão desde a educação básica até a pós-graduação.

De acordo com o que preconiza a Lei nº 11.892, de 2008, a pesquisa se apresenta no IFPE como um dos pilares da formação integral. Parte-se do princípio de que ela se dá em sintonia com as demandas do desenvolvimento local, regional e nacional, de modo a atender aos interesses da sociedade e contribuir para uma formação humana e cidadã dos estudantes pernambucanos, assegurando-lhes uma permanente atualização ante os avanços e desafios sociais, técnicos e tecnológicos.

Especificamente sobre a pesquisa e a inovação tecnológica, com fulcro na lei mencionada, nos Institutos Federais são estimuladas a pesquisa aplicada, a inovação tecnológica, o empreendedorismo e o cooperativismo, a fim de apoiar processos educativos que contribuam para o êxito do discente no mundo do trabalho, em sintonia com os arranjos produtivos econômicos, sociais e culturais locais. (PDI/IFPE, 2022-2026).

No momento em que escrevo essas linhas, o IFPE possui 194 projetos de pesquisa ativos, 406 pesquisadores (em sua maioria docentes, o que representa cerca de um terço do professorado institucional envolvido com pesquisa e/ou inovação tecnológica), 91 grupos de pesquisa ativos no Diretório de Grupos do CNPq. Além disso, temos cerca de 350 estudantes envolvidos nos Programas de Iniciação Científica e outros 100 matriculados nos mestrados ofertados pela instituição.

Essas atividades de pesquisa vêm sendo desenvolvidas em todos os campi do IFPE. E aqui, passo a falar de um campus específico: o da cidade de Belo Jardim,

localizada no Agreste Pernambucano, mais especificamente na Região Geográfica Intermediária de Caruaru, e é o mais importante e populoso da Região Geográfica Imediata de Belo Jardim-Pesqueira, tendo o maior PIB desta Região Geográfica Imediata. Sua população, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2022, é de 79 507 habitantes. Tem como principais atividades a agroindústria com maior potencialidade de desenvolvimento para produtos alimentícios e avicultura. Ressalte-se que em Belo Jardim estão localizados polos industriais, com ênfase ao setor alimentício. O comércio na microrregião é o mais intenso do interior. É a cidade sede das indústrias de Acumuladores Moura S.A, Natto Alimentos, Palmeiron (ASA), entre outras.

O campus do IFPE de Belo Jardim teve origem a um convênio celebrado entre o Governo Federal e o estado de Pernambuco, em 27 de junho de 1958, que autorizava a instalação da Escola Agrícola no município de Belo Jardim. Com o Decreto nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1964, deu-se a denominação de Ginásio Agrícola de Belo Jardim. Em maio de 1967, o Decreto nº 60.731 transfere o Ginásio da dependência administrativa do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação, passando, em 07 de agosto de 1968, a denominar-se Colégio Agrícola de Belo Jardim, que, no entanto, só em 13 de agosto de 1969 tem o seu funcionamento autorizado, sendo inaugurado em 05 de maio de 1970 com oferta das primeiras turmas do curso de Técnico em Agropecuária. Uma nova mudança em sua denominação aconteceu em 4 de setembro de 1979, quando tornou-se Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim (EAFBJ). Em novembro de 1993, a EAFBJ transformou-se em autarquia federal – instituída pela Lei nº 8.731 – passando a ser dotada de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar, compatível com sua personalidade jurídica e de acordo com seus atos normativos. Por fim, em 29 de dezembro de 2008 a EAFBJ transformou-se no campus Belo Jardim do IFPE.

Atualmente, o IFPE campus Belo Jardim oferta 3 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; 4 cursos técnicos subsequentes; 1 curso de qualificação profissional; 2 cursos superiores em nível de graduação e 1 curso de especialização. No que tange à pesquisa, o campus possui 17 servidores pesquisadores, que desenvolvem 7 projetos de pesquisa ativos, e 24 estudantes ligados aos programas de Iniciação Científica institucionais, sendo 11 de cursos superiores e 13 de cursos de nível técnico.

Assim, o IFPE campus Belo Jardim contribui para a produção de conhecimento de qualidade e relevância social e acadêmica, alavancando a produção, os indicadores e a inserção social do IFPE. Prova, também, que o conhecimento pode – e deve – ser produzido, de maneira multi e transdisciplinar – em centros de excelência longe do litoral, das capitais ou dos grandes centros urbanos. E é nessa ideia que reside a importância desta obra que prefacio, que não à toa se chama “Ciência e Transformação Social: Contribuições do IFPE Campus Belo Jardim”.

Neste livro são abordados temas diversos e todos eles de extrema importância em suas respectivas áreas do conhecimento. Esses temas foram agrupados em eixos, que mostram claramente a diversidade de questões que estão sendo pensadas pelos pesquisadores do campus Belo Jardim: Educação e Música; Desigualdades, Educação e Trabalho; Saúde; Tecnologias da Informação e Comunicação; Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Pluralidade. É isso que define a contribuição do IFPE campus Belo Jardim. A diversidade dos temas aqui abordados nos mostram um campus em plena efervescência intelectual. Docentes, técnicos administrativos e estudantes trabalhando juntos na e para o desenvolvimento de conhecimento novo, útil, relevante, transformador, inovador. Há 30 ou 40 anos, jamais imaginaríamos essa produção acadêmica e científica

oriunda de uma “escola técnica”. É assim que pra muita gente o IFPE ainda é visto: a “agro”, a “escola técnica”, o “CEFET”. Isso não é um problema real, apenas consequência de uma nova institucionalidade, que substituiu décadas de outras tradições de ensino técnico e profissional. Não importa se a classe trabalhadora ainda nos chama de agrotécnica; importa é que seus filhos estão tendo a possibilidade de ter contato com conhecimento novo e, mais que isso, de produzir esse conhecimento novo.

O estudante que, desde cedo, se insere nas atividades de pesquisa usufrui de melhor capacidade de análise crítica, de maturidade intelectual e, seguramente, de um maior discernimento para enfrentar as suas dificuldades. Além disso, seguramente, ele terá em sua bagagem, uma criticidade diferenciada, uma visão do mundo que lhe permitirá compreender o universo sócio cultural em que está inserido. Já o professor, quando é, também, um pesquisador agrega à sua prática profissional um ponto positivo, pois consegue aliar prática e teoria, bem como manterá suas aulas sempre atualizadas, dinâmicas e conectadas com as demandas da sociedade. Os técnicos-administrativos que se dedicam à pesquisa conseguem ter uma visão mais ampla da instituição, para além dos números, indicadores, processos, etc. Para todos esses sujeitos, fica a gostosa sensação de poder contribuir para o desenvolvimento social e tecnológico do jovem Brasil, que ainda possui tantos problemas ligados às desigualdades de acesso a bens, serviços e renda.

Os IFs surgem para tentar resolver – ou pelo menos atenuar – essas desigualdades, à medida que dá às classes mais desfavorecidas desse país o acesso a uma educação transformadora e emancipadora. A pesquisa tem papel fundamental nesse processo. Um sistema de educação que não prima pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, serve apenas para a transmissão de conteúdo, a naturalização das desigualdades e perpetuação de uma

educação que fabrica mão de obra subserviente.

Ao mesmo tempo em que parablenzo todos os envolvidos na concepção deste livro, agradeço imensamente – não apenas como gestor da pesquisa na instituição, mas, sobretudo, como cidadão – pela enorme contribuição para o entendimento da sociedade pernambucana e para o enfrentamento dos reais problemas locais. Pesquisa é isso: produção e aplicação de conhecimento para a promoção, em última instância, da felicidade do povo brasileiro. E isso o IFPE campus Belo Jardim vem fazendo de forma brilhante.

Alvíssaras!

Boa leitura.

**Flavio Albuquerque Neto**

*Diretor de Pesquisa do IFPE*

# SUMÁRIO

## EIXO I EDUCAÇÃO E MÚSICA

### CAPÍTULO 1 38

#### **Pesquisa na formação de professores(as) de música: a experiência do grupo de pesquisa DIPEM (IFPE)**

*Tatiana Alves de Melo Valério, Robson Rodrigues Ribeiro, Bernardina Santos Araújo de Sousa, Vanessa Cavalcanti de Torres, Giuseppina Marsico, Maria da Conceição Diniz Pereira de Lyra*

### CAPÍTULO 2 61

#### **Trajetória de vida de um licenciando: e agora, como ensinar música a pessoas com deficiência?**

*Bernardina Santos Araújo de Sousa, Edson Silva dos Anjos, Giuseppina Marsico, Tatiana Alves de Melo Valério, Vanessa Cavalcanti de Torres, Joseane Laurentino de Brito Lira*

### CAPÍTULO 3 84

#### **O ensino do instrumento musical para pessoas surdas no método casa inclusiva**

*Bernardina Santos Araújo de Sousa, Edson Silva dos Anjos, Luca Tateo  
Tatiana Alves de Melo Valério, Rodrigo Oliveira de Lucena, Robson Rodrigues Ribeiro*

### CAPÍTULO 4 112

#### **Contribuição do experimento dos cartões na investigação da escolha do instrumento musical**

*Tatiana Alves de Melo Valério, Bernardina Santos Araújo de Souza  
Thiago Gregório de Oliveira, Lilian Danila Guimarães dos Santos  
Lucas Magalhães Monteiro, Mateus Henrique da Silva*

## **CAPÍTULO 5**

**141**

### **Tensões entre esferas de experiência docente e musical em licenciandos em música**

*Joseane Laurentino de Brito Lira, Pierre Ramon Tenório da Silva, Tatiana Alves de Melo Valério, Robson Rodrigues Ribeiro, Bernardina Santos Araújo de Sousa, Vanessa Cavalcanti de Torres*

## **CAPÍTULO 6**

**166**

### **Significados de docentes sobre os perfis dos licenciandos em música: entre docência e performance**

*Tatiana Alves de Melo Valério, Frankllyn Douglas Ferreira Melo da Silva, Philipe Moreira Sales Silva, Vanessa Cavalcanti de Torres, Bernardina Santos Araújo de Sousa, Joseane Laurentino de Brito Lira*

## **CAPÍTULO 7**

**188**

### **Transições e (re)construção de significados nas esferas de experiências docente e performática**

*Joseane Laurentino de Brito Lira, César Rodrigo Correia Barbosa, Robson Rodrigues Ribeiro, Tatiana Alves de Melo Valério, Bernardina Santos Araújo de Souza, Vanessa Cavalcanti de Torres*

## **CAPÍTULO 8**

**209**

### **Reflexões sobre a prática de estágio curricular: o ensino remoto de música em contexto pandêmico**

*Bernardina Santos Araújo de Sousa, Aliny Karla Alves de Freitas Lira, Tatiana Alves de Melo Valério, Andreza Silva Cordeiro, Carlos Antônio da Silva, Edson Silva dos Anjos*

## **CAPÍTULO 9**

**237**

### **Frases rítmico-harmônicas no frevo de rua: um método analítico em construção**

*Mauricio Correia Cezar Neto, Cesar Gabriel Berton, Ronaldo Pinheiro Rodrigues Filho, Lucas Pereira Guerra*



## EIXO II

### DESIGUALDADES, EDUCAÇÃO E TRABALHO



#### CAPÍTULO 10

261

##### **Concepções sobre estudar e a importância de ações institucionais sobre hábitos e habilidades de estudos**

*Paula Bergantin Oliveros*



#### CAPÍTULO 11

288

##### **Fortalecendo o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes: um relato de experiência**

*Marina Jacinto da Silva Oliveira, Thiago Gabriel Silva Gameiro, Raquel Filgueira Cabral*



#### CAPÍTULO 12

##### **O trabalho docente durante a pandemia: um recorte racial no *campus* IFPE Belo Jardim**

307

*Rosano Freire Carvalho Junior, Marianne Raissa Evangelista dos Santos*



#### CAPÍTULO 13

327

##### **Gênero e sexualidade no ambiente escolar: entre diferenças, silenciamentos e desigualdades**

*Leonardo Nóbrega da Silva, Tatiele Pereira de Souza, Anna Beatriz Lourenço Alves, Yasmin Alves de Avila*



#### CAPÍTULO 14

351

##### **A vanguarda do trabalho precarizado: as terceirizações proibidas oficialmente aceitas (Belo Jardim, 1990-1991)**

*Mauro Luiz Barbosa Marques, Emanuel Bezerra Santos, Allana Maria Guimarães dos Santos Silva*



## EIXO III

### SAÚDE

#### CAPÍTULO 15

368

##### **Atuação em grupo de gestantes: promoção da saúde no ciclo gravídico-puerperal**

*Juliana de Castro Nunes Pereira, Amanda Haissa Barros Henriques,  
Elizabeth Rayanne Lima, Gabriele Souza de Oliveira  
Luciana Uchôa Barbosa, Marcela Lourene Correia Muniz*

#### CAPÍTULO 16

397

##### **Sofrimento psíquico em docentes e os reflexos no contexto social: revisão narrativa da literatura**

*Luciana Uchôa Barbosa, Sílvia Elizabeth Gomes de Medeiros, Romina  
Pessoa Silva de Araújo, Marilene Cordeiro do Nascimento, Marília  
Grazielle Santos Cavalcante, Ana Carla Alves de Brito*

#### CAPÍTULO 17

413

##### **Absenteísmo-doença em profissionais da educação e implicações no contexto social**

*Marilene Cordeiro do Nascimento, Sílvia Elizabeth Gomes de Medeiros,  
Luciana Uchôa Barbosa, Romina Pessoa Silva de Araújo, Alessandra da  
Silva Ferreira, Lourhayne Harlley Rodrigues da Silva*

#### CAPÍTULO 18

428

##### **Perfil das transferências inter-hospitalares de pessoas idosas pelo serviço de atendimento móvel de urgência**

*Guilherme Guarino de Moura Sá, Victor Nathan de França Barros Correia,  
Jean Marcos Oliveira de Lima, Ana Violeta Rocha Santos, Samira Mislane  
da Silva Santos, Nelson Miguel Galindo Neto*



## **EIXO IV**

### **TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**



#### **CAPÍTULO 19**

**442**

##### **Sustentabilidade das tecnologias de informação e comunicação: uma análise da Eletronic Industry Citizenship Coalition**

*João Samarone Alves de Lima, Julia Sílvia Guivant*



#### **CAPÍTULO 20**

**470**

##### **Implantação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) no IFPE: contribuições da comissão campus Belo Jardim**

*Deanda Leandro dos Santos, Denivaldo Medeiros Ximendes Filho, Fábio Denilson de Oliveira Feliciano, Jadson de Arruda Almeida, Marconi Feliciano da Silva*



## **EIXO V**

### **CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS**



#### **CAPÍTULO 21**

**493**

##### **Efeito do uso de extrato de amendoim na elaboração de bolo sem lactose**

*Antonio Jackson Ribeiro Barroso, Pedro Esequiel Pacheco Cintra Braga, Kátia Davi Brito, Flávia Cristina dos Santos Lima, José Carlos Ferreira, Micheline Maria da Silva Ribeiro*

# EIXO I

## EDUCAÇÃO E MÚSICA



# PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE MÚSICA: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE PESQUISA DIPEM (IFPE)

*Tatiana Alves de Melo Valério*

*Robson Rodrigues Ribeiro*

*Bernardina Santos Araújo de Sousa*

*Vanessa Cavalcanti de Torres*

*Giuseppina Marsico*

*Maria da Conceição Diniz Pereira de Lyra*

## INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste texto é discutir a importância da pesquisa na formação de professores de música. Para isso, situamos a discussão dentro das vivências do grupo de pesquisa Diálogos Intercontextuais: Psicologia Cultural, Educação e Educação Musical (DIPEM), do IFPE Campus Belo Jardim. Dessa forma, o que apresentamos adiante não é propriamente um relato de experiência, até porque não há uma experiência única sendo relatada, mas um conjunto de experiências que compõem a própria existência do DIPEM enquanto grupo de pesquisa, desde a sua fundação até o momento atual, e que constituem o contexto acadêmico em que os autores foram buscar os elementos para subsidiar a discussão proposta. Assim, o texto foi elaborado em três partes: contexto histórico do DIPEM; alguns aportes teóricos sobre as contribuições da pesquisa para a formação de professores de música; e análise de dados de alunos

egressos do DIPEM sobre suas vivências com a pesquisa.

Historicamente, o DIPEM iniciou suas atividades no segundo semestre de 2014, de maneira informal, quando a professora Tatiana Valério convidou quatro estudantes da Licenciatura em Música para formar um grupo de estudo sobre Psicologia Cultural Semiótica (VALSINER, 2012; 2014), com vistas à criação de um grupo de pesquisa. Naquele momento, contudo, optou-se por abrir uma linha de pesquisa em um grupo de pesquisa já existente no referido curso. Em 2015, outros docentes chegaram ao grupo de estudo: Jandson Ferreira, Bernardina Sousa, Robson Ribeiro e a pesquisadora externa Maria C.D.P. Lyra (UFPE).

Foi também em 2015 que esse grupo de estudo produziu o seu primeiro projeto de pesquisa: *Tensões entre cultura pessoal e cultura coletiva na construção de significados: a escolha do instrumento musical à luz da Psicologia Cultural Semiótica*, coordenado inicialmente pela professora Tatiana Valério. No entanto, devido ao seu afastamento para cursar o doutorado, o projeto foi cadastrado na Propesq/IFPE sob a coordenação da professora Bernardina Sousa. Os quatro estudantes que integravam o grupo de estudo desde o início, no ano anterior, tornaram-se bolsistas, após aprovação em edital de Iniciação Científica (PIBIC/2015) do IFPE. Nos anos seguintes, outros estudantes juntaram-se ao grupo de estudo e passaram a desenvolver planos de atividades relacionados ao projeto de pesquisa inicial, ampliando nosso olhar sobre a escolha do instrumento musical (cf. outros capítulos neste e-book que apresentam os resultados de alguns estudos realizados pelo grupo nesse período). Esse primeiro projeto de pesquisa foi realizado entre os anos de 2015 e 2018.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese (Quadro

1) com as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes que trabalharam no primeiro projeto de pesquisa.

**Quadro 1 – Estudos sobre a escolha do instrumento musical realizados por estudantes-bolsistas do grupo de estudo em Psicologia Cultural Semiótica (futuro DIPEM/IFPE Campus Belo Jardim), entre 2015 e 2018**

ESTUDANTE	PLANO DE ATIVIDADE/ANO
Lilian Danila Guimarães Santos	Descobririndo a ciência idiográfica na Psicologia Cultural Semiótica: da aplicação de entrevistas reconstrutivas à análise dos dados. (2015/2016)
Lucas Magalhães Monteiro	Nos passos da triangulação metodológica: otimizando os achados das entrevistas através de um experimento de apreciação musical. (2015-2016)
Mateus Henrique da Silva	Aplicação e análise de experimento na construção de significados sobre a escolha do instrumento musical. (2015-2016)
Thiago Gregório de Oliveira	Contribuições da videografia à construção de significados. (2015-2016)
Lilian Danila Guimarães Santos	O papel das sugestões sociais na construção de significados: investigando questões de gênero na escolha do instrumento musical. (2016-2017)
Thiago Gregório de Oliveira	Explorando a ambivalência constitutiva do processo de construção de significados sobre a escolha do instrumento musical. (2016-2017)
Augusto Antonino Ferreira de Lucena	Ouvido absoluto X ouvido relativo: influências no processo de escolha do instrumento musical. (2017-2018)
Blancárdio da Silva Araújo	Estereótipos de gênero na escolha de instrumentos musicais em bandas de música. (2017-2018)
Edson Silva dos Anjos	Banda musical inclusiva e a escolha do instrumento musical em uma investigação psicológica. (2017-2018)
Efrem Kaick Wanderley de Siqueira Gomes	Relações entre a escolha dos instrumentos musicais e resistência em uma comunidade quilombola. (2017-2018).
Moab Nascimento da Silva	O processo de regulação semiótica na escolha do instrumento em músicos e musicistas de religiões protestantes. (2017-2018)

**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

Em 2019, o grupo de estudo passou por um processo de reestruturação. O fato de estar abrigado em um curso de licenciatura em música fez com que os pesquisadores sentissem a necessidade de ampliar o escopo de suas investigações, passando a contemplar, simultaneamente, estudos nas áreas da Psicologia Cultural, da Educação e da Educação Musical. Também contribuiu para essa mudança o fato de que estas eram as áreas de formação dos pesquisadores em atuação no grupo naquele momento. A partir dessa ampliação, percebeu-se que a linha de pesquisa que abrigava o grupo havia se tornado obsoleta, em face das novas perspectivas de atuação do grupo. Era chegado o momento de caminhar com as próprias pernas. Assim, em 2020, foi criado oficialmente o grupo de pesquisa DIPEM, agora com uma abordagem interdisciplinar.

Ainda em 2020, um novo projeto de pesquisa foi cadastrado na Propesq/IFPE e CNPq: Trajetórias de vida de professores e professoras de música: interconexões entre as dinâmicas da docência e da performance. A partir de então, o DIPEM passa a contar com a participação de pesquisadores colaboradores externos, convidados a partir de parcerias dos pesquisadores do grupo em estudos e projetos anteriores, a saber: Vanessa Torres (Faculdade do Belo Jardim, Pernambuco, Brasil); Giuseppina Marsico (Universidade de Salerno, Itália; UFBA, Brasil); Luca Tateo (Universidade de Oslo, Noruega). Em 2021, recebemos a docente Joseane Lira e, em 2022, os docentes Philipe M. Silva e Guilherme Cavalcanti, todos do IFPE campus Belo Jardim, que procuraram o DIPEM por seu interesse em pesquisa. A seguir, o Quadro 2 reúne os estudos decorrentes desse novo projeto, conduzidos por estudantes-bolsistas entre 2020-2022.

**Quadro 2 – Estudos sobre trajetórias de vida de professores e professoras de música realizados por estudantes-bolsistas do DIPEM/IFPE Campus Belo Jardim, entre 2020 e 2022**

ESTUDANTE	PLANO DE ATIVIDADE/ANO
César Rodrigo Correia Barbosa	Ser músico e ser professor: investigando trajetórias de vida de licenciandos em música oriundos de um grupo musical. (2020-2021)
Edson Silva dos Anjos	Trajetória de vida de um estagiário frente à expectativa de incluir pessoas com deficiências nas aulas de música. (2020-2021)
Frankllyn Douglas Ferreira Melo da Silva	Construção de significados de docentes sobre a movência entre esferas de experiências dos seus alunos. (2020-2021)
Pierre Ramon Tenório da Silva	Ser ou não ser: um estudo de caso sobre a emergência de esferas de experiências na trajetória do músico-professor e musicista-professora. (2020-2021)
César Rodrigo Correia Barbosa	Trajetórias de vida de licenciandos e licenciandas em música: (re)significando as esferas da performance e da docência. (2021-2022)
Edson Silva dos Anjos	Autismo e música: um estudo de casos sobre rupturas e transições na trajetória docente de egressos da licenciatura em música. (2021-2022)

**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

Recentemente, oito planos de atividades (Quadro 3) foram aprovados em mais um edital de Iniciação Científica (IFPE, 2022-2023). Sete estudantes da Licenciatura em Música e um estudante do Bacharelado em Engenharia de Software irão desenvolver os seguintes estudos:

**Quadro 3 – Estudos sobre trajetórias de vida de professores e professoras de música realizados por estudantes-bolsistas do DIPEM/IFPE Campus Belo Jardim, ciclo 2022-2023**

ESTUDANTE	PLANO DE ATIVIDADE/ANO
José Lucas de Araujo Bezerra	Educação musical numa comunidade quilombola: experiências autonarradas por um licenciando em música. (2022-2023)
Lucas de Almeida Silva	A educação musical de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) e a mediação semiótica dos cuidadores. (2022-2023)
César Rodrigo Correia Barbosa	A dinâmica psicológica da evasão em uma licenciatura e o modelo de equifinalidade de trajetórias. (2022-2023)
Sillas Alves Cordeiro	A emergência da esfera de experiência musical em contextos formais e não formais de ensino e a transição para o ensino superior. (2022-2023)
Janiele Silva Souza de Santana	A ecologia acústica e a educação dos sentidos: experiências construídas com a paisagem sonora do campo de estágio. (2022-2023)
Guilherme Lyare Wanderlei da Silva	Uma ferramenta digital como método de pesquisa na psicologia cultural semiótica: o experimento dos cartões. (2022-2023)
Jonas Tiago Silva	Os impactos do estágio curricular na esfera de experiência acadêmica do(a)s licenciando(a)s em música. (2022-2023)
Valmir Ludgero Correia	Ressignificando a esfera de experiência musical: o caso de licenciando(a)s em música oriundos do ensino informal. (2022-2023)

**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

Os Quadros 1, 2 e 3 sintetizam as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no DIPEM (e no grupo de estudo que o antecedeu) desde 2015, com participação ativa dos estudantes ao desenvolverem seus planos de atividades. É importante destacar que esses planos de atividades, vinculados aos projetos de pesquisa do DIPEM, são construídos em conjunto com os próprios estudantes, por ocasião das seleções dos editais do PIBIC. Ou seja, após a familiarização inicial com o projeto de pesquisa, os estudantes se engajam no processo de investigação desde o momento da concepção de um plano de atividades que visa explorar nuances específicas do projeto maior. Nesse

contexto, acredita-se que a participação dos estudantes da licenciatura em música no DIPEM tem sido, para eles, um processo de formação em pesquisa. Por isso, tentamos sempre oportunizar uma formação contínua, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos adotados, por meio de estudos regulares, orientações individuais e em grupos e, desde 2020, convidamos pesquisadores para colaborar com esse processo de formação por meio de webinários (os webinários podem ser acessados através do link <https://bit.ly/3EBY2Re>). Como relatado adiante, os próprios estudantes testemunham sobre a rica variedade de experiências vivenciadas no DIPEM, as quais têm contribuído não só para sua formação como pesquisadores, mas também como professor de música.

A partir do que já foi exposto, o objetivo deste texto consiste em historiar de maneira breve a trajetória do Grupo de Pesquisa DIPEM e, a partir desse relato, fazer uma reflexão sobre a importância da pesquisa na formação do professor e da professora de música, remetendo tanto ao que a literatura apresenta quanto ao que os próprios estudantes e egressos da Licenciatura em Música do IFPE *Campus* Belo Jardim expressam sobre a experiência com pesquisa em sua própria formação.

## **A PESQUISA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Desde as décadas de 1980-90, com os trabalhos de Donald Schön e Kenneth Zeichner, o paradigma do professor como profissional reflexivo vem ganhando evidência no meio educacional, seja como fundamento teórico em pesquisas ou como lastro teórico-empírico para a formação de professores e para sua atuação profissional. Outros pensadores seguiram nessa linha, ampliando e contextualizando a proposta do professor reflexivo, tais como António Nóvoa, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud.

A partir da perspectiva desenvolvida por estes autores, é possível entender que...

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Na concepção schöniana [...], uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Apesar da grande atração que esse paradigma exerceu sobre os educadores em muitos países, as críticas não demoraram a aparecer:

O que estamos testemunhando é um tipo de colonização conceitual, na qual termos, como reflexão, tornaram-se de tal forma parte integrante do jargão educacional que, ao não usá-los, corre-se o risco de ficar de fora da tendência em Educação. Todos embarcam, sob a bandeira da conveniência, e o termo é usado para descrever tudo que acontece no ensino. O que não é revelado é a bagagem teórica, política e epistemológica que as pessoas trazem consigo (SMYTH, 1992 *apud* ZEICHNER, 2008, p. 538).

A “apoteótica recepção” do novo paradigma no meio da comunidade educacional, conforme discute Alarcão (2011, p. 43), parecia indicar uma transformação radical da profissão do professor, uma panaceia que solucionaria todos os problemas da área. No entanto, como destaca a autora, o conceito do professor reflexivo não pode ser adotado como um “pozinho mágico” capaz de resolver

“todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e de remuneração” (ALARCÃO, 2011, p. 46-47). Para ir além do *slogan*, é necessário compreender o conceito de reflexão em profundidade e reconhecer as dificuldades para implementar programas de formação de natureza reflexiva (ALARCÃO, 2011, p. 47).

No DIPEM, acreditamos que a participação de estudantes da licenciatura em música nas práticas de pesquisa do grupo tem colaborado para sua formação não só como pesquisadores, mas também como professores. Mesmo que em seus documentos normativos o curso de licenciatura não se anuncie como um programa de formação de natureza reflexiva, no sentido schöniano do termo, é razoável supor que as práticas de pesquisa postas em prática no DIPEM por estudantes cumprem, de alguma maneira, a função de colaborar para a formação de profissionais reflexivos, uma vez que a própria natureza da ciência pressupõe a prática reflexiva, o questionamento do mundo e a busca por novas compreensões.

Uma das críticas que o movimento do professor reflexivo faz ao papel do professor tradicional é que sua identidade profissional acaba sendo associada apenas às funções técnicas, reduzindo-o a um sujeito que executa ordens pensadas por outros. Por outro lado:

[...] a pesquisa pode operar no reconhecimento e autodireção, levando-os [os professores] à crítica da reprodução do conhecimento, isto é, ao abandono do papel de receptores passivos, tornando-se agentes comprometidos com suas próprias interpretações do mundo e das salas de aula onde irão atuar (SOUZA, 2003, p. 8).

As contribuições que a experiência com práticas de pesquisa pode trazer para a formação de professores são percebidas de muitas maneiras. Souza (2003, p. 8) compreende que a experiência de pesquisa na formação de professores deve funcionar como um “exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, ouvir e agir no interesse dos seus alunos”. Mas, a autora adverte que o “ver” e o “ouvir” são transformados pela experiência com a pesquisa: “Esse 'ver' e 'ouvir', instrumentalizado com teorias, estudos, olhares de outras pessoas sobre o objeto, permite que os professores possam diagnosticar a situação pedagógico-musical na qual atuam e fazer uma reflexão metodológica mais consciente” (SOUZA, 2003, p. 8).

Além disso, Souza (2003, p. 9) sustenta que essas novas maneiras de “ver” e “ouvir” o mundo, instigadas e moldadas pelo fazer científico, desembocam no desenvolvimento de uma preocupação constante com o social, um desejo de “ouvir o mundo”, o que pode direcionar suas propostas pedagógicas para um contato mais próximo com a realidade, em uma constante atualização, tratando-se, assim, de um conhecimento contextualizado.

De modo semelhante, Mota (2003, p. 15) concebe a experiência da pesquisa na formação do professor como um “veículo de ligação entre teoria e prática”. O paralelo com o entendimento de Souza (2003) é evidente: a pesquisa transforma o “ver” e o “ouvir”, instrumentalizando esses sentidos com as teorias e capacitando o professor para uma atuação mais consciente no mundo, ou seja, para uma ligação entre a teoria e a prática. Nesse sentido, a formação de docentes pesquisadores “parece ser o compromisso mais válido para assegurar que a formação não acabe com a entrega do diploma, mas se projecte num

processo dinâmico de pesquisa continuada” (MOTA, 2003, p. 15).

Para além desses processos macroestruturantes da profissão docente, como a capacidade reflexiva, a ligação entre teoria e prática, a sensibilidade ao social, a conexão com a realidade, a autonomia interpretativa dos contextos educacionais etc., é possível ainda mencionar alguns aspectos mais práticos que a experiência de pesquisa proporciona ao professor em formação, tais como o desenvolvimento da capacidade de observação de situações pedagógicas, a preparação e estruturação da coerência da fala e da escrita, bem como o hábito de registrar práticas (SOUZA, 2003, p. 9).

Assim, o DIPEM aposta fortemente na formação de estudantes-pesquisadores na medida em que também compreende que essa aposta rende dividendos muito além das fronteiras da pesquisa, contribuindo para a formação de professores de música mais preparados para enfrentar os grandes desafios da educação no século XXI.

## EXPERIÊNCIAS DE EGRESSOS DO DIPEM

No restante deste texto será apresentada uma análise de entrevistas com estudantes da licenciatura em música do IFPE - *Campus* Belo Jardim que participaram das atividades de pesquisa no DIPEM durante sua formação.

### Construção dos dados

A construção de dados deu-se por meio de um questionário *online*, Google Formulário, aplicado em novembro de 2021. Foram entrevistados seis estudantes (P1, P2, P3, P4, P5 e P6) da licenciatura em música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, alguns já egressos. Cinco estudantes eram do sexo masculino e uma do sexo feminino. No

entanto, para resguardar a identidade dos participantes, optou-se pelo uso do masculino durante todo o texto analítico.

As perguntas do questionário foram as seguintes:

1. Como você descreve/avalia sua experiência de estudante-pesquisador na graduação?
2. Qual foi a maior dificuldade que você enfrentou?
3. Qual foi o seu maior ganho com a experiência de iniciação científica?
4. Você acha que a experiência da iniciação científica ajudou na sua formação na licenciatura? Como?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise a seguir está focada nas quatro perguntas básicas feitas aos participantes, tomadas uma a uma, trazendo excertos diretos das respostas dadas ou palavras-chave que resumem os significados construídos. Os dados, advindos de cada questão, serão apresentados por meio de quadros; o primeiro (Quadro 4) versa sobre como os participantes descrevem/avaliam sua experiência de estudantes-pesquisadores na graduação (licenciatura em música).

### Quadro 4 – A experiência de ser estudante-pesquisador na licenciatura

<p>P1 (egresso) Professor de música</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Desafiante e gratificante”; “Experiência única e indispensável a todos os estudantes.”</li> <li>• Contato com outra área de conhecimento (Psicologia Cultural Semiótica)</li> <li>• “Nos tira da zona de conforto.”</li> </ul>
<p>P2 (egresso) Professor de música</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aprendi a pesquisar direito (fontes, principalmente) e cresci muito.”</li> <li>• Desenvolvimento de habilidades linguísticas: “escrever melhor, falar melhor e me expressar melhor na oralidade”.</li> </ul>

P3 (não concluiu a licenciatura) Músico da marinha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Experiência riquíssima.”</li> <li>• “Pude agregar um grande conhecimento de produção científica, trabalho colaborativo, leitura e interpretação da bibliografia, que inclusive tinha textos em inglês.”</li> </ul>
P4 Licenciando	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Muito desafiadora.”</li> <li>• “No início tive muitas dificuldades, mas, com todas as orientações, a caminhada foi ficando mais tranquila.”</li> </ul>
P5 (egresso) Músico em uma banda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Super válido e enriquecedor.”</li> <li>• “A experiência foi boa (poderia ser ótima) se eu tivesse uma maior clareza sobre a graduação e as demandas e dificuldades do projeto de pesquisa paralelo à graduação. Acredito que julguei ser mais fácil do que de fato é e que teria mais facilidade ou menos dificuldade.”</li> </ul>
P6 Formando	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Essencial. Ser estudante-pesquisador é fundamental para o nosso crescimento como profissional seja em qual área que estivermos.”</li> <li>• “Essa experiência de estudante pesquisador facilitou muito minha vida dentro do meio acadêmico. Em muitos momentos, colegas da minha turma e até de outras turmas me procuraram para que eu pudesse ajudá-los a entender como é uma pesquisa.”</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

Os participantes apresentam sentimentos e entendimentos sobre a experiência da iniciação científica (IC) que sugerem satisfação, como podemos ver no quadro acima, quando qualificam a sua experiência como “riquíssima” (P3), “gratificante” (P1), “válid[a] e enriquecedor[a]” (P5) ou “essencial” (P6). Mas, há também aqueles que sugerem dificuldades enfrentadas no processo criativo necessário às pesquisas científicas: experiência “desafiante” (P1) ou “desafiadora” (P4). Assim, é possível inferir que existe uma certa ambivalência (TATEO, 2018) experienciada na iniciação científica pelos participantes. Ao mesmo tempo que é significada como prazerosa, é também desafiadora e traz dificuldades para quem a experiencia.

Para Tateo e Marsico (2013), Marsico e Tateo (2017) e Tateo (2018), a tensão é uma característica inerente aos sistemas desenvolvimentais. Para esses autores, a psiquê deveria ser entendida em termos de um sistema *tensegrity* (integridade tensional) cujo princípio organizacional é a tensão dinâmica, ou seja, a integridade do organismo é baseada em um estado de pré-tensão dinâmica constante e isso garante a integridade do organismo por meio de flexibilidade e estabilidade ao longo do tempo.

Seguindo com a análise dos resultados, a segunda pergunta abordou (Quadro 5): qual foi a maior dificuldade que você enfrentou na experiência da iniciação científica?

**Quadro 5 – A maior dificuldade enfrentada na experiência de iniciação científica**

P1 (egresso) Professor de música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar a linguagem acadêmica.</li> <li>• “Ler os artigos era algo que me angustiava bastante, como se eu estivesse tentando ler algo em outro idioma que eu não tinha conhecimento.”</li> </ul>
P2 (egresso) Professor de música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acostumar a escrever e ler sempre no estilo acadêmico.</li> <li>• “Você quer escrever uma coisa, mas não sabe como colocar no papel e nem a palavra/termo certo pra usar.”melhor na oralidade”.</li> </ul>
P3 (não concluiu a licenciatura) Músico da marinha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhecimento (inicial) da área de pesquisa (PCS).</li> <li>• “A falta de experiência na produção de textos científicos.”</li> <li>• “Conciliar a demanda do projeto (encontros, leituras etc.) com as atividades do curso, preparação para concurso e vida pessoal.”</li> </ul>
P4 Licenciando	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A falta de conhecimentos prévios sobre o que é uma pesquisa, escrita acadêmica e metodologia científica foi algo de grande impacto nessa jornada.”</li> </ul>
P5 (egresso) Músico em uma banda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “As normas da ABNT que não estão tão claras e a necessidade de sempre fundamentar o que escrevo pelas normas.”</li> </ul>
P6 Formando	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como pesquisar e usar a escrita acadêmica.</li> <li>• Fazer levantamento bibliográfico.</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

Todos os seis participantes apontaram o desafio da escrita acadêmica como uma das dificuldades enfrentadas na experiência de iniciação científica. A dificuldade de ler e compreender textos científicos também é apontada (P1 e P2). Esse processo provocava angústia em P1, fazendo com que ele comparasse a dificuldade para leitura de um texto científico à leitura de um texto em um idioma que não dominava. Dificuldades relacionadas à execução das etapas metodológicas da pesquisa também são mencionadas por quase todos os participantes, exceto por P1. Vale destacar que P4 iniciou sua experiência de IC ainda no 1º período do curso, fazendo com que tenha sentido um “grande impacto” no processo metodológico da pesquisa desenvolvida. Conciliar as demandas acadêmicas, de pesquisa e vida pessoal também é apontado como uma dificuldade por P3 e também por P4, ainda no Quadro 4.

A respeito das dificuldades enfrentadas pelos estudantes nas atividades de pesquisa, os docentes-orientadores do DIPEM que subscrevem este texto têm percebido que é recorrente a chegada de estudantes na licenciatura com pouca ou nenhuma experiência de leitura e produção de textos acadêmicos (ou mesmo de qualquer outro tipo de gênero textual). Nesse contexto, acredita-se que o ciclo normal de apenas um ano para desenvolver o plano de atividades, como são os ciclos PIBIC no IFPE, representa um grande desafio para o estudante iniciante em pesquisa. Esse desafio começa pelo domínio das ferramentas mais básicas para a realização de qualquer pesquisa: ler e escrever trabalhos acadêmicos. Ao final do ciclo, os estudantes estão começando a “pegar o jeito” com o uso dessas ferramentas, mas o tempo geralmente é insuficiente para usá-las a contento na realização e conclusão do plano de atividades proposto. Na experiência do DIPEM, tem-se visto que aqueles estudantes que participam de dois ou mais ciclos de pesquisa conseguem

desenvolver muito melhor as habilidades e competências necessárias para a realização dos planos de atividades, concluindo-os com resultados mais robustos e apresentando-os de forma mais bem acabada, seja na forma escrita ou nas comunicações orais.

Diante desses resultados, pode-se afirmar que, na formação superior, cursar a disciplina de metodologia científica não é suficiente para instrumentalizar os educandos na escrita acadêmica, visto que apenas 1 dos 6 participantes não havia cursado essa disciplina antes de iniciar a IC (P4) e, mesmo assim, todos apresentaram dificuldades relativas às questões mais básicas de metodologia científica.

A terceira pergunta (Quadro 6) buscou explorar os significados construídos pelos participantes acerca dos ganhos com a experiência da iniciação científica na trajetória acadêmica.

**Quadro 6 – Ganhos com a experiência de Iniciação Científica**

<p>P1 (egresso) Professor de música</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ampliar meu conhecimento musical à luz da psicologia cultura semiótica.”</li> <li>• Aprender a pensar de forma holística.</li> <li>• Aprender que “o processo de desenvolvimento musical dos meus alunos está ligado ao desenvolvimento pessoal de cada um”.</li> </ul>
<p>P2 (egresso) Professor de música</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aprender a falar e pesquisar sobre as coisas, mas o mais importante foi como falar.”</li> </ul>
<p>P3 (não concluiu a licenciatura) Músico da marinha</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O conhecimento adquirido, o contato com outra área do conhecimento (PCS).”</li> <li>• Perceber a conexão entre a música e a PCS.</li> </ul>
<p>P4 Licenciando</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O desenvolvimento na minha aprendizagem foi o ponto de maior destaque. A partir da iniciação científica consegui ler textos mais adensados sem sentir muita dificuldade, além de melhorar a qualidade da escrita acadêmica, e poder fazer reflexões de maneira mais precisa acerca dos assuntos propostos.”</li> </ul>

P5 (egresso) Músico em uma banda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a importância e como buscar fundamentação teórica sobre o objeto de estudo.</li> </ul>
P6 Formando	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não tenho como mensurar os ganhos com essa experiência, porque estar ligado à pesquisa facilita todo o percurso acadêmico de um estudante.”</li> <li>• “O fato de eu ser pesquisador me deu uma vantagem imensa diante dos meus colegas, de modo que alguns deles me procuravam para ajudar nas atividades acadêmicas (trabalhos), ensinar como fazer uma pesquisa, e onde pesquisar.”</li> <li>• Ser pesquisador viabilizou a participação do estudante em editais municipais e estaduais na área musical e cultural, totalizando 6 projetos aprovados até então.</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

Os participantes percebem ganhos de ordem mais instrumental, como habilidades linguísticas de âmbito científico (ler e interpretar e escrever textos científicos - P2, P4 e P6); ganhos relativos à ampliação dos conhecimentos da área-fim da graduação (licenciatura em música), percebendo que outra área de conhecimento pode potencializar, inclusive, a prática profissional decorrente da formação em curso (P1 e P3); ganhos de natureza prática, mais utilitária, que leva o participante a construir um saber que pode ser utilizado em outras esferas de experiência: na *vida de um modo geral* (P2 era uma pessoa muito tímida e domina a oralidade); no *lado profissional* (P6 utiliza os saberes construídos para escrever projetos e concorrer em editais de fomento na área cultural); ou na *otimização da vivência acadêmica* (P4 e P6 percebem como a IC facilitou suas vidas na realização das aulas e atividades da licenciatura). Esse resultado confirma a permeabilidade das bordas entre as esferas de experiência, ou seja, os contornos que delimitam essas esferas separando-as, mas também as conectando (MARSICO, 2016). Outro ganho percebido foi a aprendizagem construída sobre como pesquisar, sistematicamente, quaisquer assuntos, de modo científico (P2, P4, P5 e P6). O participante P1 vai além

e percebe que aprendeu a pensar de “forma mais holística”, isto é, os pressupostos e axiomas da psicologia cultural semiótica impactam sua forma de enxergar os fenômenos humanos.

A última pergunta (Quadro 7) do formulário buscou compreender como a iniciação científica ajudou esses estudantes-pesquisadores durante suas trajetórias de formação na licenciatura.

**Quadro 7 – Ajuda da iniciação científica na formação docente da licenciatura em música**

<p>P1 (egresso) Professor de música</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber que as áreas de conhecimento se conectam e ampliam a visão de mundo.</li> <li>• Vivenciar trocas de experiências que a graduação não oportuniza e “nos faz crescer exponencialmente”.</li> <li>• A PCS provocou “um novo olhar para a cultura musical”.</li> </ul>
<p>P2 (egresso) Professor de música</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilidade em escrever textos acadêmicos.</li> </ul>
<p>P3 (não concluiu a licenciatura) Músico da marinha</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O processo, como um todo, foi um grande ganho na minha formação, pois ali eu pude participar ativamente das várias etapas (de uma pesquisa) até a produção final dos artigos. Todo esse processo resulta em um TCC melhor pesquisado e melhor produzido, pois o licenciando já sabe, na prática, como todo o processo funciona.”</li> </ul>
<p>P4 Licenciando</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ajudou bastante, pois tive acesso a assuntos de grande importância para minha área de formação, consegui dialogar melhor com outras disciplinas do campo do ensino, participei de discussões de altíssima qualidade, no que se refere à educação em nosso país. Além disso tudo, pude também auxiliar meus colegas de turma de uma forma mais efetiva, sobre pesquisas, leituras, escrita, apresentações, organização, entre outros.”</li> </ul>

<p>P5 (egresso) Músico em uma banda</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A pesquisa me ajudou a ser um professor mais embasado dentro da minha metodologia de ensino. Hoje eu me preocupo com definição/conceito pra os termos e assuntos que estou abordando quando ensino, me preocupo em analisar a resposta do público no aprendizado do objeto estudado. Por exemplo: antes de iniciar um novo conteúdo, faço uma pesquisa prévia e, após iniciar o conteúdo, analiso se está sendo compreendido e assimilado. Tento olhar pra o objeto e o sujeito como um todo, pra facilitar na compreensão da metodologia que melhor se adequa.”</li> </ul>
<p>P6 Formando</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Essa é fácil de responder! Graças à iniciação científica, o meu TCC, ou pelo menos a estrutura dele, e tudo que eu queria pesquisar já estava pronto desde o terceiro período. Isso porque eu estava ligado à iniciação científica.”</li> <li>• “Eu me destaquei nas pesquisas/trabalhos (outras disciplinas da licenciatura) porque já sabia onde e como pesquisar.”</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

O ensino superior é caracterizado pelo tripé ensino-pesquisa-extensão e comumente expressa a importância dessas três atividades, de forma indissociável, para formação superior nas diversas áreas do conhecimento. Mesmo quando pensamos na pesquisa feita em instituições como os Institutos Federais, cujos docentes seguem a carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), é importante ter em mente que a Lei 12.772 estabelece, em seu Art. 2º, que essas três atividades – ensino, pesquisa e extensão – são também aquelas que caracterizam a carreira citada, não somente a carreira do Magistério Superior (BRASIL, 2012). Essa deliberação legal foi necessária, em relação à carreira de Professor EBTT, pelo fato de os Institutos Federais terem sido criados com a perspectiva de oferecerem cursos de nível superior, não somente cursos de nível técnico.

Todavia, no Brasil, as instituições de ensino superior, em geral, ainda mantêm o ensino como a parte mais importante de sua atuação ou concebe o ensino como,

apenas, relacionado à transmissão de conteúdo, uma vez que o docente tem por obrigação ministrar aulas, mas não fazer pesquisa ou extensão. Na realidade institucional experimentada pelos pesquisadores do DIPEM, percebemos que isso leva muitos docentes a fazer pesquisa e extensão para além da sua carga horária semanal, revelando o caráter precarizante do trabalho docente para pesquisadores e extensionistas. O valor e ganhos resultantes das experiências de pesquisa (e também para extensão), para os estudantes, são inegáveis, inclusive potencializando as experiências do ensino, como apontam os participantes (Quadro 8):

**Quadro 8 – Ganhos resultantes das vivências com pesquisa, na visão dos estudantes**

P2, P4, P5 e P6	<ul style="list-style-type: none"><li>• Facilita a realização das atividades solicitadas pelos docentes nas diversas disciplinas.</li></ul>
P2, P3, P4 e P6	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprende-se a escrita científica.</li></ul>
P3 e P6	<ul style="list-style-type: none"><li>• Facilita a construção monográfica do Trabalho de Conclusão de Curso.</li></ul>
P4 e P5	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resignifica metodologicamente a prática docente.</li></ul>
P1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Amplia a visão de mundo.</li></ul>
P1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Troca de experiências que o ensino não oportuniza.</li></ul>

**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

Assim, percebe-se que a pesquisa impacta positivamente a formação superior, visto que se configura essencialmente como espaço também de ensino e aprendizagem, com características próprias. E, também, é sobremaneira importante destacar que a pesquisa faz ampliar o foco sobre a incompletude do conhecimento, colocando-o como perenemente construído e reconstruído pelos homens e mulheres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou relatar a experiência do grupo de pesquisa DIPEM, no que concerne à participação de estudantes em programas de iniciação científica, especificamente aquela à qual os membros do grupo de pesquisa DIPEM estão submetidas - IFPE, destacando seu valor e ganhos na formação dos estudantes-pesquisadores em duas esferas de experiências vivenciadas por eles na academia: a esfera do ensino e a esfera da pesquisa.

Por meio dos dados construídos pelos participantes deste estudo - estudantes -pesquisadores do DIPEM, constata-se a relevância científica e sociocultural que as práticas de pesquisa, ofertadas aos estudantes durante a vivência de um curso superior, possibilitam ao desenvolvimento dos mesmos. A realização de atividades solicitadas pelos docentes nas diversas disciplinas do curso (incluindo o TCC), o desenvolvimento da escrita científica e da comunicação oral e o domínio de metodologias de pesquisa e ampliação da visão de mundo foram os ganhos identificados no estudo.

É mister destacar que a participação dos estudantes entre as esferas de experiências “ensino” e “pesquisa” constrói e consolida conhecimentos que afetam positivamente a formação, em nosso recorte, dos licenciandos de música. Assim, o princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão que o IFPE traz em sua missão necessita de uma mudança significativa nas leis federais que regulamentam o trabalho docente, de modo que a instituição não fique presa em suas ações e regulamentos, dificultando a vivência desse princípio, tão caro aos docentes, pesquisadores e extensionistas.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Este estudo revela a importância da pesquisa atrelada à construção da formação acadêmica, mas revelou dois grandes dilemas: o primeiro diz respeito às dificuldades dos discentes em coordenar as demandas específicas da esfera da pesquisa e da esfera do ensino em suas trajetórias acadêmicas. O segundo é relativo às dificuldades dos docentes em dirigir mais trabalho à pesquisa, uma vez que sua carga horária laboral é mais voltada para atividades de sala de aula (ensino). Tendo em vista esses aspectos, necessita-se de mais valorização acadêmica para docentes e discentes desenvolverem atividades de pesquisa, pois são nesses espaços que se originam entendimentos para questões de dilemas humanos. É por meio da ciência que se encontram possibilidades de respostas para os fenômenos da natureza.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 1-20, 31 dez. 2012.

MARSICO, G. The Borderland. **Culture & Psychology**, v. 22, n. 2, p. 206–215, 2016. DOI: 10.1177/1354067X15601199.

MARSICO, G.; TATEO, L. Borders, Tensegrity and Development in dialogue. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 51, n. 4, p. 536-556, 2017.

MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 11-16, mar. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3esFfwj>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 7-10, mar. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3Qtx5BR>. Acesso em: 16 ago. 2022.

TATEO, L. Tensegrity as existential condition: the inherent ambivalence of development. In: ALBERT, I.; ABBEY, E.; VALSINER, J. (Eds.). **Trans-generational family relations: investigating ambivalences**. Charlotte: Information Age Publishing, p. 3-20, 2018.

TATEO, L.; MARSICO, G. The Self as Tension of Wholeness and Emptiness. **Interações**, v. 9, n. 24, p. 1-19, 2013.

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural. Mundos da mente, Mundos da Vida**. A.C.S. Bastos (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALSINER, J. **An Invitation to Cultural Psychology**. London, England: Sage, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 27 abr.

# TRAJETÓRIA DE VIDA DE UM LICENCIANDO: E AGORA, COMO ENSINAR MÚSICA A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?

*Bernardina Santos Araújo de Sousa*

*Edson Silva dos Anjos*

*Giuseppina Marsico*

*Tatiana Alves de Melo Valério*

*Vanessa Cavalcanti de Torres*

*Joseane Laurentino de Brito Lira*

## INTRODUÇÃO

Atendendo às regulamentações e discussões diversas sobre a pauta da inclusão e da diversidade no contexto escolar na contemporaneidade, os cursos de Licenciatura têm colocado seus currículos e práticas pedagógicas sob revista. Nessa direção, este trabalho objetiva contribuir com esse debate, a partir de reflexões tecidas sobre a viabilidade de se ensinar música a pessoas com deficiência.

O referido recorte emerge de uma dificuldade sentida no campo de estágio, mediante a dificuldade apresentada por um licenciando ao lecionar música a pessoas com deficiência. Os conflitos estabelecidos naquela circunstância da formação docente, especificamente no início da segunda metade do curso, foram transformados em questão de pesquisa. Assim sendo, no esforço de se produzir entendimentos à questão

proposta, ensino e pesquisa se alinhavam a fim de buscar compreender a demanda que emergiu no campo da prática profissional.

Apesar de estar localizado no contexto da formação de professores de música, a referida experiência levou o licenciando a refletir por que nos outros espaços onde aprendera música também não havia discussão sobre a questão da inclusão de pessoas com deficiência. Desse modo, entendia-se como absolutamente despreparado para lecionar música na perspectiva inclusiva, visto que essa discussão já estava legalmente assumida pelo estado brasileiro desde a Constituição Federal de 1988. Além desta, consideráveis foram as discussões e deliberações, frutos de pactos nacionais e internacionais, considerando as políticas e práticas de inclusão de pessoas com deficiência na cena educacional.

A fim de compreender melhor as tensões enfrentadas pelo despreparo (auto)percebido, no campo da formação de professor de música, optou-se por problematizar esse conflito na dimensão da pesquisa. Fazendo uso da autoetnografia, tomou-se a trajetória de vida de um licenciando – também coautor deste trabalho, no esforço de responder à seguinte questão-problema: como ensinar música a pessoas com deficiência? Nessa direção, o objetivo geral buscou entender como diferentes esferas de experiências contribuíram para ensinar música à pessoa com deficiência. Nesse contexto, investigou-se a movência dada entre as diferentes esferas de experiências musicais, apontando os episódios de rupturas, tensões, transições e continuidades, perante o desafio de ensinar música na perspectiva inclusiva.

O licenciando narrador é Edson da Silva dos Anjos, estudante concluinte do curso de Licenciatura em Música,

segundo autor deste trabalho é, também, vinculado ao Grupo de Pesquisa DIPEM - Diálogos Intercontextuais: Psicologia Cultural, Educação & Educação Musical. Nesse espaço, elaborou três planos de atividade, todos voltados à compreensão do ensino de música a pessoas com deficiência (Ciclos 2018-2019; 2020-2021; 2021-2022). No tocante à especificidade do conteúdo descrito e analisado neste trabalho, optou-se pelo relato de experiência, organizado na perspectiva metodológica da autoetnografia, com feições de autonarratividade, apresentadas na perspectiva da trajetória de vida do licenciando.

Nesse contexto, a pesquisa esteve situada no campo teórico da Psicologia Cultural Semiótica, no esforço de compreender como o estudante de uma Licenciatura em Música atribui significados às experiências musicais e docentes, vivenciadas nas seguintes esferas: a) a formação e atuação como músico na igreja; b) a formação e atuação profissional em bandas de música (performance e monitoria); c) a formação como professor e músico instrumentista na Licenciatura em Música. Tais campos foram entendidos por este trabalho, respectivamente, como esfera religiosa, esfera da performance, esfera da formação acadêmica (ensino e pesquisa). Na perspectiva da trajetória de vida, primou-se pela observação de como essas esferas se articulam e desarticulam, a partir de processos denominados rupturas e continuidades.

No campo experiencial da formação acadêmica, o recorte mais significativo, com relação ao objeto de estudo, foram as atividades vivenciadas no campo de estágio, contempladas, preponderantemente, na esfera do componente Estágio Curricular, proposto a partir da segunda metade do curso, com desenvolvimento teórico-prático, contemplando atividades destinadas à cena do

ensino de música, ora na educação básica, ora nos espaços educativos não formais.

A pesquisa suprarreferendada foi orientada e acompanhada no âmbito do grupo de pesquisa pela primeira autora deste trabalho. O processo de construção deste capítulo orientou-se pelas relatorias parciais e finais do processo de Iniciação Científica, pautadas pela autoetnografia, sendo utilizadas como fonte de pesquisa, e demandou a coparticipação de pesquisadoras do DIPEM.

## DIÁLOGOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Cultural Semiótica (VALSINER, 2012), buscou-se identificar o processo de construção de sentidos de um estudante, no tocante à sua trajetória de vida, isolando-se, para melhor compreensão, os acontecimentos narrados, sobretudo na passagem de uma esfera de experiência a outra, também entendidas como elementos norteadores na coleta de dados. Sobre a Teoria das Bordas (MARSICO, 2011; 2018), buscou-se o seguinte entendimento:

A orientação desenvolvimental da psicologia cultural sinaliza aos pesquisadores e pesquisadoras a indubitável necessidade de olhar o processo – não apenas o produto. E olhar um processo desenvolvimental implica, portanto, olhar as relações que se estabelecem entre o sujeito e o seu ambiente, ocorrendo no curso do tempo irreversível. Nessa perspectiva, olhar a relação é olhar para a borda, isto é, aquilo que une e separa (MARSICO, 2011), mas também “o que está aqui e ali, antes e depois, dentro e fora, passado e futuro” (MARSICO, 2018), pois é aí onde a vida psicológica se passa. (VALÉRIO 2019, p. 53)

Tomou-se o conjunto de experiências autonarradas como campos experienciais ressignificados pelo narrador. Na direção do que aponta Tânia Zittoun (2016, p.3), apontou-se para a análise da pluralidade de experiências construídas ao longo da trajetória de vida, ao asseverar que: “[...]uma esfera de experiência é uma configuração de experiências, atividades, representações e sentimentos, recorrentemente ocorrendo em um determinado tipo de configuração social (material e simbólico)”

Diante desse arcabouço teórico, o recorte estudado se deu na busca pelo entendimento acerca das contribuições, advindas das diferentes esferas apresentadas na trajetória do licenciado, em favor da inclusão de estudantes com deficiências, em aulas de músicas.

No desenho de pesquisa proposto, a trajetória de vida do licenciando em música mostra-se atravessada por questões de ordem pessoal, educacional, religiosa e profissional, demarcadas por processos de rupturas, continuidades, tensões, ambivalências e transições (ZITTOUN, 2012), marcando o rito de passagem de uma esfera a outra. Observou-se que cada esfera é alimentada por uma espécie de código de convivência próprio à sua natureza, podendo, ainda, coexistir, promovendo movências entre elas, de modo que o sujeito possa transitar e transpor conhecimentos e habilidades de uma para atender às demandas da outra. Também, em dado momento da vida, uma esfera pode estar em maior evidência que outra (ZITTOUN, 2012).

Assim sendo, afirma-se que a vivência na esfera da formação, a partir do experimentado no campo de estágio, colocou o licenciando diante do desafio de ensinar música a pessoas com deficiência. A dificuldade encarada no

enfrentamento à questão destacada deu origem à problemática pesquisada. As reflexões foram tecidas a partir dos episódios autonarrados, apresentados, ainda, por meio da autoetnografia.

Diante do contexto exposto, a relatoria considerou as experiências como músico e licenciando em Música. Na direção da pesquisa autoetnográfica, tomou-se como referência os estudos de Fonseca (2002). Nessa perspectiva, foram destacadas as dificuldades vivenciadas no estágio curricular, a partir do seu campo prático, sobretudo aqueles referentes à inclusão de estudantes com deficiência. Bossle e Molina Neto (2009b, p. 144) também corroboram com os entendimentos acerca da autoetnografia, ao apontarem que:

[...] a autoetnografia parece ser um reforço significativo ao pensamento que visa destacar as vivências do sujeito pesquisador em sua pesquisa, na medida em que transforma seus relatos em pesquisa científica porque se situa dentro de uma série de autorreflexões, interações e reconhecimentos de emoções que, cotejadas com outras posições, permitem reconstruir novos conceitos de uma realidade subjetiva. De todos os modos, na autoetnografia fica claro, mais do que em outros desenhos de investigação, a ideia provinda da atividade hermenêutica segundo a qual o sujeito que pesquisa é parte do problema de investigação. (BOSSLE; NETO, 2009. Pág. 144)

Neste estudo autoetnográfico, foram contempladas esferas experienciais reveladas na trajetória do licenciando em música, dadas anteriormente ao seu ingresso no curso de Licenciatura em Música do IFPE, *campus* Belo Jardim, assim como aquelas vividas a partir da sua imersão no curso, sobretudo no tocante às atividades referentes à prática profissional, ocorridas no campo de estágio

curricular.

Como referido anteriormente, o contexto autoetnográfico foi delimitado pelas vivências construídas, nos seguintes contextos experienciais: a) na igreja, a performance religiosa; b) na banda filarmônica, a performance instrumental; c) na licenciatura, a performance acadêmica. Essa última foi subdividida em microespaços experienciais que contemplaram as vivências no grupo de pesquisa, como aluno de iniciação científica, e o cumprimento dos estágios curriculares.

Diante do exposto, torna-se mister destacar que este artigo se baseia nas experiências relatadas pelo estudante pesquisador, sendo incorporadas, de modo literal ou indireto, à estrutura deste texto.

De acordo com os registros relatados, o estudo bibliográfico orientou-se a partir da estruturação de um corpo de textos, organizado a partir dos seguintes indicadores temáticos: a) trajetória de vida (ZITTOUN, 2012); b) bordas e fronteiras (MARSICO, 2013); c) identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2006); d) autoetnografia (TEDLOCK, 2000).

O esforço dado, na direção da apropriação teórica, iniciou-se pelos movimentos de leitura, realização de fichamentos e resenhas, além de discussões coletivas, envolvendo o grupo de pesquisa e os encontros com a orientadora, como também por meio de webinários realizados pelo grupo de pesquisa, trazendo como palestrantes, professores, pesquisadores que abordaram as teorias aplicadas na pesquisa, sobretudo aquelas referentes à etnografia. Devido às suas especificidades, a referida pesquisa se orientou a partir das diversas conexões mantidas na narrativa da experiência pessoal. As

Figuras 1 e 2, a seguir, apresentadas na forma de fluxograma, registram diversos fluxos e itinerários da pesquisa, extraídos do relatório final, apresentado ao órgão de fomento, na ocasião da conclusão do Plano de Trabalho intitulado: Trajetória de Vida de um estagiário frente à expectativa de incluir pessoas com deficiências nas aulas de música (ANJOS, 2021).

O processo de construção do conhecimento apontou, ainda, para o entendimento da construção de identidade cultural como um processo dinâmico, intimamente relacionado ao pertencimento dos indivíduos. Sobre tal entendimento, Stuart Hall (2011 p.39) assevera que: “[...] para ser possível constituir uma identidade é necessário o outro, algo, alguém ou um meio que possibilite esse estranhamento e esse vazio que motiva o interesse pela busca da plenitude”.

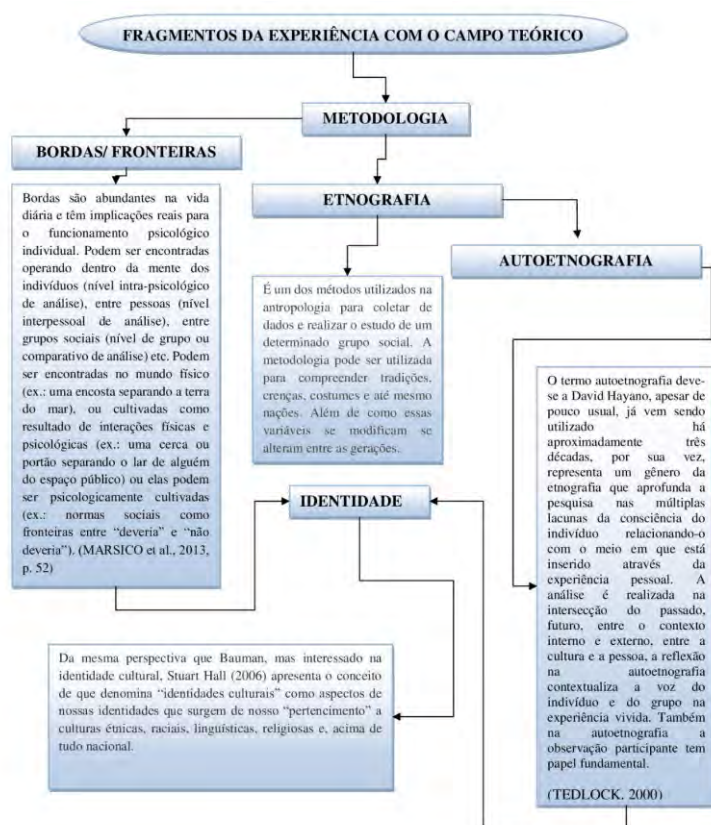
Considerando as especificidades do campo pedagógico, tem-se investido em novos entendimentos sobre a construção da identidade de educandos. Assim sendo, entende-se que o processo educativo atribui significados à construção identitária do professor e da professora, mediante as experiências diversas relacionadas à prática docente. Bauman (2005. p. 17) corrobora com esse debate ao afirmar que: “o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e que as decisões que o sujeito toma, a forma como age, são fatores cruciais, tanto para o pertencimento quanto para a identidade”.

Neste estudo, entende-se que foi o encontro do licenciando com o diferente, com aquele que possuía necessidades e possibilidades diferenciadas para aprender música, que o episódio da tensão se deu com

maior força, formulando-se a seguinte questão: e agora, como ensinar música a pessoas com deficiência?

A figura, apresentada a seguir, desenha o fluxo referente ao processo da construção teórica dada, representando o primeiro momento do processo de apropriação do conhecimento do licenciando, contemplativo da dinâmica teórica escolhida. Nessa direção, o relatório final, apresentado por ocasião da conclusão da pesquisa, apontou os desafios enfrentados no campo da apropriação teórico-metodológica, dada a sua complexidade e o desconhecimento inicial do participante com os pressupostos da Psicologia Cultural Semiótica, bem como da Autoetnografia.

**Figura 1 - Fluxo da construção teórico-metodológica seguido pelo licenciando (momento 1)**



Fonte: Anjos (2021, p.6).

Seguindo a mesma lógica desenhada para o entendimento teórico, será apresentada, a seguir, outra figura, contemplando o trajeto metodológico que envolveu o processo de construção de experiências no campo empírico.

**Figura 2 - Fluxo da construção teórico-metodológica seguido pelo licenciando (Momento 2)**



Fonte: Anjos (2021, p.7).

## DIALOGANDO COM OS RESULTADOS

A coleta de dados se utilizou da entrevista narrativa, orientada na direção da autoetnografia como horizonte metodológico. Do Relatório Final (ANJOS, 2021, p. 4-5) apresentado à Coordenação e Diretoria de Pesquisa do IFPE, destaca-se o seguinte recorte:

Ao pontuar as dificuldades em ensinar música a pessoa com deficiência estive trabalhando, dentro dos rigores metodológicos que orientaram a autoetnografia, a partir minha trajetória de vida como músico, observando-se as bordas, rupturas, transferências e tensões vivenciadas, sobretudo, no estágio curricular. Entre as diferentes esferas das experiências como músico, serão destacadas as seguintes esferas: a) da performance no espaço da igreja; b) da performance em bandas filarmônicas, c) da Licenciatura em Música, d) da Escola de educação Básica campo de estágio, e) do grupo de pesquisa como aluno de iniciação científica. (ANJOS, 2021. Pág. 4-5).

Assim sendo, visibilizam-se como principais episódios de tensões, responsáveis por significativas rupturas na vida do pesquisador-pesquisado, aquelas localizadas no campo da construção identitária como músico instrumentista e professor de música em formação, ou seja, os principais momentos de tensões observados ao cruzar as fronteiras/bordas apontaram para a criação de novos significados à identidade profissional em análise. Sobre a construção dessa experiência, no contexto da trajetória de vida de Edson dos Anjos, (2021, p. 8), recorta-se:

Quanto aos resultados, obtidos no processo de coleta de dados [...] percebi, dentro das esferas encontradas e analisadas na minha trajetória de vida, momentos de tensões ao cruzar as fronteiras/bordas que tiveram grandes rupturas em minha identidade como músico na Igreja, músico na Banda Filarmônica e Músico acadêmico dentro do IFPE. Momentos de rupturas, observados entre as linhas tênues que demarcam essas fronteiras, sinalizadas pela criação de novos significados. (ANJOS, 2021. Pág. 08)

No refinamento da análise, levou-se em consideração o perfil do músico em cada esfera de atuação. Percebeu-se que entre a igreja e a banda filarmônica há um padrão de comportamento muito próximo, observando-se continuidade, com elementos identitários preservados, guardando fortes aproximações, determinados por um “jeito de ser músico”, regulado pelo mesmo gênero, estilo ou performance musical, obedecendo a um mesmo código ou norma de convivência. A borda é tratada por Marsico (2018) como aquilo que, psicologicamente, é cultivado dentro das normas sociais entre o que se “deveria” e “não deveria” fazer. Nesse caso, a fronteira/borda encontra-se demarcada por uma linha quase invisível.

Diante do exposto, destaca-se que as fronteiras que compõem e recompõem nossa identidade são frutos de uma construção de significados, construída por meio da experiência, seja em nosso cotidiano, em um fluxo contínuo, sem demandar interrupções, ou, ainda, em situações ambíguas que ao serem vivenciadas por nós demandam rupturas nesse continuum. As bordas não são fixas, essa flexibilidade não se dá pela organização da esfera de vida obedecendo a um determinado perfil, seja físico ou sociocultural (TATEO; ESPAÑOL; KULLASEPP; MARSICO; PALANG, 2018). Com base nesses autores, entende-se que a referida flexibilização das bordas/fronteiras parece funcionar por meio de uma dinâmica catalítica, dependendo, assim, do contexto histórico e psicológico.

Consolidando o entendimento sobre fronteira, Marsico corrobora afirmando que: “fronteira não é apenas um não-lugar, mas é um espaço com características próprias que tornam a vida muito específica, regulando a dinâmica com o ambiente e até a maneira de pensar, agir e

sentir" (2016, p.213).

Tomando-se esse entendimento como horizonte para o estudo em pauta, torna-se mister afirmar que essa movência é perceptível quando o estudante chega à instituição de ensino superior e se depara com uma série de eventos novos que provocam reflexões sobre seu campo experiencial anterior, a exemplo do processo seletivo, via vestibular, exigindo-lhe conhecimentos do campo musical não vistos antes, a exemplo do ditado melódico e aplicação da prova prática no instrumento - etapas eliminatórias.

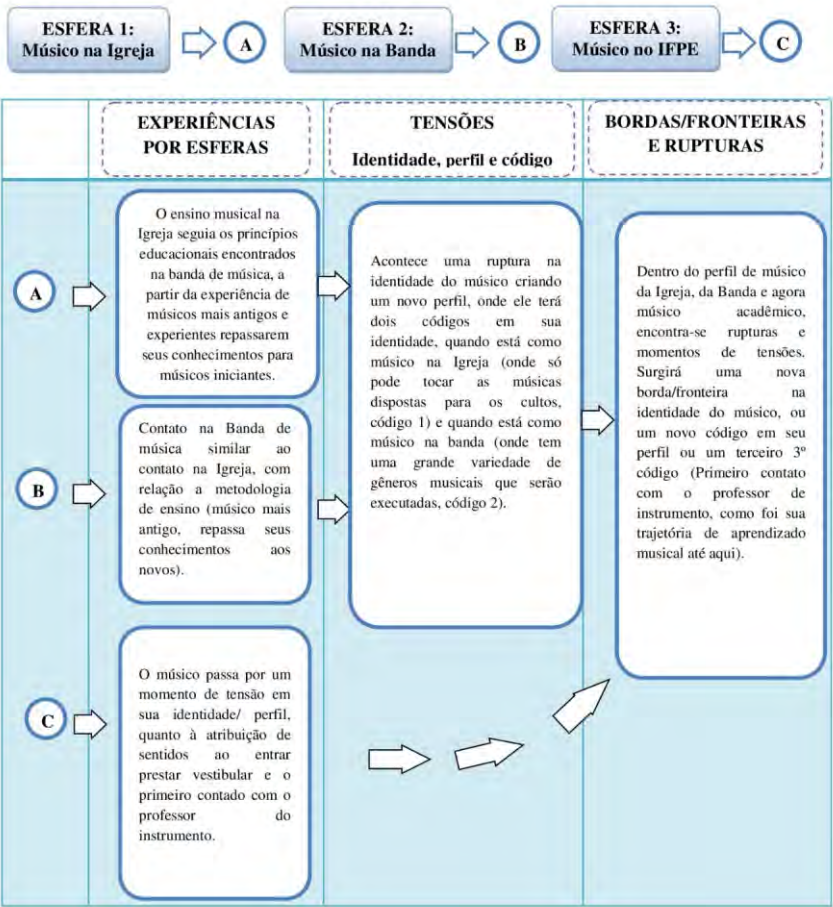
A partir dessa tensão, Edson dos Anjos entendia que, para ingressar naquela nova esfera de aprendizagem musical, fazia-se necessário o domínio de um determinado perfil profissional ou código, não construído/percebido nas esferas anteriores. Conforme narra o licenciando: “[...] acontece quando o avaliador da atividade prática questiona: onde você aprendeu a tocar o instrumento? Como aprendeu a tocar? Quais os métodos musicais que utilizou para chegar até aquele estágio da performance musical?” (ANJOS, 2021, p.9).

Perfil e códigos estão dentro do que Marsico (2016) vai chamar de movimento microcultural (entrada/saída) que estará ligado às regras que existem e fazem sentido dentro de um lugar, quanto ao que se pode ou não fazer, falar ou se comportar. Desse modo, entende-se que as bordas acontecem sempre que precisamos construir significados sobre alguma experiência, seja ela vinculada ao nosso cotidiano, um fluxo contínuo, ou a situações novas e ambíguas, demandando outro padrão de resposta. E, ainda, referentes àquelas experiências sobre as quais se tenta diminuir a ambiguidade, sendo ou não pertinentes à vivência experimentada, buscando-se outras

possibilidades, psicológicas ou físicas (MARSICO E TATEO, 2017).

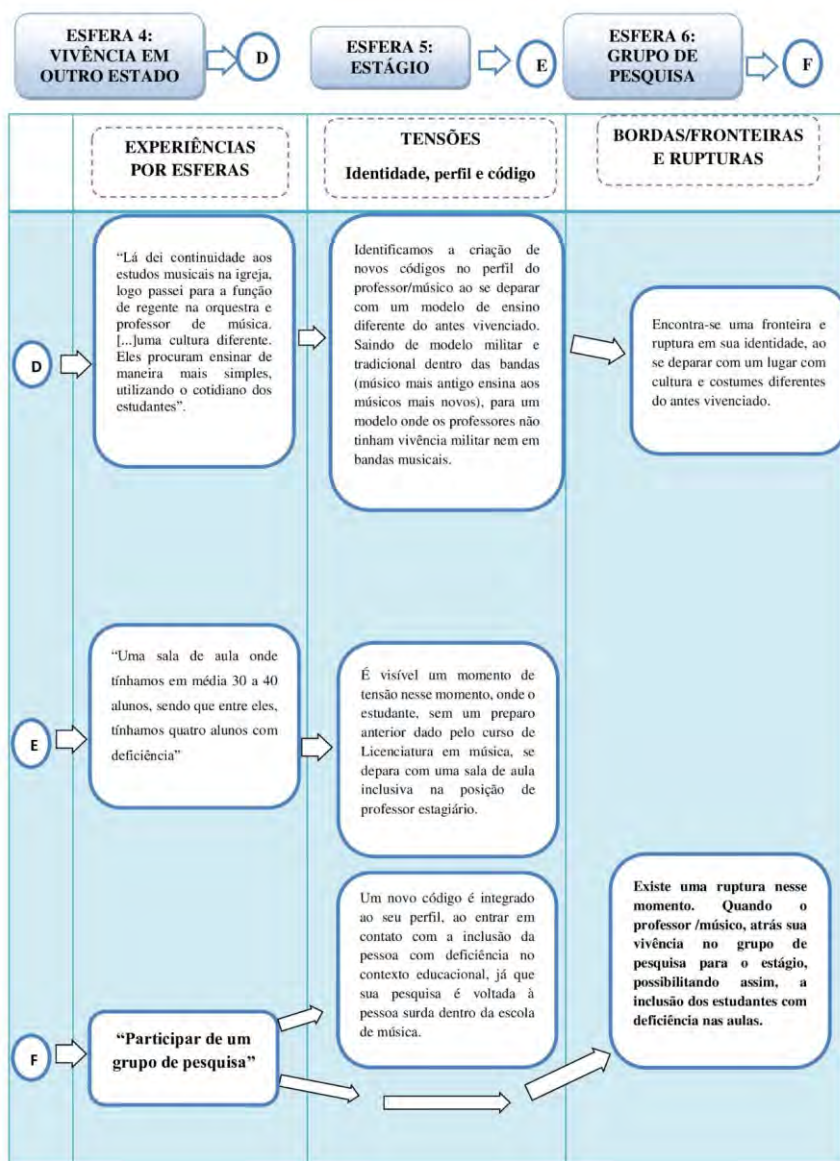
No contexto da trajetória de vida, organizaram-se os episódios dentro das esferas de experiências do licenciando, priorizando os acontecimentos mais marcantes na construção da sua identidade como músico e professor de música, destacando-se as tensões, rupturas, bem como as diversas circunstâncias denominadas como bordas ou fronteiras, conforme demonstra a figura apresentada a seguir:

**Figura 3 - Esferas de Experiência: 1 (músico de igreja), 2 (músico de banda) e 3 (músico no IFPE)**



Fonte: Anjos (2021, p.10).

**Figura 4 - Esferas 4 (vivência em outro estado), 5 (estágio) e 6 (grupo de pesquisa)**



**Fonte:** Anjos (2021, p.11).

Diante do exposto, tornou-se possível visibilizar, nas experiências autonarradas, os episódios que provocaram maiores tensões, "assustando" o protagonista, exigindo a quebra de alguns padrões, ou, ainda, demandando a adoção de padrões de comportamento diferentes,

estabelecidos entre o ser músico e o ser professor de música, em ambientes e circunstâncias distintas, compreendendo que esse processo não era fixo, exigia-lhe episódios de rupturas, descontinuidades e continuidades. Esses novos entendimentos eram lhes desvelados pelas lentes da Psicologia Cultural Semiótica.

Na primeira instância de análise, tem-se a representação de duas esferas experienciais que apresentam continuidade no que se refere à construção identitária do músico instrumentista; na instância seguinte, a construção do perfil de licenciado em música vai demandar rupturas severas diante dos novos desafios postos, identificados a partir dos seguintes movimentos: a) o ingresso no curso; b) a inserção na prática de estágio sem nenhuma preparação para lecionar música na perspectiva inclusiva, sobretudo a pessoas com deficiência; c) a percepção de que os estudos e reflexões acerca da educação musical inclusiva aparecem apenas nos dois últimos períodos do curso, após os dois primeiros períodos dos estágios curriculares; d) a identificação de que não havia, diretamente, nenhum movimento relacional entre aquele campo de estudo e os outros componentes curriculares ou práticas pedagógicas do referido curso.

A análise da trajetória de vida do licenciando revela um músico instrumentista com formação performática dada em espaços religiosos (predominantemente músicas sacras) e em bandas filarmônicas (predominantemente dobrados militares e música erudita). Percebe-se que as fronteiras apresentadas guardam consideráveis aproximações no seu código de comportamento social e profissional para o músico instrumentista, nos diferentes espaços contextualizados, sobretudo naquilo que se refere a estilo e gênero musicais, performance, abordagem teórico-prática e até

mesmo à forma do músico se vestir e falar.

Diante do exposto, evidenciam-se diferentes tensões no cruzamento de fronteiras e bordas, no esforço dado pela movência entre os diferentes campos experienciais, vividos como músico da igreja, músico na banda filarmônica, licenciando em música e pesquisador iniciante no IFPE.

Na licenciatura, o ingresso já demarca uma profunda ruptura, inclusive na perspectiva teórico-prática, apresentando menor engessamento no perfil do músico profissional, com outro código de convivência e padrão de conhecimento. Dentro dessa esfera, em um movimento intrainstitucional, dá-se outra ruptura, referente ao exercício da docência, a partir do campo de estágio. Percebe-se que essa ruptura se dá entre a esfera da formação (IFPE) e as escolas de educação básica, lócus dos estágios obrigatórios supervisionados. O episódio é deflagrado pela presença de estudantes com retardo mental (01) e autismo (02), deflagrando a seguinte problemática: e agora, como ensinar música a pessoas com deficiência?

O confronto com aquela realidade estabelecia uma necessidade de ressignificar a identidade do professor de música. Inicialmente, a situação assustou o licenciando, despertando o desenho de abandonar o curso, mas, sentiu-se desafiado pelo contexto e resolveu prosseguir. O processo de ruptura com a situação excludente, identificada no primeiro campo de estágio, obedeceu a uma sequência de ações que ocorreram, seguindo o processo descrito por Edson dos Anjos, a saber:

1-Ao perceber que os estudantes com deficiência ficavam totalmente excluídos, não sendo envolvidos

nas aulas, procurou ouvi-los, diagnosticar seus conhecimentos prévios sobre música; fazendo um esforço (tácito) para entender como eles aprendiam: 2- Selecionou textos para estudo acerca da inclusão de pessoas com deficiência (LOURO, 2018; MANTOAN, 2003; SASSAKE, 1999); 3- Por iniciativa própria, fez dois cursos de curta duração (40h e 30h) sobre o aprendizado de criança com autismo; 4-Iniciou, juntamente com seu grupo de estágio, atividades, visando incluir esses estudantes, em algumas, obteve êxitos (o mais difícil era alcançar uma das crianças que apresentava um grau mais asseverado de autismo); 5- Mais adiante, ao iniciar a disciplina Educação Inclusiva, com o professor Silas Nascimento, ampliou o campo de estudo e os entendimentos sobre a questão da inclusão; 6- o ingresso no universo da pesquisa, no espaço do DIPEM, representou a oportunidade de maior aprofundamento e ressignificação da questão problematizada no estágio. Neste espaço, envolveu-se com três pesquisas, sendo autor de três Planos de Atividade na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência em aulas de música; 7- Construção do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, intitulado: Ensino Remoto nos anos iniciais: o que dizem os professores de arte/música frente à sala de aula inclusiva de uma Escola Municipal de Belo Jardim – PE (Fonte própria, 2021).

A suprarreferida caminhada possibilitou a Edson dos Anjos a oportunidade de contribuir, acadêmico e socialmente, com a temática a partir da publicação de alguns trabalhos de pesquisa, expostos a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória analisada aponta para a necessidade de uma reestruturação na organização curricular do curso de Licenciatura em Música do IFPE, *campus* Belo Jardim, de modo que os estudantes possam ter contato ou, ainda, serem preparados para atuar em uma sala de aula

inclusiva, amenizando, assim, as tensões vivenciadas pelo estudante com a atual organização curricular.

Certamente, os impactos seriam mitigados se as disciplinas inclusivas, Libras e Educação Inclusiva, fossem ofertadas antes das disciplinas voltadas ao estágio, necessitando também que a discussão fosse transversalizada no currículo alcançando, como também as disciplinas voltadas às metodologias de ensino e ao ensino do instrumento, por exemplo. A falta de uma perspectiva transversal revela que as metodologias de ensino vigente no curso alinham-se com as formas de desenvolvimento, conservadoras, naturalizadoras das diferenças, historicamente situadas.

Com base no exposto, entende-se que disciplinas específicas tenham como objeto de estudo o olhar para o diferente visando a sua inclusão nos processos de aprendizagem e participação da vida institucional. Também, faz-se necessário que esse campo do conhecimento dialogue na perspectiva inter e transdisciplinar com a estrutura do currículo do curso e que, ainda, sejam encaminhadas práticas de ensino, pesquisa e extensão que deem conta dessa dimensão na (re)construção constante da identidade do professor e da professora de música e, assim sendo, continuem em constante revisão visando atender às demandas reconfiguradas na prática social, constantemente. Nesse esteio, a psicologia cultural já tem se debruçado sobre formas de refletir e propor modelos para educação de pessoas com deficiências educacionais específicas. Desse modo, entende-se que essa abordagem poderá contribuir para reflexões sobre a problemática apresentada neste estudo.

Nessa direção, também fica evidente a necessidade

de um maior empenho na área de pesquisas científicas, envolvendo a formação do licenciando, já que, segundo relato do estudante pesquisador e pesquisado, estar em um grupo de pesquisa possibilitou-lhe considerável crescimento pessoal e profissional, comum senso crítico, formando também um estudante com uma maior possibilidade de crescimento acadêmico, já que terá contato com escritas científicas, artigos e projetos de conclusão de curso, necessário para a formação como licenciado.

Todavia, o mais importante recai na forma como as práticas de pesquisa possibilitaram uma ação-reflexão-ação com possibilidades de apontar e assegurar um currículo e uma docência inclusivos, capazes de mediar práticas pedagógicas voltadas às pessoas com e sem deficiência, pessoas com padrões de desenvolvimento humano diversificados.

No que tange à formação de professores e professoras de música, espera-se que este trabalho possa apontar alguns redirecionamentos à estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música do IFPE, *campus* Belo Jardim, assim como as suas práticas pedagógicas, podendo, de algum modo, contribuir para o realinhamento do Projeto Pedagógico do curso, no que se refere ao objeto analisado.

No tocante à identidade do músico, entende-se, pela complexidade e dinâmica da vida contemporânea, que essa construção não é fixa, carrega consigo a capacidade de estabelecer linhas contínuas, rupturas e descontinuidades, a depender daquilo que circunstancia o ambiente, o sujeito, o tempo e os códigos pactuados e repactuados, continuamente.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

As pesquisas realizadas por Edson dos Anjos corroboram com a publicação ou aguardo de publicação em Anais de eventos, artigos para e-book e outras discussões. Além destes, foram encaminhadas contribuições, por meio do DIPEM, voltadas à reflexão sobre a reformatação do curso de Licenciatura em Música, considerando a perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, nas dimensões do currículo escrito e das práticas pedagógicas que envolvem a formação (identitária) do professor e da professora de música.

Acerca das contribuições no âmbito da pesquisa, destacam-se os seguintes trabalhos: a) *Músicos Surdos e a escolha do instrumento musical: contribuições de um professor-maestro*, 2019 (ANJOS, E. S; SOUSA, B. S. A.); b) *Apresentação de Trabalho/Comunicação*; *Músicos Surdos e a escolha do instrumento musical: um olhar do professor-maestro do Instituto Sons do Silêncio*, 2022 (SOUSA et al, 2022. No prelo); c) *Prática de Estágio Curricular em Espaços Educativos Formais e Não-formais: reflexões sobre o ensino remoto de música*, 2022 (SOUSA et al, 2022. No prelo).

No que se refere às contribuições acadêmicas, há, também, este trabalho, em vias de conclusão, já tendo sido aprovado na formatação Resumo, que segue, agora, para publicação em e-book e, à semelhança dos trabalhos citados nas letras b e c, também atende ao Edital CPESQPI/CBLJ nº 01 de 14 de março de 2022, que trata de chamada para submissão de propostas de capítulos para o e-book “Ciência e Transformação Social: Contribuições do IFPE Campus Belo Jardim”. Assim sendo, oferece-se esse destaque como contribuição desta pesquisa à ciência

e à transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, Edson Silva Dos; SOUSA, Bernardina Santos Araújo de; RIBEIRO, Robson. **Músicos Surdos e a Escolha do Instrumento Musical Contribuições de um Professor-Maestro.** In: III Simpósio Estadual de Ensino Pesquisa e Extensão da FBJ: Ética, Política e Cidadania na formação profissional: contextos, desafios e possibilidades. [Anais]...Belo Jardim (PE) FBJ, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/simpfbj2019/225561>>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- ANJOS, Edson da Silva dos. **Relatórios de Pesquisa Parciais e Final.** IFPE Campus Belo Jardim - Belo Jardim, 2020.-2021
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. **No “Olho do Furacão”:** uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009b.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.
- LOURO, Viviane. **Jogos e Atividades para Educação Musical Inclusiva.** 1ª Ed. São Paulo. 2018. pág. 83.
- LUCENA, Rodrigo Oliveira de. **Vibrações do Silêncio:** mediações possíveis no ensino e Música para pessoas com surdez. Dissertação Mestrado (ProfEPT) Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Pernambuco IFPE- Campus Olinda. Olinda-PE. 2022
- MARSICO, G. **Development and Education as Crossing Socio-Cultural Boundaries.** The Cambridge, 2016
- MARSICO, G.; TATEO, L. **Borders, Tensegrity and Development in dialogue Integrative Psychological and Behavioral Science**, vol. 51, n. 4, p. 536-556, 2017. Handbook of Sociocultural Psychology. ed. / Alberto Rosa; Jaan Valsiner. vol. 1, 2 ed. Cambridge.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos - Rio de Janeiro, WVA, .1999.
- TATEO, L. **Introduction: the inherent ambivalence of educational trajectories and the zone of proximal development with reduced potential.** In: TATEO, L. **Educational Dilemmas: A Cultural Psychological Perspective.** Tateo, L. (ed.). Routledge, 2018, p.1-23.
- TATEO, L., & VALSINER, J. (2015). **Time breath of psychological theories: A meta-theoretical focus.** Review of General Psychology, 19(3): 357–364.

TEDLOCK, B. Ethnography and ethnographic representation. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publication, 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizado Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

UNESCO. **Diez aspectos de la Educación para Todos**. Disponível em: <http://www.unesco.org/es/efa/the-efa-movement/10-things-to-know-about-efa/> Acesso em: 28 jul. 2022

VALÉRIO, Tatiana Alves de Melo. **PLANEJANDO UMA AULA DE MÚSICA**: processos imaginativos em ação. Tese de Doutorado (UFPE) Universidade Federal de Ciências e Tecnologia de Pernambuco, Campus Recife, 2019

ZITTOUN, T. **Life-course: a social-cultural perspective**. *In*: VALSINER, J. (Ed.). The Oxford Handbook of Culture and Psychology. New York: Oxford University Press, 2012.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. **Imagination in human and cultural development**. London: Routledge, 2016.

# O ENSINO DO INSTRUMENTO MUSICAL PARA PESSOAS SURDAS NO MÉTODO CASA INCLUSIVA

*Bernardina Santos Araújo de Sousa*

*Edson Silva dos Anjos*

*Luca Tateo*

*Tatiana Alves de Melo Valério*

*Rodrigo Oliveira de Lucena*

*Robson Rodrigues Ribeiro*

## INTRODUÇÃO

No sentido comum, costuma-se acreditar que a música não pode ser ensinada ou apreciada pelas pessoas surdas (MALER, 2022). Tal crença está relacionada à ideia equivocada de que a música só é apreciada pela audição, revelando uma compreensão sobre o desenvolvimento humano a partir de uma visão normativa e de padrões socialmente estabelecidos (TATEO, 2019). Contemporaneamente, estudos apresentados no campo da Educação Musical têm apontado para o entendimento de que a música também pode ser percebida, por exemplo, por meio da vibração sonora (SILVA *et al.*, 2020).

Assim sendo, pode-se afirmar que o indivíduo surdo é capaz de sentir a música por meio das vibrações, a assertiva apresentada a seguir corrobora com esse entendimento, conforme destaque a saber:

A musicalidade é a possibilidade que o homem tem de expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa, por meio do seu corpo e seus movimentos, por meio da sua voz, cantando, do tocar, do perceber um instrumento sonoro musical ou não, ou de uma escuta musical autêntica (Haguiara-Cerveline, 2003, p.75).

No caso específico da aprendizagem musical por pessoa com surdez, sabendo-se que todas as notas musicais têm uma vibração e um timbre particular, adota-se o entendimento de que é essa vibração que deve ser ensinada aos estudantes que apresentam essa deficiência, a fim de que se desenvolva uma memória musical sobre as notas, podendo, assim, executá-las no instrumento.

O interesse pela temática, pautada neste trabalho, emerge de um relato de experiência oriunda de um campo de estágio, em uma escola de ensino fundamental, ocasião em que o licenciando se depara com o desafio de lecionar música a pessoas com deficiência auditiva. O referido episódio fez emergir a discussão sobre como as pessoas surdas aprendem a tocar um instrumento musical e quais eram as contribuições da Licenciatura em Música para que se possa ensinar música a pessoas com deficiência? Tais discussões ocorreram durante encontros da disciplina Estágio Curricular. Posteriormente, foram retomadas em um Grupo de Pesquisa, no esforço de se buscar compreender como se dá o processo de escolha do instrumento musical, por pessoas com surdez e quais as influências que operavam nesse processo.

Nessa direção, propôs-se um Plano de Atividade que objetivou identificar possíveis influências de um professor de música no processo de escolha de instrumentos para pessoas surdas, observando-se, também, sua performance didática, relevância social e acadêmica,

tendo-se como horizonte a perspectiva inclusiva. A investigação proposta resvalou em uma reflexão acerca das possibilidades e limites da educação musical inclusiva, consolidada em espaços de educação não formal, contemplativa do atendimento a pessoas com surdez.

Com esse propósito foi viabilizado um Plano de Atividade intitulado “Músicos surdos e a Escolha do Instrumento Musical: uma investigação psicológica” (PROPESQ - IFPE, 2020). A base teórica se filiou às discussões e axiomas da Psicologia Cultural Semiótica (VALSINER, 2012, 2014), na direção de se entender a cultura como um sistema de mediação e regulação semiótica. Nesse mesmo sentido, considerou-se, também, a compreensão do processo de construção de significados, elaborada pelos sujeitos envolvidos na cena da pesquisa, a partir da criação e mediação de signos diversos.

Assim sendo, investigou-se a construção de significados sobre a escolha do instrumento musical, considerando o contexto pessoal, cultural e social do participante: um professor de música de pessoas com surdez. Para isso, filiamo-nos à Psicologia Cultural Semiótica, que reconhece o ser humano em sua singularidade, mas mantendo uma relação interdependente com o ambiente e, portanto, com a cultura (VALSINER, 2012, 2014). Nesse contexto de estudo, o sujeito psicológico aqui está para seu meio (ambiente físico imediato e rede de relações sociais) em uma relação de *separação inclusiva* (VALSINER, 2012) - embora ontologicamente distinto do ambiente, não pode ser pensado fora dele - e, sendo tomado como um sistema aberto, realiza constantes trocas com esse meio.

O processo investigativo envolveu a compreensão de procedimentos metodológicos, adotados pelo

professor, observados *in loco* pelo estudante pesquisador, buscando-se entender os procedimentos metodológicos que, do ponto de vista do ensino, mediaram o processo didático, ali desenvolvido, bem como a condução à escolha do instrumento musical. Adotaram-se, como instrumentos de construção de dados, o diário de campo e uma entrevista, concedida pelo professor-maestro sobre sua história de vida, visibilizando a experiência de ensinar música a pessoas com surdez.

A investigação em pauta atendeu ao que preceitua a legislação vigente, acerca dos procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos, orientando-se pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), encontra-se autorizada por meio do Parecer nº 4.436.818 (CONEP Plataforma Brasil), que autorizou o Projeto de pesquisa ao qual encontra-se vinculada.

E, portanto, o autor indica equilibrar o resultado para possibilitar o benefício e evitar o rompimento da confiabilidade. Nesse sentido, um aspecto importante é garantir a anonimização para, conseqüentemente, garantir confiabilidade e privacidade. Também se deve considerar a transcrição como outro aspecto relevante, garantindo ser o mais fiel ao que foi narrado pelo informante.

Este trabalho é parte integrante de um Projeto de Pesquisa direcionado a investigar tensões entre cultura pessoal e coletiva no processo de escolha do instrumento musical, é resultante de um Plano de Atividade que teve como objetivo geral identificar possíveis influências do professor no processo de escolha de instrumentos musicais para pessoas surdas. À vista disso, destaca-se que a experiência de orientar, pensar, gerir e realizar a pesquisa foi conduzida por um orientando e sua

orientadora, mas a socialização e reflexões acerca da experiência construída foram consolidadas no Grupo de Pesquisa *DIPEM* - Diálogos intercontextuais: Psicologia Cultural, Educação e Educação Musical. O referido grupo é vinculado à Licenciatura em Música.

Na elaboração deste artigo foram envolvidos outros membros do DIPEM, a fim de, coletivamente, dar visibilidade à pesquisa multidisciplinar, tecida nos meandros da Psicologia Cultural Semiótica, da Educação Inclusiva e da Educação Musical.

Entendeu-se que em razão da premente necessidade de se pensar a inclusão como garantia da formação humana integral, este trabalho se apresenta com razoável grau de impacto social e acadêmico.

## **CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA PESQUISADA**

Situando essa discussão na perspectiva da inclusão de pessoas surdas em instituições educativas, destaca-se, em certa medida, o alinhamento entre os discursos epistêmicos e legal que ocupam a pauta de debates na cena da educação contemporânea. A exemplo disso, apontamos na direção de alguns atos normativos de considerável impacto, promulgados no final do século XX e início do XXI, refletindo, em seus discursos, o gradativo compromisso com uma perspectiva inclusiva contemplativa da igualdade na perspectiva da equidade.

Nessa mesma direção, instituiu-se no Brasil, em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, formulado com ampla participação de diversos segmentos sociais (CARMELO NETO, 2019), apontando para uma preocupação do Estado Brasileiro com a consolidação de políticas públicas voltadas à garantia da

dignidade humana aos historicamente excluídos. Atualizando o debate acerca dos marcos legais que instruem e orientam a educação inclusiva no Brasil, recortamos da Dissertação de Mestrado de Lucena (2022, p. 42-43) as contribuições expostas no Quadro 1, apresentado a seguir:

**Quadro 1 - Relação cronológica de documentos, contextos histórico, político e educacional**

TÍTULO DO DOCUMENTO/ANO DA PUBLICAÇÃO	CONCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	O discurso do documento se mostra fundamentado na concepção de integração, portanto a inclusão inexistente no discurso do referido documento.
Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990	Traz à luz as ideias das discussões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência objetivando transformações em caráter de negação ao paradigma da integração.
Estatuto da criança e do adolescente	Estabelece a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado, não configurando inclusão.
Declaração de Salamanca	Traz à luz as ideias das discussões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência objetivando transformações em caráter de negação ao paradigma da integração.
LDB 9394/1996	Mediador da Carta Magna, prevalece o paradigma da integração.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Procura detalhar diretrizes para inclusão, no entanto a concepção não é contemplada.
Decreto nº 3956 de 8 de outubro de 2001	Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de Todas as formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência. Seu discurso gira em torno da prevenção dos Estados de existência de pessoas com deficiências.
Lei federal de incentivo financeiro 10845/2004	Universalização do atendimento especializado com vistas à superação gradativa pela inclusão de alunos nas classes comuns; Políticas Públicas orçamentárias de reforço de verbas públicas direcionadas à causa.
Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU)-2006	Reforço de compromisso de políticas de Estado pela causa; Contributo da construção do referente documento.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) 2006	Preocupação com a causa procurando transformação social por meio da educação.
Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação 2007	Garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) 2008	Inclusão como transversalidade nas etapas da educação, professores especialistas como suporte para que o paradigma da inclusão seja efetivado.

**Fonte:** Lucena (2022).

## A inclusão de pessoas com surdez em aulas de música

Buscando-se entender algumas discussões contemporâneas acerca da inclusão de pessoas com surdez em aulas de música, resultado do esforço bibliográfico empreendido por este trabalho, em razão da aproximação com objeto investigado, destacam-se as seguintes temáticas: a) A Aula de Violão sob o Método Casa Inclusiva (LUCENA, 2022); b) Inclusão Escolar e Ensino de Arte (BARBOSA, 2015; 2019); c) O Ensino da Música ao Aluno Surdo numa Perspectiva Inclusiva: (FINCK, 2009); d) O Desenvolvimento Cognitivo do Surdo Analisado a partir do Ambiente (DUARTE *et al*, 2013); e) O Valor das Experiências Musicais para a Maturação Emocional e o Desenvolvimento da Criança (LELLIS, 2000); e f) O Equívoco em se Avaliar um Indivíduo com Surdez pelo seu Déficit Sensorial e não seu Déficit cognitivo (VIGOTSKI, 1997).

Os trabalhos supracitados, em sua expressiva maioria, tomaram Lev Vigotski como sua base teórica, sobretudo a partir de aspectos apontados pela Psicologia da Arte e a Inclusão Escolar. A exemplo disso, oferece-se destaque aos seguintes entendimentos: Vigotski atesta que a deficiência de uma determinada função proporciona um *deficit* no sujeito, ao mesmo tempo que lhe proporciona forças à superação desse *deficit*, visando atender à demanda apresentada pelo indivíduo. Segundo Lucena (2022, p. 32): “No contexto da Psicologia da Arte, defendida por Vigotski, encontram-se os elementos teóricos que possibilitam a defesa da aprendizagem musical por parte de estudantes com deficiência”.

Contextualizando historicamente o envolvimento de Vigotski com a temática da deficiência, aponta-se que, na sua trajetória como professor formador, ao entrar em contato com crianças afetadas pela surdez, cegueira e

deficiência intelectual, o referido teórico resolveu problematizar esse novo contexto, partindo do pressuposto das potencialidades individuais (LUCENA, 2022, p. 32, *apud* COSTA, 2006,). Essa perspectiva também permite evidenciar o círculo vicioso entre a produção de uma deficiência secundária, ou seja, a criação de um ambiente social que, ao invés de apoiar o processo compensatório, cria as condições para que a deficiência seja socialmente invalidante. Dessa forma, os preconceitos se confirmam, gerando uma situação de *injustiça epistêmica* em relação aos surdos, que não são considerados “habitantes” legítimos no mundo da música (MALER, 2022).

### **Trajetória teórico-metodológica do processo investigativo**

Assim sendo, este trabalho propôs-se a entender de que modo os procedimentos metodológicos, adotados pelo professor-maestro, regulam a escolha do instrumento musical para uma pessoa surda. Nesse cenário foram definidos os seguintes objetivos específicos: entender o processo da escolha do instrumento musical para uma pessoa surda, a partir do olhar do professor; descrever o processo de regulação semiótica atuante na construção de significados do professor-maestro sobre a escolha do instrumento musical da pessoa com surdez.

Tais esforços centraram-se na forma como se dá o processo de escolha do instrumento musical na visão de um professor-maestro. Nesse contexto, infere-se que a metodologia aplicada ao ensino da música poderá trazer contribuições sobre as influências e/ou determinações que envolveram a escolha do instrumento musical pela pessoa surda, levando-se em consideração a presença do professor, a disponibilidade dos instrumentos, bem como

influências advindas dos contextos familiar e cultural.

Para que se pudesse entender o fenômeno investigado, com maior clareza, a cena didática, a metodologia utilizada, o processo de ensino adotado pelo professor e a sua performance didática passaram a constituir a paisagem ideal ao processo investigativo proposto. Partindo-se desse entendimento, recorremos ao estudo de caso (YIN, 2003) e realizamos uma entrevista com um professor-maestro, vinculado ao "Instituto Inclusivo Sons do Silêncio", a fim de entender como a metodologia de ensino de música utilizada nas aulas e a relação com seus alunos atuaram no processo de escolha do instrumento musical dos aprendizes daquela instituição.

Recorrendo à Psicologia Cultural semiótica, abordagem teórico-metodológica adotada no plano de atividade, infere-se que esse campo do conhecimento se preocupa com a construção de significados pelo sujeito, isto é, a criação e o uso de signos, ocorrendo em uma relação interdependente entre o sujeito e o ambiente. Nesse processo relacional, a própria cultura é entendida como um sistema de mediação e regulação semióticas (VALSINER, 2012; 2014). Sendo assim, o sujeito psicológico aqui está para seu meio (ambiente físico imediato e rede de relações sociais) em uma relação de separação inclusiva (VALSINER, 2012) e, sendo tomado como um sistema aberto, realiza constantes trocas com esse meio, sem que se seja comprometida a manutenção da sua unicidade como sujeito. Nessa direção, adotou-se o estudo de caso como método de investigação, ancorado, teoricamente, em Yin (2003), que por oferecer pressupostos teóricos acerca da generalização do conhecimento a partir de casos únicos atende aos propósitos do estudo em pauta.

Com base nesses pressupostos, o procedimento investigativo dado no campo empírico, contemplou um único participante, apresentando o seguinte perfil: professor-maestro, residente na cidade do Recife, atuando em vários segmentos da música popular brasileira, com perfil de músico multi-instrumentista. Formado em Pedagogia, fez vários cursos na área de Inclusão, tais como LIBRAS, Tiflologia (Braille), método TADOMA (método para atendimento à pessoa surda-cega). A partir da construção do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), surge a base do seu projeto atual no Instituto Sons do Silêncio, atualmente coordena essa instituição.

A fim de atender à coleta e construção dos dados, adotaram-se os seguintes procedimentos: a) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); b) realização da entrevista, audiogravada, no Instituto Inclusivo Sons do Silêncio, em julho de 2019, com duração de 1 hora e 50 minutos; c) realizaram-se registros da aula observada em um diário de campo; d) a transcrição dos dados da entrevista (por meio de tutoriais que orientam a transcrição de áudios e vídeos em textos escritos) - *YouTube*; e) construção de quadros de análise; f) análise dos dados coletados; g) construção do relatório de pesquisa; h) socialização e divulgação dos resultados do trabalho.

Como técnica de coleta de dados, adotou-se a entrevista semiestruturada, tomou-se a história de vida do participante como núcleo estruturante da narratividade. A ênfase foi dada à metodologia aplicada por ele no ensino de música para pessoas com surdez. Desse modo, a pergunta deflagradora foi a seguinte: conte-me sua trajetória de vida musical até aqui. A partir da narrativa, exploraram-se temas previamente definidos que tornaram possível o acesso ao método de ensino adotado pelo

professor para ensinar música a pessoas com surdez. Também, deu-se visibilidade aos aspectos culturais e psicológicos, concernentes ao fenômeno investigado. A transcrição da narrativa se deu por meio do programa Indiano, livre, de transcrição, chamado *Voice Dictation – Online speech Recognition*, um programa *online* que converte fala em texto.

Antecedendo a realização da entrevista, houve uma incursão pelo local onde a experiência se desenvolve, o Instituto Inclusivo Sons do Silêncio, localizado na parte antiga da cidade do Recife. Naquela ocasião, foram estabelecidos conhecimento e familiaridade com o espaço que ambienta a experiência metodológica com o Casa Inclusiva, baseada no método TADOMA. Notou-se que mesmo com todo o barulho causado, sobretudo por carros, buzinas, sirenes, vendedores ambulantes, dentre outros que integram a paisagem sonora do centro do Recife, todo o som “produzido ao redor” é integrado ao local, encantando todos que chegam por lá. Verificou-se, também, que a sala de aula possui boa iluminação, janelas grandes e paredes desenhadas com escrita musical, tornando o ambiente agradável e acolhedor, dando-nos a impressão de que essa paisagem abriga, em suas paredes, um movimento de empoderamento de pessoas surdas, dado pelo viés de uma linguagem musical inclusiva. Nessa ocasião, lançou-se mão de um diário de campo, procedendo-se com registros escritos e fotográficos sobre o ambiente e o desenvolvimento do método Casa Inclusiva, visibilizando-se a experiência de ensinar música a pessoas com surdez.

A análise dos dados foi ancorada em estudos de Zittoun (2012), tomando-se como referência teórica a pluralidade de experiências construídas ao longo da trajetória de vida do professor- maestro. A busca foi

realizada no entendimento sobre as contribuições, advindas das diferentes esferas, acerca da inclusão de estudantes com deficiências em aulas de músicas. Diante desse cenário, foram levantadas questões de ordem pessoal, educacional e profissional, demarcadas por diferentes episódios que envolviam rupturas, continuidades, tensões, ambivalências e transições (ZITTOUN, 2012), marcando o rito de passagem de uma esfera a outra. Em cada campo de experiência, representado nesse cenário de transição, são apontadas questões que indicam os enfrentamentos feitos.

### **Demarcadores da história de vida do professor**

Da trajetória de vida do professor entrevistado, destacam-se do processo de formação os seguintes aspectos: estudou música em uma escola pública em Recife, com um professor, ex-oficial da Aeronáutica. Seu aprendizado se deu por meio de uma metodologia tradicional, inspirada na pedagogia militar de base. Narra o entrevistado que suas aulas eram mantidas “em rédeas curtas”. Seu perfil profissional contempla a docência e a performance de músico multi-instrumentista. Inicialmente tocava requinta (instrumento pertencente à família do clarinete), depois passou a tocar clarinete e, em seguida, o saxofone; hoje, este é seu principal instrumento. No campo do ensino, ministra aulas de trompete, trombone, violino, teclado, flauta, gaita e outros. Tamanha desenvoltura e afinidade para tocar e conhecer outros instrumentos abriram diversas possibilidades para as pessoas surdas, estudantes do Instituto Sons do Silêncio, acessarem um maior número de instrumentos, ampliando suas possibilidades de escolha.

No tocante à sensibilização para o trabalho com as pessoas surdas, destacamos por meio do Quadro 2 os

seguintes aspectos narrados pelo entrevistado:

**Quadro 02 – Interfaces do contexto narrado (tempo, recorte e núcleo)**

EVENTO 01	EVENTO 02	EVENTO 03
Foi a um evento musical com a banda da qual era maestro, lá teve contato com um grupo coral formado por pessoas surdas, o grupo dublava em língua de sinais a música que estava sendo tocada através de um CD, por meio de gravação. Nessa ocasião, experimentou uma emoção incrível, como ele afirma no excerto abaixo.	Está no trabalho, em uma secretaria de assistência social e se depara com a falta de acessibilidade e inclusão à pessoa surda e à pessoa usuária de cadeira de rodas. Isso causa um grande impacto pessoal e emocional, despertando, assim, um maior interesse por parte dele para garantir acessibilidade e inclusão a todos e todas.	Ao ouvir de um professor que uma pessoa surda não seria capaz de aprender música, de tocar algum instrumento musical, o professor maestro, indignado com essa colocação, traça um objetivo para ele naquele momento, que seria de mostrar que uma pessoa surda tem capacidade para ser músico.
Excerto 1	Excerto 2	Excerto 3
“Eu fiz um concerto no Geraldão, e aí eu ouvi e conheci um coral de mãos. Que é o coral de pessoas surdas, que colocava a música com playback, né? E eles faziam a música em um CD e eles dublavam, né... E eu vi eles fazendo a tradução com os sinais, né? E eu achei aquilo tudo incrível.” (Fonte própria)	“[...] Vim visitar a família e os amigos que trabalham na Secretaria de Educação, desculpa, de assistência Social, o diretor e o secretário, me convenceu a ficar em Recife. Porque essa viagem pelo Brasil, não tava criando raiz, então eles disseram, fica aqui que te arrumo um emprego, e nesse emprego essas duas pessoas me deram todo o livre acesso, no primeiro dia que fui trabalhar, eu fiquei para assistir para aprender como funcionava, aí chegou um surdo, um rapaz, e começou a perguntar como é teu nome, como é o nome da tua mãe, o nome da tua rua, aí eu disse, ele é surdo, não percebeu que ele é surdo?. Aí o cara disse: aqui todo mundo trabalha assim. Então não tinha inclusão. Teve um dia que chegou um cadeirante, que ninguém conseguiu ajudar o rapaz a subir. E, e com isso eu pedi demissão.”	“Então eu vi um professor em São Paulo dizendo que, pro surdo tocar violino teria que morder o violino, para tocar violão tinha que ter um cabo, e trompete, trombone é impossível para o surdo tocar. Então eu queria provar para esse professor, que o surdo pode tocar.”

**Fonte:** Lucena (2022).

Os fragmentos destacados no movimento microanalítico (excertos 1,2,3), expostos no quadro acima, retratam experiências que levaram o professor maestro a decidir cursar Licenciatura em Pedagogia, em seguida Libras, Tiflogia, e, enfim, a se aperfeiçoar no Método TADOMA. Cada evento vivido provocou rupturas de

considerável significado, mobilizando o sujeito a criar possibilidades de intervenção que transpusessem as barreiras da exclusão, significando as potencialidades dos sujeitos com deficiência, apontando-se a possibilidade de inclui-los no aprendizado de um ou vários instrumentos musicais. Sobre o Método Casa Inclusiva, destacam-se as seguintes contribuições:

O Método CASA Inclusiva foi criado pelo pedagogo, músico e professor Carlos Alberto Souza Alves com o objetivo de ensinar música para pessoas com deficiência auditiva. Segundo seu criador, o nome dado ao método é composto de dois termos: o primeiro, “CASA”, deriva das iniciais de seu nome e sobrenomes; o segundo, Inclusiva, tem o propósito afirmativo à filosofia e objetivo da inclusão de pessoas com deficiência. (LUCENA, 2022, p.61, apud NASCIMENTO 2019)

Diante desse entendimento, pode-se aferir que ele expandiu seu significado sobre a pessoa com surdez e que essa experiência foi decisiva para a sua prática docente inclusiva enquanto professor de música. Em função disso, destaca-se que o entrevistado não é um professor de música contratado para ensinar música a pessoas com surdez, é, sobretudo, alguém que construiu uma empatia e conhecimento sobre os limites e possibilidades apresentados por esse indivíduo. Isso faz toda a diferença, pois seu processo de construção de significado sobre situações didáticas (preparação de aulas, desenvolvimento de um método próprio, atendimento individualizado aos aprendizes, adaptações para cada caso etc.) revela um significado regulador potente, que o faz ser sempre inclusivo em sua docência.

Desse modo, identificamos um regulador semiótico forte na construção de significados do professor-maestro sobre a pessoa surda, que afeta de maneira única,

motivadora e inclusiva sua relação docente com seus alunos surdos. Chamamos esse regulador de experiência pessoal, a qual voltaremos a discutir na próxima seção. Abaixo citamos trechos da narrativa sobre o método Casa Inclusiva, por ele desenvolvido:

Eu criei um método que eu coloquei o nome de Casa Inclusiva, é o seguinte, ele consiste no ensino simultâneo da teoria e da prática do instrumento” [...] “Como o surdo geralmente são visuais, eu vou e mostro: olha, essa posição da chave e na boca que você tá soprando é a nota Si. Apertando o registro aqui atrás, tem a mesma nota, só que uma oitava acima. Aperto um pouco mais a embocadura e assim eu faço com toda a escala, entendeu? Com o tempo, ela tá tocando todas as notas que vim na partitura, aquela nota correspondente, na partitura ele sabe que a nota, a posição do instrumento e a posição da boca, então com isso, com tempo eu consigo, ensinar para ele o tempo, o valor, a semibreve, mínima, semínima, as figuras funcionais e não funcional. (Fonte Própria)

## O Método Casa Inclusiva

Na aplicação metodológica em aulas, faz-se necessário conhecer a turma, entender quais as dificuldades enfrentadas por eles, como também adequar-se à realidade da turma em que será aplicada tal metodologia. O professor-maestro leva em consideração a perspectiva da pessoa surda, sua cultura e seu modo de relacionar-se, sabendo que a pessoa surda, antes de qualquer coisa, é uma pessoa como outra qualquer, que tem os mesmos pensamentos variantes e sua personalidade pessoal e individual. Para tal, o professor aplica sua metodologia de modo dinâmico, incluindo todos para participarem da aula, como veremos abaixo:

Nós realizamos atividades: aula de LIBRAS, aula de Português, aula de matemática, conhecimentos gerais, aula de teoria musical e aula de prática de instrumento, em grupo, né, porque o surdo na sua cultura, ele é muito individualista, ele vive só no mundo dele, então tudo para ele, é dele primeiro. E aí nós temos pontos onde eu faço uma ciranda, onde todo mundo pega nas mãos. As mães, vem várias vezes questionar porque que eu faço a ciranda, eu mostro para ela, que é para mostrar a união, que todo mundo tem que tá junto, no mesmo passo, porque senão vai dar errado, se um tiver fora do núcleo do pensamento, vai dar errado, precisa pensar juntos e unidos, e a questão da socialização do surdo, do empoderamento, para mostrar a sociedade uma pessoa com deficiência empoderada, não mas aquele coitadinho, "á o bichinho, ele é surdo ou ele é cego". Não! [...] "Agora pra isso ele tem que fazer esforço, que ele queira aprender, tem que mudar a cultura. É preciso mudar primeiro a família. A gente faz algumas atividades com as famílias para artesanato, oficina de interesses sociais, de foto, Enfim. (Fonte Própria)

Nessa direção, entende-se que o método adotado para o ensino de música a pessoas surdas não é estático, ao contrário, a partir dele, o professor faz adaptações às necessidades de cada aluno que chegava ao Instituto. Tendo em vista que cada indivíduo tem sua maneira de aprender, torna-se necessária uma constante atualização, dada a partir de ações refletidas sobre o fazer e saberes do professor. No tocante às aulas com pessoas surdas, não é diferente, precisa-se manter um constante processo de atualização, ainda mais, levando-se em consideração a escassez de materiais adaptados ao ensino para pessoas surdas.

Considerando as necessidades específicas, originadas pela condição de aluno surdo, há um processo que contempla a adaptação desse sujeito à nova

experiência na instituição de ensino. Dentre outros elementos e recursos, disponibiliza-se a publicação de um material voltado para a pessoa surda, destacando-se experiências pretéritas, envolvendo, sobretudo, barreiras que foram vencidas pelos alunos e professores. Sobre outras questões referentes ao Método, oferece-se o seguinte destaque:

Como eu falei, eu criei um método chamado Casa Inclusiva, a primeira metodologia que eu usei, mas eu tenho várias atividades que ainda usamos no dia a dia. [...] a gente vai vendo a necessidade do menino, cada um tem a sua especificidade e a sua deficiência. Uns tem mais vontade de aprender, outros não, aí nós vamos vendo de acordo com a necessidade de cada um, nós estamos fazendo várias atividades". [...] "Estou agora escrevendo um livro para ser lançado agora na Bienal Internacional do Livro, mas não sei se vai dar tempo, mas tô escrevendo um livro. (Fonte Própria)

Diante desse entendimento, cabe ressaltar o destaque feito pelo professor-maestro ao fato de a pessoa surda reunir condições, limites e possibilidades próprias a sua realidade. Nesse contexto, destaca-se seu universo linguístico e comunicacional, sua percepção da realidade e do mundo, sua maneira de ver e de sentir as coisas ao seu redor, a partir das experiências demarcadas pelas experiências culturais vivenciadas dentro e fora da comunidade de surdos. Considerando a importância dessas particularidades inerentes a esse grupo, infere-se que as aulas devem ser adaptadas a essa realidade.

Sobre o grau de envolvimento e atenção, concentração e participação desses alunos nas aulas de música, o professor entrevistado destaca que as experiências ou hábitos apresentados são semelhantes àqueles apresentados, comumente, pelas pessoas

ouvintes. Afirma, ainda, que é normal que os alunos surdos percam a atenção na aula, distraindo-se com os demais alunos, com pessoas que estão passando e com as tecnologias que estão disponíveis. Sobre manter o foco dos alunos na aula, esclarece relatando:

A aula coletiva, eu escrevo no quadro, um exemplo na teoria musical, eu escrevo no quadro a clave de sol, então ficam todos sentados ao meu redor, e aí eu vou explicando, primeiro eu faço o sinal da clave, e faço a datilologia da clave, depois faço o sinal da clave, e pergunto para cada um e vou dando exemplo, eles aprendem muito por exemplos, porque são visuais. Então vou perguntando. Sempre um entendeu mais rápido que o outro. Aí levanta a mão e tal, e a gente vai usando perguntas. A avaliação é diária, entendeu? Então de acordo com a participação do aluno, tem uns que já estão, já ficam brincando, ficam mais querendo mexer no celular, querendo pegar o instrumento logo. Então, assim, a gente fica com aquela paciência, o grande, que eu digo, o trunfo da gente é a paciência, né? Que tem que ter muita paciência, porque, porque eles não são, não tem a mesma atenção, que nós queríamos que tivesse, de parar e ficar focado. O foco, às vezes, qualquer, qualquer movimento, se o outro rir ou se correr, todos correm, mudam o foco rapidamente. Então, a aula é coletiva. Eu coloco quadro, escrevo e vou fazendo perguntas, de um pra um, vou perguntando o nome das notas, pego o papel, coloco, eu mesmo faço exercícios de um por um. [...]  
(Fonte Própria)

## **Instrumentos musicais para a pessoa surda: dificuldades e facilidades**

É mister ressaltar que tanto pessoas ouvintes quanto pessoas surdas enfrentam desafios na escolha do instrumento musical. Mas, as pessoas surdas apresentam um agravante, que se refere à maneira de estudar o

instrumento musical, considerando a maneira como elas diferenciam as notas musicais. Ademais, inferimos, a partir da nossa pesquisa, que no lócus investigado todos os instrumentos musicais estão disponibilizados às pessoas surdas. No entanto, há uma maior dificuldade para o estudo em instrumentos musicais que produzem uma sonoridade mais aguda por causa das vibrações das notas, dificultando a identificação das mesmas.

Assim sendo, torna-se necessário que um método próprio ou abordagem adaptada seja testado em cada instrumento e, a partir daí, tornando-se imprescindível que se construa um *corpus* de instrumentos que possa ser oferecido aos surdos. A condição de músico multi-instrumentista favoreceu o professor-maestro na habilidade de testar diversos instrumentos, adaptando-os ao Método Casa Inclusiva, que se caracteriza pela sua dinamicidade, sujeito a sucessivas adaptações, a depender das necessidades apresentadas por cada aprendiz. Nessa direção, entende-se que o método é vivo e inacabado, dada a sua possibilidade de constantes adaptações.

Retomando a questão central da investigação, no tocante à escolha do instrumento musical pelo aluno, entende-se que o professor medeia o processo por meio da adaptação do material, na dimensão teórica e prática, favorecendo a percepção tácita das diferentes vibrações sonoras que cada instrumento produz. Nesse favorecimento, possibilita uma relação de afinidade ou aproximação do aluno com o instrumento desejado ou possível de ser acessado.

Na ocasião da pesquisa, o Instituto Inclusivo Sons do Silêncio dispunha dos seguintes instrumentos: trompete, trombone, violino, teclado, violão, guitarra, saxofone, clarinete, flauta e gaita. O professor-maestro medeia a

aproximação aluno surdo e instrumento mostrando a vibração de cada nota. No relato a seguir destaca que:

O instrumento mais difícil para o surdo é a flauta transversal, por ela ser aguda e boca livre. Eles têm mais dificuldades, mas conseguem tirar o som, conseguem facilmente tirar o som, mas quando falo para colocar nota entre uma e outra, eles não conseguem perceber e não têm paciência para aprender. Se eu conseguir ainda chegar algum surdo para gente, com essa paciência, teremos um surdo flautista, mas por enquanto eu já coloquei para vários. Ele consegue até soprar fácil, mas quando vai para a nota grave, que tem que relaxar mas a embocadura, eles têm dificuldade e não querem, eles não percebem o agudo. É difícil de aprender, de perceberem, então o trombone de vara, o saxofone, são instrumentos muito tranquilos para o surdo. (Fonte Própria)

### **A escolha do instrumento musical por pessoas surdas no instituto inclusivo sons do silêncio**

Estudos apontam que a escolha do instrumento musical é, costumeiramente, atravessada por diversas influências, tais como: a) influências familiares - na situação em que a família resolve qual instrumento a pessoa com deficiência deve aprender a tocar); b) estereótipos de gênero - no entendimento de que meninas deverão tocar instrumentos mais leves e com sonoridade suave; c) disponibilidade do instrumento - a disponibilidade dos instrumentos na instituição; d) biótipo da pessoa - considerar características como altura, peso, formato da boca etc.). Chamamos essas influências de signos reguladores no processo de escolha pessoal, isto é, no processo de construção de significados sobre a experiência vivenciada.

reguladores também influenciam o processo de escolha do instrumento musical pela pessoa surda. Nos relatos apresentados pelo professor entrevistado, a influência do signo “influências familiares” é notabilizada pela presença forte e contundente de uma mãe que tenta direcionar a escolha do instrumento musical do seu filho, tendo sido contida pelo professor-maestro. Outros estudos, também oriundos do DIPEM, identificaram a presença desse mesmo signo regulador, em outros contextos que ambientaram a escolha do instrumento musical (VALÉRIO *et al.*, 2017).

Diante do conjunto de instrumentos disponibilizados, após o processo de adaptação e as mediações possíveis no esforço de aproximação aprendiz/instrumento, os alunos com surdez têm a possibilidade de escolher o instrumento que desejar. Diante dessa configuração, entende-se que o desejo do aprendiz é respeitado. Nesse sentido, encontramos outro importante regulador dessa escola, a experiência pessoal, mediada, visando favorecer o encontro do aluno surdo com o instrumento desejado.

O evento que favorece e estimula a escolha do instrumento musical não pressupõe rigidez na continuidade dessa escolha. Identificou-se que, muitas vezes, ocorrem mudanças de instrumento por parte da pessoa com surdez, entendendo-se que essa escolha não ocorre em um único momento. Diante dessa ocorrência, o professor-maestro valoriza a vivência que o aluno surdo vai experienciando com o instrumento escolhido e com o processo de escolha. Sobre essa mudança, refere o entrevistado que a pessoa faz a primeira escolha, vai estudando naquele instrumento, mas pode mudar algumas vezes, até chegar ao instrumento que será realmente seu. Assim sendo, percebe-se haver uma

valorização do processo que envolve a construção da experiência do aluno com o instrumento como algo formador, elemento determinante no processo da escolha final. Sobre esse processo narra o professor:

A questão dos instrumentos, eu coloco todos os instrumentos e toco o instrumento, mostro para eles, peço para eles experimentarem o instrumento e eles que escolhem, porque acreditamos que é o aluno que escolhe, e é ele que quer aprender aquele instrumento, então torna-se mais fácil do que sendo as pessoas que impõem. A gente tem muita preocupação com isso e sente na pele, muitas vezes. As mães, a família têm o sonho de tocar saxofone. A mãe acha lindo o violino, quer que o filho aprenda a tocar violino, mas o filho não quer, quer tocar clarinete, quer tocar trompete. Então, a gente sente essa dificuldade aqui, senti muito isso. Na hora de escolher, ele vai no saxofone, o sax soprano, aí a mãe: não, não, vá no violino. O violino é lindo, vá meu filho! Aí dá aquela forçada de barra, mas a gente diz: ô, deixe ele escolher, porque é ele que quer, ele que vai tocar, ele que escolhe. Nas aulas de teoria musical é bem divertido. A gente deixa ele bem à vontade, porque é muita coisa nova, coisas que eles crescem ouvindo que eles não podem fazer isso, que eles não vão poder, não vão conseguir, que eles não, que eles não, que eles não! E aí chega aqui, a gente dizendo que eles podem. É difícil, confunde. Então a gente deixa os alunos escolherem o instrumento, e, possivelmente, depois eles trocam, agora depois que firmam, a gente diz: olhe, vai ser esse aqui? A gente dá uma segurada, e diz, “olha não pode toda semana está tocando um e outro. Defina qual é?” Aí ele diz, “então vai ser esse aqui certo”. Então tá. (Fonte Própria)

Nesse sentido, a influência familiar é enfraquecida, diante da mediação do professor que cria mecanismo de adaptação dos instrumentos às condições físicas do surdo, patrocinando a oportunidade de um processo de escolhas,

dados pelos alunos surdos, que fruirão diversos timbres, podendo, após uma considerável sequência de escolhas flutuantes, fazerem uma escolha definitiva, tendo sido fortemente influenciados pelo saber docente e pelo saber experiencial que acaba de construir vivenciando um processo de pré-escolha até a escolha definitiva. Compreendendo, desse modo, que o processo de escolha se configura como uma experiência humana que envolve diferentes significados, que se faz atravessar por diferentes circunstâncias e recursos, que demanda o esforço da ruptura e da transição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de instrumentos musicais mediada pelo professor-maestro, com vistas ao processo de ensino e aprendizagem de música para pessoas com surdez, contempla um procedimento pedagógico que envolve um caráter inclusivo, já a partir da escolha do instrumento musical. A prática docente narrada toma como referência a metodologia Casa Inclusiva. É um processo autorregulado que, em razão das dificuldades e possibilidades apresentadas pelos alunos deficientes visuais ou com surdez, reinventa-se constantemente.

Esse processo, analisado à luz da psicologia cultural semiótica, revelou como pode ser crucial compreender um fenômeno sociocultural, centrado na pessoa, a partir da mediação e regulação de signos, ancorados na Psicologia Cultural Semiótica. Especificamente no que concerne ao processo de escolha de instrumento musical para pessoas surdas, observou-se que a natureza não estática dos signos permite constantes ressignificações sobre as possibilidades de relação entre a pessoa surda e a música e, o mais importante, como pessoas ouvintes podem colaborar para a construção de um novo entendimento

social e pedagógico que rompa com a injustiça epistêmica sob a qual as pessoas surdas ainda são submetidas.

Assim, o fenômeno sob investigação é tomado em sua natureza contexto-dependente e o sujeito desse caso único, o professor de música Carlos Alberto, deu-nos elementos importantíssimos para compreender a dinâmica semiótica - criação e uso de signos, em seu processo de construção de significados sobre a escolha de instrumentos musicais para as pessoas com surdez. Também conhecemos as condições nas quais os eventos ao longo da sua trajetória foram experienciados, sendo estes transformadores para a compreensão dele acerca da aprendizagem de música e das necessárias adaptações e readaptações do seu método de ensino e do fenômeno da escolha do instrumento musical como um processo.

No contexto investigado, também nos foi possível demarcar outro relevante regulador semiótico atuando nos processos de construção de significados do professor entrevistado, chamado de “expansão”. A percepção acerca dessa manifestação se deu a partir de fragmentos da sua trajetória de vida que indicavam: a) a sensação de encantamento - diante de “uma apresentação musical em Libras”, “sua alegria em ver um surdo chorando com sua música”; ou b) indignação - quando “surdos não são atendidos adequadamente nos serviços públicos”. Desse modo, ele constrói um significado porque expande a situação experienciada, ou seja, na análise, percebe-se que esse signo regulador o impulsiona a antecipar possibilidades de trabalho musical com surdos.

O encontro com a temática pesquisada responde à questão inicial, preenchendo lacunas deixadas pela formação de professor de música, que, no âmbito do Instituto Federal de Pernambuco Campus Belo Jardim,

revisa seu projeto de formação, buscando responder a como se ensinar música a pessoas com surdez. Desse modo, modestamente, pode-se afirmar que o trabalho impactou a instituição de formação de professores e professoras de música, forçando seu direcionamento na perspectiva da inclusão. A aproximação com a temática da inclusão de pessoas surdas no aprendizado de música nos possibilitou o desenho de outros planos de trabalho com essa mesma temática, problematizando-a em outras perspectivas.

## **CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Em face do exposto, conclui-se que o alinhamento da pesquisa às lentes da Psicologia Cultural Semiótica corroborou os seguintes entendimentos: a) de modo geral, a garantia de uma educação inclusiva demanda a sistematização e pactuação de políticas públicas que determinem a obrigatoriedade da inclusão, passando a funcionar como signo regulador de macroalcance, estabelecendo seus princípios e diretrizes; b) a vibração sonora funciona como forte e preponderante signo regulador semiótico, no ensino de música a pessoas com surdez, bem como na escolha do instrumento musical, dada por meio de materiais readaptados favoráveis à percepção tácita das diversas vibrações apresentadas.

O envolvimento com este trabalho nos colocou diante do desafio de prosseguir com esta pesquisa, visando ampliar o raio de ação da mesma, redefinindo objetivos que respondam aos dados e informações construídas, buscando-se responder, sobretudo, às questões alinhadas à metodologia de ensino desenvolvida pelo professor maestro, a fim de atender às características próprias, inerentes à realidade dos alunos surdos.

Assim sendo, entende-se que este estudo no esforço de compreender a inclusão de pessoas surdas em aulas de música, partindo da articulação transdisciplinar entre os campos da Psicologia Cultural, da educação e da educação musical, deixa suas contribuições para o avanço do conhecimento científico, bem como para a transformação social.

## REFERÊNCIAS

ABBEY, E; VALSINER, J. Emergence of meanings through ambivalence. **Qualitative Sozialforschung /Qualitative Social Research**. v. 6, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/515/1114>. Acesso em: 26 set. 2011.

ALMEIDA, Adriano Pereira. **O ensino coletivo de instrumentos musicais na perspectiva do método Da Capo**: experiências vivenciadas na Banda Filarmônica de Tacaimbó - PE. 2015. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Curso de Licenciatura em Música do IFPE, Campus Belo Jardim, PE. 2015.

ANJOS, Edson Silva Dos; SOUSA, Bernardina Santos Araújo de; RIBEIRO, Robson. Músicos Surdos e a Escolha do Instrumento Musical: Contribuições De Um Professor-Maestro. In: **III Simpósio Estadual de Ensino Pesquisa e Extensão da FBJ: Ética, Política e Cidadania na formação profissional: contextos, desafios e possibilidades**. [Anais]...Belo Jardim (PE) FBJ, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/simpfbj2019/225561>. Acesso em: 07 jun. 2022

ANJOS, Edson da Silva dos. **Relatórios de Pesquisa Parciais e Final**. IFPE Campus Belo Jardim - Belo Jardim, 2020. 16 p.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Inclusão Escolar e Ensino de Arte**: aproximações. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio 2015.

BARBOSA. Maria Flávia Silveira, **Vygotski e Psicologia da Arte**: horizontes para a educação musical. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 31-44, jan./abr. 2019.

BEYER, Hugo Otto. **Vygotsky: um paradigma em educação especial**. **Revista Educação em Foco**. (Juiz de Fora): Ed. UFJF, v.4, n.2 set/fev 99/00, p. 27-45.

CARMELO NETO, Artur. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual**: uma ação de formação continuada na escola. 2019. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006

DUARTE, Soraya Bianca Reis. *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, p. 1713-1734, out-dez., 2013.

FEBRAPILIS. **Entrevista: surdocega Sofia Indalecio, que usa Tadoma para se comunicar.** Youtube, 1 vídeo (2'59") Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bmoc6zTLBp8> Acesso em 05 jan. 2022.

FINCK, Regina. **Ensinando Música ao aluno surdo:** perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A Musicalidade do surdo:** representação e estigma. São Paulo: Plexus Ed, 2003.

LELLIS, Cláudia Maria Carrara. A educação musical especial e a musicoterapia. In: **ANAIS do IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Belém: ABEM 2000**, p.28.

LUCENA, Rodrigo Oliveira de. **Vibrações do Silêncio na Educação Inclusiva:** Mediações possíveis no ensino de música para pessoas com surdez. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT). 2022 – Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Pernambuco – IFPE- Olinda, 2022.

MALER, A. Music and Deafness in the Nineteenth-Century U.S. Imagination. **Journal of the Society for American Music**, Iowa City, Iowa, USA, 16(2), 184-205. 2022. doi:10.1017/S1752196322000050.

NASCIMENTO, Tiago de Oliveira. **Ensino de música para Surdos:** a prática educativa desenvolvida na ONG Instituto Inclusivo Sons do Silêncio. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2019.

SILVA, N. M.da. *et al.* Music education for the deaf: characteristics. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 46, p. 1-17, 2020.

TATEO, L. Introduction: the inherent ambivalence of educational trajectories and the zone of proximal development with reduced potential. In: TATEO, L. **Educational Dilemmas: A Cultural Psychological Perspective.** Tateo, L. (ed.). Routledge, 2018, p.1-23.

VALÉRIO, T.A.M. *et al.* **Musical instrument choice:** exploring the semiotic regulation. IV International Seminar on Cultural Psychology. Salvador, Brazil. 2017.

VALSINER, J. **An Invitation to Cultural Psychology.** London: Sage public., 2014. 304 p.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida.** Tradução de Ana Cecília S. Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012. 352 p.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V. Fundamentos de defectologia.** Aprendizaje. Madrid: Visor, 1997.

YIN, R.K. **Case Study Research:** design and methods. Thousand Oaks: COSMOS

Corporation, 2003, 312 p.

ZITTOUN, Tania. A Socialcultural Psychology of the life-course. **Social Psychological Review** **18**, issue 1, p.6-17, 2012.

# CONTRIBUIÇÃO DO EXPERIMENTO DOS CARTÕES NA INVESTIGAÇÃO DA ESCOLHA DO INSTRUMENTO MUSICAL

*Tatiana Alves de Melo Valério  
Bernardina Santos Araújo de Souza  
Thiago Gregório de Oliveira  
Lilian Danila Guimarães dos Santos  
Lucas Magalhães Monteiro  
Mateus Henrique da Silva*

## INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa DIPEM (Diálogos Intercontextuais: Psicologia Cultural, Educação e Educação Musical), oficializado em junho de 2020, teve início como uma linha de pesquisa (Construção de significados sobre experiências musicais) do grupo de pesquisa “Práticas culturais, música e sociedade”, entre 2015 e 2019 (Para mais informações sobre o DIPEM, ler o capítulo 1 neste volume). O referido grupo é ligado à Licenciatura em Música Popular do IFPE Campus Belo Jardim e, a partir de reuniões de grupo de estudo, estudantes e docentes definiram o processo de escolha do instrumento musical como primeiro fenômeno a ser estudado, lá em 2015. Iniciamos nossas atividades com quatro estudantes-bolsistas, sendo uma licencianda e três licenciandos em música.

Este capítulo reúne achados do primeiro ano de

pesquisa acerca da escolha do instrumento musical (agosto de 2015 a julho de 2016), entendida como fenômeno sociocultural que ocorre a partir da construção de significados do sujeito sobre a experiência sob investigação. Em nossa primeira experiência de pesquisa, cada um dos quatro estudantes bolsistas desenvolveu um plano de atividade que contemplava um dos métodos da triangulação metodológica proposta no projeto de pesquisa: Lilian Danila G. Santos aplicou o experimento dos cartões (método criado pela primeira autora deste capítulo); Lucas Magalhães ficou com o experimento de apagar instrumentos (baseado em KRAUSE-KJAER, 2015); Mateus Henrique da Silva com as entrevistas semiestruturadas; e Thiago Gregório com o método videografia (MEIRA, 1994). Todavia, havia uma prática de trabalho colaborativo, entre os discentes, na execução das fases de construção de dados, assim todos os bolsistas acabaram por realizar as diversas atividades com os seis participantes da pesquisa. Para este capítulo, apresentaremos um recorte que ilustra os achados advindos das entrevistas e do Experimento dos Cartões.

Ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Cultural de Dinâmica Semiótica (VALSINER, 2017; 2014), este capítulo objetivou compreender e descrever os mecanismos psicológicos, especificamente aqueles relativos à criação e uso de signos (mecanismos semióticos), que guiaram e regularam a construção de significados de seis instrumentistas sobre a escolha dos seus atuais instrumentos musicais. Ademais, buscou-se apresentar, detalhadamente, o processo de criação e utilização do método Experimento dos Cartões, desenvolvido como opção metodológica para estudos socioculturais.

## A ESCOLHA DO INSTRUMENTO MUSICAL COMO OBJETO DE NOSSA INVESTIGAÇÃO

A escolha do instrumento musical tem chamado atenção de estudiosos nas últimas décadas cujas pesquisas buscaram compreender a escolha do instrumento musical ligada fortemente aos estereótipos de gênero (ABELES; PORTER, 1978; CONWAY, 2000; DELZELL; LEPLA, 1992; GREEN, 1997; SINSABAUGH, 2005). Tradicionalmente flauta, violino, oboé e clarinete são considerados instrumentos femininos, enquanto trombone, trompete, tuba, guitarra e bateria são considerados instrumentos masculinos. Em um período de trinta anos (1978 a 2008), nos Estados Unidos, as pesquisas (quantitativas e qualitativas) que trataram de observar mudanças nesse aspecto revelaram uma pequena diferença, mas a predominância dos instrumentos tradicionalmente femininos e masculinos continua (ABELES, 2009). Kim (2021), a partir de um estudo comparativo com o de Abeles (2009), investigando a atuação do estereótipo de gênero na escolha do instrumento musical, com recorte temporal de uma década (2010-2020), esclarece que tem havido cada vez menos estereótipos de gênero na seleção de instrumentos musicais e conclui que há uma projeção da perspectiva dos pais nesse processo de escolha.

A partir de discussões no grupo de estudo, buscamos compreender tal processo de escolha para estudantes da licenciatura em música. Nosso interesse se voltou à compreensão e à descrição de mecanismos psicológicos, especificamente aqueles relativos à criação e uso de signos (mecanismos semióticos), que guiam a construção de significados de seis instrumentistas, sobre a escolha do instrumento musical que eles tocam atualmente. Adotamos as perspectivas teórica e

metodológica da Psicologia Cultural Semiótica (VALSINER, 2012, 2014; VALSINER; ROSA, 2007) que valoriza a construção de significados das experiências de vida das pessoas em contexto social e histórico, a partir de uma visão idiográfica de ciência (MOLENAAR, 2004; MOLENAAR; VALSINER, 2005; VALSINER, 2012; SALVATORE, 2014; SALVATORE; VALSINER, 2010), que busca “compreender a generalidade dentro de particulares sempre únicos” (VALSINER, 2012, p. 320). Portanto, para investigar a construção de significados sobre a escolha do instrumento musical, recorreremos ao estudo de casos únicos (SATO; YASUDA; KIDO; ARAKAWA; MIZOGUCHI; VALSINER, 2007; VALSINER; SATO, 2006; YIN, 2003), isto porque assumimos a concepção de que os seres humanos são únicos – embora compartilhando o mesmo *background* geral da cultura coletiva, vivendo suas experiências de vida em uma relação cognitiva e afetiva com o ambiente e construindo significados sobre elas.

Estudar tal fenômeno, a partir das concepções acima elencadas, permitiu-nos entender e descrever não apenas os significados construídos por músicos sobre a escolha do instrumento musical atualmente tocados por eles, mas também compreender a complexidade sistêmica do fenômeno a partir do estudo das tensões existentes entre a construção única do sujeito – cultura pessoal – e a cultura coletiva historicamente construída e reconstruída (VALSINER, 2012), contribuindo para o entendimento inicial do sistema de regulação semiótica do fenômeno sob investigação.

## A PSICOLOGIA CULTURAL SEMIÓTICA

Para a Psicologia Cultural de abordagem semiótica que aqui adotamos, a cultura é entendida como *processo semiótico* (e não como uma entidade), constituindo as

peças em uma troca constante entre a construção única do sujeito – cultura pessoal – e a cultura coletiva historicamente construída e reconstruída (VALSINER, 2012). A cultura trabalha tanto pela transformação (flexibilidade) quanto pela manutenção (estabilidade) de normas e valores que funcionam como guias e reguladores semióticos das nossas experiências de vida (VALSINER, 2012; 2014). Podemos ilustrar essa flexibilidade da cultura, por exemplo, quando surgiram novos discursos destacando que qualquer pessoa poderia aprender música, e não apenas aqueles que já nasceram com o dom da música – transformação de uma visão inatista da música, a estabilidade da cultura (nesse caso, sobre “dom”) é quebrada.

Essa abordagem é pautada na realidade social do dia a dia das pessoas, considerando sempre a *historicidade* (LYRA; VALSINER, 2011), em um tempo que é irreversível (VALSINER, 2002) e lida com fenômenos psicológicos que “ocorrem por causa dos aspectos socioculturais das vidas humanas em contextos sociais variados” (VALSINER; ROSA, 2007, p.1), tornando a psicologia cultural parte da psicologia humana. Valsiner (2012) enfatiza a natureza dinâmica e processual do funcionamento da cultura constituindo os processos psicológicos humanos – tanto intrapessoais (pensar, sentir, agir) como interpessoais (conduta em relação a outros seres humanos). A cultura, nessa perspectiva, pode ser entendida como *mediação semiótica*, isto é, mediação que se estabelece por signos e que integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, além de desempenhar uma *função reguladora* nos processos inter e intrapsicológicos (VALSINER, 2012). Considere, a título de exemplo, o fenômeno “mudar de instrumento musical”. Quando levamos em conta a historicidade dos sujeitos, em uma

perspectiva desenvolvimental, interessa-nos investigar quem são essas pessoas, em quais condições essa troca de instrumento aconteceu, de que modo a cultura coletiva mediou e regulou esse processo entre outros aspectos. Alguém pode ter sofrido uma ruptura de ordem biológica (um adoecimento) que o obrigou a trocar de instrumento. Outra pessoa pode ter tido, finalmente, a oportunidade de dedicar-se ao instrumento que sempre desejara. E até aquele que teve uma experiência negativa com seu instrumento e resolveu, então, buscar outro. Haverá, nessa perspectiva semiótica da psicologia cultural, signos exercendo tanto a mediação quanto a regulação nas dinâmicas investigadas.

Assim, o foco da psicologia cultural semiótica recai sobre a capacidade humana de criar e usar signos (dispositivos semióticos), na qual o ser humano é guiado por um sistema de regulação semiótica e a nossa mente é constituída por signos. A cultura e o ser humano são reconhecidos como fenômenos separados, mas tendo uma interdependência obrigatória entre eles, estabelecendo uma relação chamada de *separação inclusiva* (VALSINER, 1997). Segundo Costa e Lyra (2002), a separação inclusiva resgata a singularidade do sujeito e o seu lugar no mundo, em um processo incontestável de imersão na cultura e nas relações sociais.

Os signos participam das funções psicológicas humanas, ligando as pessoas ao ambiente na constante canalização ao futuro. A noção de signo adotada na psicologia cultural deriva diretamente das formulações de Charles Sanders Peirce, na área de semiótica: “um signo é um objeto que está para a mente (ou aos olhos) de alguém em lugar de outra coisa” (PEIRCE, 1873/1986, apud VALSINER, 2012, p.39). Os signos se apresentam, segundo Peirce, ao menos em três categorias: ícone, símbolo e

índice. Mas, a psicologia cultural semiótica não estuda os signos apenas representando alguma coisa. Se assim o fosse, tal prática não nos ajudaria muito a compreender o caráter desenvolvimental de qualquer fenômeno psicológico sob estudo. A psicologia cultural tem em seus fundamentos um caráter essencialmente desenvolvimental (TOOMELA; VALSINER, 2010; VALSINER, 2000, 2012; VALSINER; ROSA, 2007). A mediação/regulação vai além da representação do mundo como ele é, porque em cada representação de um signo está uma apresentação, isto é, uma sugestão para o futuro (ABBEY; VALSINER, 2005), que para cada pessoa varia de acordo com seu *background* histórico-cultural. Por exemplo, como colocam Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, K., Salgado, J., Gonçalves, M., e Ferring, D. (2013), quando dizem que graças à mediação semiótica é possível, antes de enviar uma mensagem, imaginar um argumento que poderá ser feito pelo receptor, e talvez até desistir de enviar a tal mensagem. Portanto, podemos afirmar que a mediação semiótica trata de uma adaptação ao presente, regulado semioticamente pelo futuro. O futuro cheio de incertezas não pode ser predito, mas pela imaginação (ZITTOUN *et al*, 2013) – uma das dimensões da construção de significados de natureza semiótica – leva o sujeito a analisar no presente a gama de possibilidades de realização do futuro e então construir um significado no presente.

Frisamos que, neste estudo, a construção de significados sobre a escolha do instrumento musical é compreendida à luz da perspectiva semiótica da Psicologia Cultural, em que normas sociais, crenças, mitos, estereótipos, relações econômicas etc. são entendidas como construções culturais, ou signos, que funcionam como reguladores e/ou mediadores semióticos no processo de construção de significados.

Nesse processo, à medida que as sugestões sociais são internalizadas pela pessoa, são transformadas em significados pessoais e, então, externalizadas de diversas formas. Quaisquer externalizações – uma composição, uma performance, uma opinião, uma pintura, uma coreografia, uma tese etc. – são consideradas significados ou signos construídos pelo sujeito. Como resultado desse processo, surgem novas formas culturais, mas nem sempre esse processo de construção de significados pessoais ocorre sem problemas. Na maioria dos casos, os significados pessoais são construídos a partir de tensões e conflitos, negociações e renegociações com as sugestões sociais existentes. Aí reside nosso interesse em investigar como ocorre a construção de significados sobre a escolha do instrumento musical por seis instrumentistas de uma licenciatura em música.

Podemos afirmar, portanto, que as culturas pessoais são relativamente autônomas da cultura coletiva. A distinção entre cultura pessoal e cultura coletiva, como nos lembra Valsiner (2012), “é meramente um dispositivo heurístico para nos lembrar que a pessoa - em sua singularidade pessoal - está sempre relacionada com o mundo significativo cultural através do processo constante de internalização e externalização, que são, portanto, processos construtivos (em oposição a processos reprodutivos)” (p.62).

Nesses processos, a mediação semiótica permite tanto a transformação como a manutenção da cultura, por meio das sugestões sociais que guiam tal processo. Zittoun *et al.* (2013) destacam que “a cultura coletiva é constantemente (re)criada através das externalizações da pessoa, mas que não é uma imagem de espelho da cultura pessoal, nem a cultura pessoal é uma imagem de espelho da cultura coletiva” (p.113). Por isso, a mudança, a

novidade, no processo de construção de significados pode ocorrer. Por exemplo, as mulheres, mesmo em um cenário prioritariamente masculino, expostas a situações misóginas, resistem e rompem com a manutenção da cultura que ainda sinaliza estereótipos de gênero, como aquele que insiste em afirmar que trombone é instrumento para homens. Contudo, há mulheres que rompem com a cultura e tornam-se trombonistas (BARBOSA, 2022)

## DESIGN METODOLÓGICO

Optamos por uma triangulação metodológica (COX; HASSARD, 2005; DENZIN, 1989), ou seja, a combinação de métodos para construção e análise dos dados que, segundo Duarte (2009), apoiado nos estudos de Kelle (2001), produz um retrato do fenômeno em estudo mais completo do que o alcançado por um único método. Este estudo seguiu as exigências legais e possui autorização da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por meio do Parecer Nº 1.082.076, de 15 de maio de 2015.

Participaram deste estudo **6 (seis) estudantes** de uma licenciatura em música, sendo 3 (três) homens e 3 (três) mulheres. Como **métodos** para construção de dados utilizamos: a) entrevistas reconstrutivas; e b) o Experimento dos Cartões, método desenvolvido para este estudo, a partir das ideias e axiomas do Ciclo Metodológico (BRANCO; VALSINER, 1997). O esquema cíclico epistêmico (VALSINER, 2012) localiza, de forma central e enfática, a subjetividade do pesquisador, isto é, suas experiências intuitivas, definidas como “intuição educada” (VALSINER, 2017). Dessa forma, o pesquisador assume uma postura inventiva e criadora, podendo gerar novos métodos de investigação.

A primeira entrevista iniciou com a seguinte questão deflagradora: “*Vamos começar com você me contando como começou sua história com a música*”. Outras perguntas foram feitas, buscando narrativas que sinalizassem o apoio recebido ou não por eles(as); a relação com os professores/maestros; as dificuldades enfrentadas para seguir sua trajetória musical; além das emoções e sentimentos que surgem quando a pessoa toca seu instrumento. A segunda entrevista iniciou-se com o Experimento dos Cartões cuja orientação de uso prevê uma sequência de perguntas de modo que o pesquisador explore ao máximo as possibilidades de acessar o processo sob investigação. Na seção seguinte, esse método é explicado detalhadamente.

A **análise dos dados** envolveu o tratamento dos dados e teve um caráter descritivo e interpretativo da pesquisa qualitativa (PENNA (2015). Todavia, foi fundamentada nos pressupostos teóricos da Psicologia Cultural Semiótica. Foram identificados os significados, sugestões sociais, instrumentos significativos na trajetória musical, tensões entre a cultura pessoal e a coletiva existentes na dinâmica da escolha do instrumento musical, de modo a identificar os signos reguladores do processo de escolha do instrumento musical.

## **O EXPERIMENTO DOS CARTÕES: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA INVESTIGAÇÃO EM ESTUDOS SOCIOCULTURAIS**

Como afirmado anteriormente, o projeto de pesquisa sobre a escolha do instrumento musical filiou-se à psicologia cultural semiótica (VALSINER, 2012; 2014). A partir dessa abordagem, buscamos desenvolver uma metodologia que contemplasse métodos que nos auxiliassem a acessar as externalizações dos participantes

para além da entrevista - técnica comumente utilizada em estudos qualitativos, mas que apresenta alguns limites (ZITTOUN, 2009). Assim, desenvolvemos um método denominado Experimento dos Cartões, voltado, inicialmente, para a investigação da construção de significados dos participantes sobre o processo de escolha do instrumento musical.

O método caracteriza-se pelo uso de cartões, confeccionados pelos discentes do projeto, e cada um apresenta a imagem de um instrumento musical. Em reuniões de estudo, foi visto que apresentar todos os cartões de uma só vez ao participante poderia causar uma “poluição visual”, confundindo e dificultando a escolha dos mesmos. Então, optamos por dividir, aleatoriamente, o grupo de cartões em 2 (dois) grupos de 8 (oito) cartões e 1 (um) de 9 (nove), totalizando 25 (vinte e cinco) cartões (Ver Figura 1 abaixo).

A escolha dos 25 instrumentos musicais para os cartões não foi aleatória, foi o resultado do levantamento daqueles instrumentos que integram orquestras sinfônicas e bandas de música, por serem os mais conhecidos na região. Levou-se em consideração também o fato de que, talvez, os 25 (vinte e cinco) cartões não dessem conta de toda a gama possível de conhecimento e experiência com instrumentos que o participante teria vivenciado em sua trajetória musical. Para suprir essa necessidade, optamos por deixar 3 (três) cartões em branco para o participante expressar ali, de forma escrita ou visual, algum instrumento que faltasse dentre os 25 (vinte e cinco) que lhes foram apresentados.

**Figura 1 – Grupos de instrumentos musicais utilizados na aplicação do experimento dos cartões com um dos participantes da pesquisa**



**Fonte:** elaborada pelos(as) autores(as), 2022.

Esse método possibilita inúmeras variações que permitem uma inovação na construção de dados, em estudos de áreas distintas, ampliando o alcance da entrevista na dinâmica de construção de dados. A seguir, narraremos como o experimento dos cartões foi utilizado por pesquisadores, de diferentes formas.

Barbosa (2022) adotou o experimento dos cartões para investigar os significados de estudantes-ingressantes na licenciatura em música sobre suas trajetórias musicais e o futuro como músico-professor licenciado ou musicista-professora licenciada. Especificamente, o pesquisador utilizou os cartões para explorar a imaginação da participante, no que concernia à forma como ela se enxergava no futuro após concluir a licenciatura em música. Cartões com imagens de profissionais da música em diferentes contextos de trabalho foram apresentados, além de cartões em branco para que a participante pudesse escrever outros futuros imaginados. Os quinze cartões elaborados pelo pesquisador foram apresentados de uma única vez. A participante escolheu quatro e também escreveu duas

profissões diferentes nos cartões em branco. O pesquisador, então, passa a explorar as escolhas da participante por meio de uma entrevista não estruturada.

Mele, Español, Carvalho e Marsico (2021) e Mele e Marsico (2019) investigando o estágio no processo de formação de estudantes de psicologia, em quatro países diferentes (Brasil, Dinamarca, Itália e Espanha), utilizaram a seguinte variação para o experimento dos cartões:

Na terceira tarefa, os participantes foram estimulados a escrever ou desenhar as cinco coisas mais significativas do estágio em cinco fichas que posteriormente ordenaram hierarquicamente de acordo com a sua relevância. Em seguida, foi solicitado aos participantes que eliminassem progressivamente esses cartões. Exploraram-se os sentimentos e pensamentos que geraram a eliminação de cada um dos cartões e o seu impacto no significado das práticas no contexto do estágio. A utilidade desse método para apreender o lado emocional da experiência foi testada em trabalhos anteriores (Mele & Marsico, 2019; Valerio et al., 2017). (MELE et al, 2021, n.p.)

Silva (2021), investigando trajetórias de vida de jovens músicos de uma orquestra juvenil na Bahia, buscou compreender continuidades e descontinuidades de suas vivências com a música e com a orquestra. Como instrumentos de coleta de dados, ela recorreu a uma triangulação metodológica: questionário sociodemográfico, entrevista narrativa e a técnica denominada cartões de evocação de palavras, uma variação do nosso método dos cartões:

Esta ferramenta foi aplicada a partir de *post-its*, nos quais os participantes foram convidados a inserir, em ordem hierárquica, cinco palavras referentes a cinco aspectos que consideram mais importantes

em sua trajetória com a música. Feito isso, os *post-its* foram expostos sobre a mesa e, em seguida, um deles (escolhido de forma aleatória) foi retirado pela pesquisadora. Foi solicitado, com isso, que o participante falasse sobre como se sentia sem a presença do item suprimido em sua vida. Após a conclusão da fala do participante, o item suprimido retornou à mesa e outro *post-it* foi excluído, sendo repetida a questão de como o participante se sentia com a ausência do item. Isso se repetiu até que os cinco aspectos foram abordados em sua relação com os demais. (SILVA, 2021, p.35)

## Aplicação do experimento

Apresentaremos a aplicação do experimento dos cartões da forma como ele foi concebido e utilizado a primeira vez na pesquisa sobre a escolha do instrumento musical (2015-2017). O primeiro grupo com 8(oito) cartões foi exposto sobre a mesa, e o(a) participante recebeu a orientação de que deveria olhar atenta e calmamente para os mesmos e escolher dois. O critério de escolha poderia ser tanto instrumentos que ele(a) já tivesse tido contato como instrumentos que ele(a) apreciasse ou ainda que gostaria de estudar um dia. Após a escolha dos 2 cartões, por grupo, os 6 (seis) que restavam após cada escolha eram retirados de cena. Concluídas as rodadas de escolha com os três grupos de cartões, foi perguntado se havia algum instrumento que não constava nos cartões e se ele(a) desejava registrar tal instrumento, da forma que ele(a) achasse melhor, quer seja com o nome do instrumento, quer seja com sua representação icônica. A essa altura, o participante estava com os 6 cartões que representavam suas escolhas e, então, um diálogo sobre os mesmos era iniciado pelo pesquisador, a partir de um roteiro semiestruturado, que apresentamos no Quadro 1, a título de sugestão, e que poderia ser sempre redirecionado, caso o pesquisador sentisse necessidade:

## Quadro 1 – Sugestão de perguntas a serem feitas após o processo de escolha do instrumento musical

- a) Você já tocou esses instrumentos?
- b) Conte um pouco sobre a escolha que você fez agora de cada um desses instrumentos;
- c) Qual o significado do instrumento X para você?
- d) (Para cada instrumento escolhido) Fale-me de uma experiência que você tenha vivido com esse instrumento. (Essa só foi feita com o participante que não falou sobre isso na questão “b” ou “c”);
- e) O que você sente quando toca o instrumento X?
- f) Você recebe/recebeu apoio de alguém para tocar tal instrumento?
- g) Como você descreveria sua relação com os professores de música que já teve?
- h) Houve dificuldades para tocar tal instrumento? Fale um pouco dessa dificuldade;
- i) Quais emoções e sentimentos que surgem quando você toca X?
- j) Você tem pessoas próximas que tocam algum desses instrumentos? Quem? Qual sua relação com elas?
- k) Algum músico consagrado que você admira toca um desses instrumentos?
- l) Que parte da sua vida está relacionada a esse instrumento? (Perguntar sobre todos os 6 (seis) instrumentos)
- m) Quando você tocou (ou desejou tocar) o instrumento X, o que acontecia na sua vida? (Esta foi feita quando a questão “l” não ficava muito clara)
- n) (Mostrando os demais cartões) Você pode trocar um dos instrumentos escolhidos por outro. Você quer fazer isso? (Se houver troca, comente essa troca)

**Fonte:** elaborado pelo(a)s autores(as), 2023.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo do processo de escolha do instrumento musical como fenômeno sociocultural foi explorado à luz da psicologia cultural semiótica, considerando os signos reguladores que atuam nessa dinâmica semiótica, identificando, portanto, as influências exercidas na referida escolha.

## Relações familiares como signo regulador na escolha do instrumento musical

O primeiro signo regulador que apresentamos aqui denominamos de “**relações familiares**” e no processo sob investigação observamos que esse signo regulador desempenha um papel importante, até decisivo na permanência ou mudança do instrumento, como podemos observar nas falas dos participantes:

Mariana: [...] lá em casa sempre gostamos muito de música. Lá tinha tambor, pandeiro, tudo... violão. E meu pai tocava violão. Aí meu pai pegava o violão, meu irmão mais velho o tambor, minha mãe o pandeiro, aí ficava todo mundo 'zoano' e nós tudo 'piquininim' ficava brincando (sic) [Fonte própria].

O instrumento escolhido por Mariana foi o saxofone. Em uma de suas falas, podemos perceber que a família teve um papel na escolha, pois desde pequenos ela e seus irmãos escutavam o som do sax e todo mundo da casa gostava muito. Vejamos:

Mariana: Porque desde que eu era muito novinha que eu via o saxofone, eu via vários instrumentos, mas só achava bonito o saxofone e eu amava o som do saxofone. Meu pai gostava, gosta muito de música instrumental. Inclusive, ele tinha coleções originais de Richard Clayderman, esse pessoal assim, só música instrumental mesmo. E nós começamos a ouvir, e toda vez que ele colocava alguma coisa de sax, eu ficava aquilo. Todo mundo lá de casa era fascinado por sax, eu nem lembro, nós tocamos flauta, violão, meu irmão toca baixo, mas todo mundo teve aquela coisa “eita, o sax”, coisa linda, via todos os instrumentos, mas o sax [...] [Fonte própria].

Também foram oferecidos outros instrumentos musicais para a participante em um projeto social que ela

participava na cidade, mas ela só demonstrava interesse pelo saxofone:

Mariana: [...] inclusive quando eu entrei no Projovem, a gente fazia um teste com todos os instrumentos e tinha gente que saia de instrumento em instrumento vendo o que conseguia e o professor chegou e disse “você quer começar pelo qual?” e eu, “sax”. Aí quando eu soube... que eu já vinha naquela louca pra tocar sax, aí pronto, aí ele “você não quer testar outro não”, aí eu disse, “não, fico com o sax, se o som ficar feio, tem nada não, a pessoa estuda e ajeita”. Foi assim, eu já gostava [Fonte própria].

Na entrevista da segunda participante, Cecília, podemos também perceber a presença do signo “relações familiares” atuando na sua experiência musical. Mas, como veremos mais adiante, a escolha de Cecília foi regulada por outro signo regulador:

Cecília: [...] meu pai era... meu pai ele tocava antes né, violão, tocava em algumas bandas do tempo dele e assim, meu pai era apaixonado por música. Então assim, ele foi uma das pessoas que mais me apoiou e incentivou [Fonte própria].

Paulo, o terceiro participante, remeteu sua trajetória musical aos feitos do seu pai, e isso foi possível perceber não apenas na entrevista, mas também quando explicava sobre o instrumento “violão”, que ele escolhera, entre outros instrumentos, no experimento dos cartões. Ele diz: *“O violão é mais vivenciado em minha vida porque desde pequeno eu escuto meu pai tocar e ele é muito, muito notável no meu cotidiano...”*. Diante dessa fala, podemos perceber que o laço familiar é uma forte influência nas escolhas que levaram Paulo a escolher os instrumentos que fazem parte de sua “trajetória musical”. Ainda para reforçar esse ponto, também é possível perceber que Paulo escolheu seu

instrumento – bateria/percussão – principalmente por seu pai tocar esses instrumentos, ser reconhecido musicalmente e ser seu exemplo de músico:

Paulo: Assim, eu sou de família de músicos... Então, vem do meu bisavô e meu pai é músico e foi a partir dele que eu conheci a música e os instrumentos, principalmente, os percussivos que são os instrumentos que ele costuma tocar. E desde os nove anos eu comecei a focar mais e realmente vi que queria aprender instrumentos como ele. [...] Não, eu não busco assim um cara não (que o inspire musicalmente), porque realmente, o cara mesmo pra mim, é meu pai mesmo, o cara pra mim é ele, mesmo com as dificuldades que a gente tem e tal [Fonte própria].

Para a quarta participante, a clarinetista Maria, seu processo, como ela mesmo afirma, foi de *não escolha*, uma vez que seu avô a presenteou com um clarinete, quando ela ainda não havia escolhido nenhum instrumento musical. Assim, ela opta por acatar a decisão do seu avô, construindo sua trajetória musical com o clarinete, instrumento também tocado por ele:

Maria: Eu não escolhi o meu instrumento. Certo dia eu estava lá na minha casa, já havia batido todas as lições lá na [banda] Cultura, quando meu avô chegou com um clarinete dentro de caixa de presente pra mim. Eu não escolhi. [...] A relação que eu tenho com meu avô e diversos momentos da minha vida com ele, o clarinete teve presente nos momentos só nossos, que eu pude tocar pra ele, que eu pude dizer várias coisas pra ele, através da música que eu toquei [Fonte própria].

Embora o signo “relações familiares”, representado pela figura do seu avô muito querido, tenha regulado a chegada do clarinete na trajetória musical dela, essa relação musicista-instrumento é abalada pelo fascínio que

o piano desperta nela. Dessa forma, Maria experiencia tensões e ambivalências, levando-a a cogitar trocar o clarinete pelo piano. Mas, o alto custo do piano inviabiliza essa troca:

Maria: O piano, eu acho simplesmente magnífico esse instrumento! Eu já tive algumas aulas aqui na licenciatura e até pensei em deixar o clarinete um pouco de lado e me dedicar só ao piano. Mas como eu não tenho um piano em casa e eu não tenho condições financeiras de comprar um, aí eu vou continuar com o meu clarinete... [Fonte própria].

Tratando ainda das relações familiares como regulador semiótico no processo de escolha do instrumento musical, destacamos falas de Paulo e Cecília para ilustrar tal processo, a partir do experimento dos cartões. No referido experimento, objetivamos levantar os instrumentos musicais que fazem ou fizeram parte da trajetória musical dos participantes. Mais uma vez, as relações familiares surgem no processo:

Paulo: [...]um dos instrumentos que eu escolhi foi o violão, eu escolhi ele porque, é... ele também tem uma **grande influência**, porque, **meu pai também tocava** [...].

Cecília: Esse daqui me identifico porque **representa também meu esposo**, ele gosta de sax [Fonte própria].

Obviamente, não é apenas o laço familiar que atua na escolha do instrumento musical. No entanto, facilmente esse signo é identificado no processo de regulação semiótica dos participantes, isto é, na dinâmica de criação e uso de signos que regulam o processo de construção de significados do sujeito, ocorrendo na cultura pessoal do músico/musicista. Apresentaremos outros dois signos também identificados no processo de regulação semiótica

da escolha do instrumento musical.

## **Estereótipo de gênero associado a contexto religioso como signo regulador na escolha do instrumento musical**

Estereótipo de gênero foi identificado como signo regulador atuando no processo de escolha do instrumento da participante Cecília. É importante destacar que, ligado a esse signo, apresenta-se um contexto religioso que parece fortalecer as questões de gênero percebidas. Na igreja protestante que Cecília frequenta, às mulheres só é permitido tocar órgão/piano: “[...] *minha mãe, como era da igreja [...], na igreja tinha alguns instrumentos que [as pessoas] tocam e pra nós mulheres é o órgão, na igreja*” [Fonte própria].

No experimento dos cartões, realizado com Cecília, Monteiro et al. (2018) destacam a força das sugestões sociais que participam da construção de significados sobre a escolha de instrumentos musicais feita pela participante:

A partir desse experimento, percebemos mais uma vez sugestões sociais ligadas a estereótipos de gênero (ou outros estereótipos) atuando nas escolhas de nossa participante. Mesmo quando a Cecília são oferecidos 25 instrumentos (experimento dos cartões) para sua livre escolha, observamos que sua atitude em relação aos instrumentos escolhidos é guiada por sugestões como: “flauta e violino são instrumentos femininos” (pois possuem qualidades como singeleza e beleza, geralmente atribuídas às mulheres), ou ainda: “minha voz é horrível, não consigo cantar” (um estereótipo sobre a voz cantada muito comum em nossa sociedade). Destacamos neste episódio a força das sugestões sociais sobre as escolhas de Cecília, pois mesmo sendo a voz seu único objeto de desejo dentre todos os instrumentos disponíveis,

apareceu em último lugar no experimento realizado. Suas primeiras opções são o piano, (escolha regulada por um estereótipo de gênero ligado ao contexto religioso), a flauta transversal e o violino (escolhas ligadas a estereótipos de gênero socialmente difundidos), e o saxofone e o clarinete (escolhas ligadas a processos afetivos em relação ao marido – seria outro estereótipo de gênero?) (MONTEIRO, et al., 2018, p.6)

## **A banda de música como regulador semiótico na escolha do instrumento musical**

Para dois participantes, oriundos de bandas de música, o processo de escolha foi determinado pela disponibilidade do instrumento musical na banda, e não pelo desejo ou interesse dos aprendizes. Este é um fator muito forte na realidade de banda de música, pois nem sempre a banda dispõe dos instrumentos que os aprendizes querem, pois estão ocupados por outros alunos ou a banda não os possui. Vejamos na fala do quinto participante, Miguel:

Miguel: [...] no início, na verdade, eu não queria pegar o trombone, eu queria um sax, só que o maestro não quis me dar um sax porque ele falou que não tinha e eu peguei trombone porque era o jeito, e eu pretendia mudar para o sax depois [Fonte própria].

Essa escolha do instrumento feita pela banda, para Miguel, acabou sendo acolhida definitivamente pelo músico, uma vez que o mesmo decide por permanecer com o trombone e não busca o saxofone posteriormente: *“[...] eu fui tomando gosto pelo trombone, eu me identifiquei com o trombone e permaneço estudando trombone até hoje”* [Fonte própria]. Às vezes, essa prática que retira do aprendiz seu poder de escolha o faz desistir do seu sonho de tornar-se músico, fato comumente relatado pelos

aprendizes de bandas de música que desistem.

O sexto participante, Felipe, também passou pelo mesmo processo de Miguel. O maestro da banda foi quem escolheu o instrumento para ele, já que o instrumento escolhido por ele não estava disponível na banda, naquele momento:

Assim, quando eu entrei eu queria tocar sax, aí lá tem todo o processo, tipo a gente tem que bater 104 lições, aí o instrumento que eu queria não tinha, só tinha clarinete, aí foi o instrumento que eu peguei, mas o que eu queria era o sax [Fonte própria].

Os três signos identificados neste estudo representam parte dos primeiros resultados decorrentes do primeiro ano de atividades de iniciação científica no projeto sobre a escolha do instrumento musical, à luz da psicologia cultural semiótica. Nos anos subsequentes, outros signos foram também identificados, ampliando a gama de signos que regulam o processo semiótico do fenômeno sob investigação. O Quadro 2, abaixo, apresenta os signos atuantes no sistema de regulação semiótica de cada um dos participantes deste estudo.

**Quadro 2 – Quadro-síntese dos signos reguladores no processo de escolha do instrumento musical**

		SIGNOS REGULADORES IDENTIFICADOS NO PROCESSO DE ESCOLHA DO INSTRUMENTO MUSICAL		
Participantes	Instrumentos escolhidos	Relações familiares	Estereótipo de gênero associado a contexto religioso	Banda de música
Maria	clarinete	X		
Mariana	saxofone	X		
Cecília	piano		X	
Paulo	bateria/percussão	X		
Miguel	trombone			X
Felipe	clarinete			X

Fonte: elaborado pelo(a)s autores(as), 2023.

## Signos promotores e inibidores e o processo de construção de significados

Os signos identificados no processo de regulação semiótica, na perspectiva valsineriana, podem tanto *promover* quanto *inibir* a construção de significados, ou seja, do processo de escolha. Uma vez estabelecida em uma versão generalizada, um signo se torna um promotor quando canaliza ações futuras e, sobretudo, quando se torna internalizado sob a forma de sentimentos. O signo inibidor, por sua vez, impede essa canalização de ações futuras.

Para ilustrar esses conceitos, vejamos, inicialmente, o signo das relações familiares. Para os dois participantes, as experiências musicais em família, claramente, influenciaram suas escolhas. Para uma participante, tais experiências (afetivas e cognitivas) a fizeram construir afeição pelo saxofone. Quando ela teve a oportunidade de conhecer vários instrumentos e fazer sua escolha, ela, movida pelo signo promotor (sentimentos pró-saxofone), preferiu ficar com o sax, ou seja, observamos uma escolha regulada por esse signo. Outro participante segue o mesmo trajeto e escolhe a bateria/percussão para seguir os passos do seu pai, que é seu grande ídolo e também grande percussionista. Entretanto, para outra participante, percebemos que o signo relações familiares atuou de forma inibidora em seu processo de escolha, isto é, ela não teve a chance de manifestar seu desejo, pois alguém da sua família, seu avô, fez essa escolha em seu lugar. E isso teve repercussões. Mais tarde, ela se encanta com o piano, cogita deixar o clarinete de lado para dedicar-se ao novo instrumento, mas por questões financeiras não consegue levar seu desejo adiante.

Os dois últimos signos também atuaram como

signos inibidores no processo de escolha do instrumento musical. Tanto o signo *estereótipo de gênero associado a contexto religioso* quanto o signo *banda de música* revelam muito mais uma aceitação das normas da cultura coletiva: a) a regra imposta às mulheres em uma determinada denominação religiosa, em que elas só podem tocar órgão/piano; e b) a indicação do instrumento feita pelo maestro da banda de música a partir da necessidade da instituição.

Concluiu-se que normas sociais (alguns instrumentos são femininos e outros masculinos), estereótipos (de gênero - “mulheres só tocam piano/órgão”) e relações econômicas (“não posso comprar um piano”) participam como signos promotores ou inibidores, no sistema de regulação semiótica no processo de construção de significados sobre a experiência da escolha do instrumento musical, podendo também atuar em outros contextos.

Estudos subsequentes sobre o fenômeno da escolha do instrumento musical, em diversos contextos, continuaram sendo realizados até 2019, pelo DIPEM (ver capítulo 3 neste volume).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o processo de escolha do instrumento musical significa dizer que estamos lidando com uma função mental superior, a tomada de decisão. Esse processo cognitivo e afetivo é mediado e regulado por signos e, à luz da psicologia cultural semiótica, é um processo de construção de significados. Também a partir de um entendimento teórico-metodológico dessa abordagem, desenvolvemos um método, o Experimento dos Cartões, que representa a materialização da intuição

educada do pesquisador que pauta seus esforços na criação metodológica, a fim de dar conta do seu objeto de pesquisa para além dos métodos convencionalizados, a exemplo da entrevista reconstrutiva, que apresenta limites, uma vez que o respondente por ter dificuldades de se expressar.

No que se refere aos achados desta pesquisa, foram identificados três signos reguladores e atuantes no fenômeno estudado, a saber: *relações familiares* (representado pela influência de uma figura familiar), *estereótipo de gênero associado a contexto religioso* (representado por crenças generalizadas sobre características e comportamentos femininos, mas só identificados quando associados a um contexto religioso) e *banda de música* (representado por signos relacionados tanto à figura do mestre de banda quanto de algum outro signo da banda - instrumentos, por exemplo).

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Este estudo apresenta contribuições científicas significativas sobre diversos aspectos. Por um lado, contribuiu com a formação dos estudantes-pesquisadores, que foram iniciados em estudos de base idiográfica (MOLENAAR, 2004; MOLENAAR; VALSINER, 2005; SALVATORE, VALSINER, 2010) e da sua aplicabilidade. Por outro lado, trouxe contribuições importantíssimas do ponto de vista da arquitetura metodológica na respectiva abordagem, que preconiza a liberdade e a criatividade dos pesquisadores nos aspectos concernentes ao *design* do método proposto, sendo a generalização do conhecimento construída não a partir de uma concepção respaldada pela frequência do fenômeno sobre investigação, mas sim analisando os processos conhecidos a partir do estudo de

casos únicos, como realizamos. Nesse esteio, criou-se o Experimento dos Cartões que se revelou um método eficaz na construção de dados sobre a escolha do instrumento musical, mas que pode ser utilizado em outros contextos de pesquisa e em versões adaptadas aos objetivos de cada estudo. A adoção do experimento dos cartões, como método de pesquisa, potencializa o processo de construção de dados, para além da entrevista, como já comprovado em outros estudos (BARBOSA, 2022; MELE et al., 2021; MELE; MARSICO, 2019; SILVA, 2021).

Uma contribuição importante para o contexto do ensino da música, em especial para as bandas de música (espaços não formais de educação musical muito comuns no interior de Pernambuco e outros estados brasileiros), diz respeito à compreensão dos mecanismos psicológicos atuantes na escolha do instrumento musical que precisam ser considerados, uma vez que a disponibilização de instrumentos aos jovens músicos e musicistas em tais espaços não pode ser pautada apenas na necessidade de ter um dado instrumento para compor a banda ou por um determinado instrumento ser o único disponível para o músico naquele momento.

## REFERÊNCIAS

- ABBEY, E.; VALSINER, J. Emergence of Meanings Through Ambivalence. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n. 1, 31 Jan. 2005.
- ABELES, H. Are musical instrument gender associations changing? **Journal of Research in Music Education**, v. 57, n. 2, p. 127-139, jul. 2009. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40204955> Acesso em: 12/04/2015.
- ABELES, H; PORTER, S. Sex-stereotyping of musical instruments. **Journal of Research in Music Education**, v. 26, n. 2, p. 65-75, 1978.
- BARBOSA, C. R. C. **Trajetória de vida de uma licencianda em música: performance e docência**. Relatório Final do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) do IFPE (Ciclo 2021-2022): não publicado.

CONWAY, C. Gender and musical instrument choice: A phenomenological investigation. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, Ann Arbor, n. 146, p. 1-16, 2000. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40319030> Acesso em: 25/04/2015.

COSTA, E. V.; LYRA, M. C. D. P. Como a Mente se Torna Social para Barbara Rogoff? A Questão da Centralidade do Sujeito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 15, n. 3, p. 37-647, 2002. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000300017> Acesso em: 30/06/2016.

COX, J. W; HASSARD, J. **Triangulation in Organizational Research a Representation Organization**, Australia, v. 12, n. 1, p. 109-133, 2005.

DELZELL, J. K; LEPPLA, D. A. Gender association of musical instruments and preferences of fourthgrade students for selected instruments. **Journal of Research in Music Education**, Ohio State; West Lafayette, v. 40, n. 2, p. 93-103, 1992.

DENZIN, N. K. **Interpretive interactionism**. London: Sage. 1989.

DUARTE, T. **A possibilidade de investigação a 3: reflexões sobre triangulação metodológica**. Centro de investigação e estudos de sociologia, Lisboa, n. 60, 2009.

GREEN, L. **Music gender and education**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 296 p., 1997.

KELLE, U. Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. vol. 2, n. 1, p. 1-22, 2001. Disponível em <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.966>. Acesso em: 13/03/2014.

KIM, S. The Observation of Gender Stereotyping in Music Instruments in 2021, and the Process of Musical Instrument Selections of Children ISSN: 2188-1162 **The European Conference on Education 2021**: Official Conference Proceedings <https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2021.21>

KRAUSE-KJAER, Elisa. **Passing personal experiencing on to the next generation: the feeling of music**. Orientador: Brady Wagoner. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Psicologia Cultural, Departamento de Psicologia Cultural, Universidade de Aalborg, Dinamarca, 2015.

LYRA, M; VALSINER, J. Historicity in development: abbreviation in mother-infant communication. **Infancia y Aprendizaje**, España, v. 34, n.2, p.195-203, 2011.

MEIRA, LUCIANO. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas psicol.** [online]. 1994, v.2, n.3, p. 59-71. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000300007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007) . Acesso em: 05/02/2011.

MELE, E., ESPAÑOL, A., CARVALHO, B., & MARSICO, G. Beyond technical learning: Internship as a liminal zone on the way to become a psychologist. **Learning, Culture and Social Interaction**, 28, 100487, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100487> Acesso em: 03/01/2022.

MELE, E., MARSICO, G. Internship as liminal zone in education. *In* L. Tateo (Ed.),

**Educational dilemmas** (p. 173–194). London: Routledge, 2019.

MOLENAAR, P.C.M. A manifesto on psychology as idiographic science: Bringing the person back into scientific psychology, this time forever. **Measurement: Interdisciplinary research and perspectives**, Amsterdam, n. 2, p. 201-218, 2004.

MOLENAAR, P. C. M; VALSINER, J. How generalization works through the single case: A simple idiographic process analysis of an individual psychotherapy case. **International Journal of Idiographic Science**, v.1, p. 1- 13, 2005.

MONTEIRO, L. M., SANTOS, L. D. G., OLIVEIRA, T. G., VALÉRIO, T. A., SOUSA, B. S. A., Ribeiro, R. R. **Os tons de Cecília: música, gênero e regulação semiótica em contexto religioso**. In **CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO** (Vol. 12), 2018.

SALVATORE, S. The Mountain of Cultural Psychology and the Mouse of Empirical Studies. Methodological Considerations for Birth Control. **Culture & Psychology**, vol. 20, n. 4, p. 477– 500, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1354067X14551299>. Acesso em: 18/05/2015.

SALVATORE, S; VALSINER, J. Between the General and the Unique Overcoming the Nomothetic versus Idiographic Opposition. **Theory & Psychology**. Salento; Worcester: v. 20, n. 6, p. 817-833, 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1177/0959354310381156>. Acesso em: 21/06/2016.

SATO, T; YASUDA, Y.; KIDO, A, ARAKAWA, A; MIZOGUCHI, H; VALSINER, J. Sampling Reconsidered: Idiographic Science and the Analyses of Personal Life Trajectory. **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 88-106, 2007.

SINSABAUGH, K. **Understanding students who cross over gender stereotypes in musical instrument selection**. (Unpublished doctoral dissertation) - Teachers College, Columbia University, New York, 2009.

TOOMELA, A; VALSINER, J. **Methodological thinking in Psychology: 60 years gone stray?** Worcester: Information Age Publishing, 2010, 345p.

VALÉRIO, T.A.M. Accompanying the psychological dynamics of the musical instrument choice. In **IV International Seminar on Cultural Psychology, 2017, Salvador, Bahia, Brazil**.

VALSINER, J. **Culture and the Development of Children's Action: A Cultural-Historical Theory of Human Development**. 2. ed. New York: Wiley. 1997.

VALSINER, J. **Culture and Human Development**. London: Sage Publications, 2000. 319p.

VALSINER, J. Irreversibility of Time and Ontopotentiality of Signs. [Versão eletrônica] **Estudios de Psicología**, v. 23, n. 1, p. 49-59. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1174/021093902753535187>. Acesso em: 23/11/2018.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Tradução de Ana Cecília S. Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012. 352p.

VALSINER, J. **An Invitation to Cultural Psychology**. London: Sage public., 2014. 304p.

VALSINER, J. **From Methodology to Methods in Human Psychology**. New York, NY: Springer, 2017.

VALSINER, J.; ROSA, A. **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 750p.

VALSINER, J.; SATO, T. Historically Structured Sampling (HSS): How can psychology's methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology? In: STRAUB, J. et al. (eds) **Pursuit of Meaning. Advances in Cultural and Cross-cultural Psychology**. Bielefeld: Trankript, 2006.

YIN, R.K. **Case Study Research: design and methods**. Thousand Oaks: Ca, 2003. 181p.

ZITTOUN, T. *et al.* **Melodies of living: Developmental science of the human life course**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2013.

# TENSÕES ENTRE ESFERAS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE E MUSICAL EM LICENCIANDOS EM MÚSICA

*Joseane Laurentino de Brito Lira*

*Pierre Ramon Tenório da Silva*

*Tatiana Alves de Melo Valério*

*Robson Rodrigues Ribeiro*

*Bernardina Santos Araújo de Sousa*

*Vanessa Cavalcanti de Torres*

## INTRODUÇÃO

Cada pessoa se engaja em vários contextos sociais ao longo de sua trajetória de vida. Em cada um desses contextos, aprende-se que há modos diferentes de agir e se comportar, sendo regradados e pactuados socialmente, ora pela norma, ora tacitamente. Essa configuração de experiências, atividades, representações e sentimentos, que ocorrem de forma recorrente em um dado tipo de cenário social material e simbólico, é o que Zittoun (2012) e Zittoun & Gillespie (2016) chamam de *esfera de experiência*, definindo-a como:

uma configuração de experiências, atividades, representações e sentimentos, ocorrendo de forma recorrente em um dado tipo de cenário social material e simbólico – é um dos vários padrões regulares e estabilizados de experiência no qual uma pessoa está propensa a engajar-se com regularidade (ZITTOUN; GILLESPIE, 2016, p. 8, tradução nossa).

Este estudo buscou investigar as vivências musicais de um músico e de uma musicista e suas transições entre diversas esferas de experiências distintas, no âmbito profissional, tentando focalizar a borda entre as mesmas. À época da construção de dados, ambos eram formandos da licenciatura em música. Estudos buscam compreender o significado das bordas nas trajetórias de vida dos indivíduos, que delimitam as vivências entre uma esfera de experiência e outra. Segundo Marsico (2018), o foco da investigação psicológica não é meramente “a borda *per se*, mas também o processo de cruzar a borda e as vicissitudes humanas que ocorrem naquelas bordas” (p. 306).

Os indivíduos no decorrer de suas vidas passam por diversas dessas esferas de experiências, em que adquirem conhecimentos e encontram identificações para permanecer, ou não, nesses lugares, trilhando também outros caminhos possíveis. Inquietava-nos compreender como licenciandos em música, construindo uma nova esfera de experiência (a acadêmica, para tornarem-se professore(a)s de música), buscavam outros caminhos a seguir em suas trajetórias, que não a docência.

Todas as pessoas passam por processos de ruptura e transição em suas trajetórias de desenvolvimento e “naturalmente, no nosso cotidiano, vivenciamos não apenas regularidades e continuidades, mas também situações nas quais essas regularidades são interrompidas, reorientadas e desafiadas” (ZITTOUN, 2009). Portanto, interessou-nos compreender que tensões e rupturas promoveram um afastamento da esfera de experiência docente em licenciando(a)s de música.

Este estudo teve como objetivo principal compreender a dinâmica da emergência de esferas de experiência na trajetória de vida de um músico-professor e

de uma musicista-professora, em formação inicial superior. Especificamente, buscamos traçar as trajetórias de vida musical dos participantes; identificar as esferas de experiência atuantes na construção do perfil do músico-professor ou musicista-professora; e descrever as relações que se estabelecem nas bordas entre as esferas de experiências, no processo de mobilidade dos participantes entre as mesmas. Para realizar esta pesquisa, filiamos-nos aos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Cultural Semiótica (VALSINER, 2012; 2014).

## A PSICOLOGIA CULTURAL SEMIÓTICA E O ESTUDO DE TRAJETÓRIAS DE VIDA

Estudar o ser humano construindo significados (signos) está no cerne da Psicologia Cultural Semiótica (VALSINER, 2012; 2014). Nessa abordagem, o ser humano tem uma natureza histórica, cultural, situacional e dinâmica. O percurso da vida exige uma dinâmica dialética de posicionamentos das atividades do dia a dia, na qual, por meio das trajetórias, pode-se compreender sentimentos, desejos, pensamentos e gostos a partir de uma experiência temporal contínua (ZITTOUN, 2014).

Essas experiências são compartilhadas em um contexto semiótico e conectadas em um tempo passado, presente e possíveis tempos futuros, exigindo do sujeito posicionamentos em sua vida. Os novos posicionamentos podem promover *transições* intersubjetivas (ZITTOUN, 2014). Assim, as transições, no estudo das trajetórias, podem ajudar a perceber os processos catalisadores de mudança em um cenário temporal. A pessoa experiencia uma *ruptura* de um modo de pensar, sentir, ser ou agir anterior. Essas rupturas nem sempre são perceptíveis, mas são geradoras de outras formas de externalização semiótica capazes de promover mudanças subjetivas (ZITTOUN, 2014; ZITTOUN e GILLESPIE, 2015).

Zittoun (2009) e Morsaro e Zittoun (2014), ao referirem-se às transições e mudanças ao longo da vida, discutiram que os vários eventos que ocorrem ao longo do desenvolvimento repercutem na vida do sujeito. A vida, assim, é constituída não só por linearidades e continuidades, mas também por rupturas, interrupções e transições. As rupturas que acontecem convidam a pessoa para tomar atitudes diante de um fato ocorrido por meio de uma resposta de ajuste ao que foi apresentado, sendo chamada de transição.

Nessa perspectiva, a pessoa está em constante interação com outras em uma intensa construção de significados. Por meio da mediação semiótica, os processos de internalização podem ser compartilhados em externalizações e possíveis de compreender na análise das situações partilhadas por meio dos impactos significativos nas situações que nos envolvem (ZITTOUN, 2009; ZITTOUN; GILLESPIE, 2015). Esses impactos acontecem em um plano intrapessoal e interpessoal. As mudanças, então, atingem a si mesma e ao ambiente no qual a pessoa está inserida. Portanto, o estudo das trajetórias de vida possibilita perceber, ao longo de uma linha de tempo, as mudanças intra/interpessoais e suas relações no contexto das experiências partilhadas (ZITTOUN, 2003, 2009).

Segundo ZITTOUN et al. (2013), “o curso da vida pode ser representado como a trajetória de uma pessoa dentro, fora e através de várias esferas de experiências – várias configurações, molduras, diferentes locais materiais e sociais” (p. 236). É essa movência entre as esferas, bem como seus possíveis desdobramentos, o objeto desta investigação.

Esfera de Experiência é um termo proposto por Zittoun (2012) para falar da regularidade e recorrência de

padrões no qual uma pessoa se engaja em um dado cenário social. As pessoas mudam alternadamente entre esferas de experiências, mas cada uma delas exige desses “migrantes” (ZITTOUN et al., 2013) “certos conhecimentos, habilidades ou maneiras de fazer; elas ativam certos modos relacionais, papéis sociais e, portanto, aspectos identitários, e eles (os sujeitos) se engajam em diferentes experiências emocionais, valores e projetos” (ZITTOUN; GILLESPIE, 2016, p.9).

Diante dessa perspectiva, pode-se afirmar que cada ser humano engaja-se em uma diversidade de contextos ao longo da vida e de forma concomitante (um músico ou musicista pode, ao mesmo tempo, transitar entre diversas esferas – banda de música, conservatório de música, faculdade de música, escola básica, festas públicas, igreja etc.). Todavia, em dado momento da trajetória de vida, algumas esferas ficam em maior evidência do que outras. Tania Zittoun (2012) denomina essa diversidade como *pluralidade de esferas de experiências*, sendo tanto definida pelo ambiente semioticamente investido como pela pessoa que a vivencia. Nesse sentido, é correto afirmar que cada esfera de experiência possui uma região que a delimita:

Essas esferas de experiência, parcialmente definidas pelo ambiente (propiciando certas ações e pensamentos ao invés de outros) e pela pessoa, têm sido descritas em diferentes tradições (como quadros sociais, microssistemas, comunidades de práticas, contextos simbólicos etc.) que, metaforicamente, consideram que cada esfera é “limitada” (socialmente e/ou percebida pessoalmente como diferente de uma outra). (ZITTOUN, 2012, p. 521)

Neste estudo, buscamos investigar as trajetórias de vida de dois estudantes formandos da licenciatura em

música do IFPE, campus Belo Jardim (2020). Um recorte nas trajetórias de vida foi necessário para fins de investigação. Focamos nas esferas de experiências que os participantes reúnem em suas trajetórias musicais presentes, considerando: a) a esfera da formação acadêmica em música - licenciatura; b) a esfera da performance relacionada ao seu fazer musical profissional; e c) outras esferas que surgissem nesse período temporal sob investigação. Consideramos que os participantes se movem entre essas esferas de experiências. Desse modo, a teoria das bordas (MARSICO, 2016, 2018; MARSICO; VARZI, 2016) aplica-se ao estudo da movência entre as citadas esferas que elegemos para esta pesquisa.

## METODOLOGIA

Optamos por uma pesquisa qualitativa, de cunho ideográfico (MOLENAAR, P. C. M.; VALSINER, J., 2005), tendo como método o **estudo de caso**. A construção dos dados foi realizada a partir de **entrevistas semiestruturadas** cujo objetivo foi traçar as trajetórias de vida dos participantes, identificar as esferas de experiências emergentes e ligadas ao fazer profissional – na área musical ou em outras esferas, e as relações que se estabelecem na movência entre as mesmas. Trazemos os resultados obtidos a partir da participação de um homem, 28 anos, e uma mulher, 27 anos, nominados **participantes I e II**, ambos discentes do curso de licenciatura em Música do *Campus* Belo Jardim. O **critério de inclusão** foi o não desejo de atuação docente manifestado pelos mesmos, aos seus pares e docentes.

Os participantes foram convidados por conveniência (sabia-se previamente que os dois estudantes convidados já haviam manifestado a negativa pela carreira docente). Foram observados os processos de

rupturas e transições entre diferentes esferas de experiências, no âmbito da educação musical, performance ou outra que não estivesse na ciência musical, à luz da abordagem teórica adotada. A seguir, apresentamos uma tabela com uma síntese da nossa proposta metodológica:

**Tabela 1** - Desenho metodológico

Elementos da pré-construção dos dados	Construção de dados	Elementos da pós-construção de dados
<ul style="list-style-type: none"> <li>► Convite ao participante (por conveniência do pesquisador);</li> <li>► Leitura e assinatura do TCLE;</li> <li>► Agendamento das entrevistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>► Entrevista 1 – questões abertas sobre a trajetória musical e profissional;</li> <li>► Entrevista 2 – questões específicas a partir da primeira entrevista, de modo que alguns achados fossem ampliados ou elucidados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>► Transcrição;</li> <li>► Leitura minuciosa dos dados;</li> <li>► Análise à luz da teoria adotada.</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pelos autores, 2021.

Este estudo seguiu a legislação vigente sobre **procedimentos éticos** em pesquisas com seres humanos, de acordo com a Resolução N° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e o Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A autorização do referido comitê consta no Parecer N° 4.436.818, de 03 de dezembro de 2015, emitido em favor do projeto de pesquisa ao qual esse estudo está vinculado.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Trajetória do Participante I: entre a música e outras esferas

Com base nos dados construídos nas entrevistas, vimos que o participante I começou sua vivência musical ainda criança, ao entrar na Banda Filarmônica São Sebastião (Belo Jardim – PE) para aprender um instrumento

musical. Pouco tempo depois, já aos 12, 13 anos, ele começa aprender a ler partitura, tendo sido a flauta doce seu primeiro contato com um instrumento musical. Por meio de uma colega da sua rua, ele começa a ter aulas de violão, percebendo mais identificação com esse instrumento:

Tinha um vizinho da gente que ele estudava lá (na filarmônica), tocava clarinete, ele era bem amigo da gente, ele e o irmão dele. Foi nós três (sic) que ele era mais velho e tava um tempo já lá na filarmônica, acabou que a gente decidiu ir pra lá, eu meu irmão e o irmão desse outro menino. Só que eu e meu irmão num instante saiu (sic). Aí passou um tempo sem ir, depois quando comecei a estudar no PETI ou é PCC o que eu fazia. E aí lá eu comecei a estudar partitura e peguei flauta, flauta doce, deixa eu ver, depois disso encontrei a escola de violão que tinha uma menina da minha rua que estudava lá. Já fazia um tempo que ela tocava e eu vi ela (sic) tocando na rua de casa e fiquei interessado. Entrei na escola, aprendi violão lá e, desde então, tô nessa. [Fonte própria]

Em seguida, ele começa a acompanhar o pai no trabalho de eletricitista, conhecendo e adentrando uma outra esfera de experiência que, mais tarde, viria a ser de seu interesse profissional, já que ao auxiliar o pai em pequenas funções ele já despertava habilidades com as ferramentas:

[...] eu criança, não lembro qual idade exatamente, meu pai sempre foi de fazer bico, pegava casa pra fazer a instalação elétrica e me levava pra ajudar, passar fio, coisas simples, na época que eu era criança. Ainda que eu lembro que ele sempre reclamava que eu ficava brincando com as ferramentas dele (riso), fazia uma brincadeirinha e acabou que fui levando isso aos poucos e assim, de maneira bem lenta, vim ter interesse mesmo de fazer o curso pra entrar na área, ano passado (2020). [Fonte própria]

Já adulto, ele ingressa no curso de Licenciatura em Música no IFPE *Campus* Belo Jardim, com ênfase em guitarra, instrumento que ele adotou para si devido à possibilidade de mudança de timbres: “Guitarra eu gosto mais por conta das tecnologias, das possibilidades de timbres, de som, de *delay*, essas coisas digitais que eu gosto muito, tecnologias” [Fonte própria] e pela parte elétrica que ela possui, surgindo um ponto em comum entre esferas diferentes, já que existe uma relação, mesmo que distante, que pode ter influenciado o interesse pela elétrica.

Na universidade, ele não se identifica como professor de música, apesar de ter aprendido muitas coisas com relação ao instrumento e também da área pedagógica, com a qual ele não tinha contato. A emergência da esfera de experiência músico-professor (BERNARD, 2004), isto é, perceber-se como um músico e professor de música, ao mesmo tempo, não acontece:

Eu aprendi muita coisa lá dentro. Você acaba expandindo mais sua visão sobre as coisas, concepção que você tem sobre música, sobre é, educação, você acaba expandindo lá dentro. [Fonte própria]

Também, assim, porque como professor eu não me vejo mais como professor. Assim, não é uma coisa que eu tenha vontade de pegar uma sala, numa escola. Se for mais pro lado oficina, você faz lá um projeto, resolve lá naquele tempo e tem um resultado ali. [Fonte própria]

Por fim, ele fala da sua opção por buscar outras carreiras além da música, já que deixa nítida a preferência pela performance no instrumento. Ele também ressalta o quanto é difícil sobreviver da performance musical. A necessidade financeira é o que impulsiona a busca por diversas esferas e conciliar todas as funções é um desafio,

visto que o participante ainda trabalha diariamente como recepcionista de uma barbearia - uma terceira esfera de experiência profissional identificada:

Eu gosto, mas é bem difícil coordenar as coisas porque às vezes tem muito trabalho num canto, não tem em outro, as vezes aparece tudo ao mesmo tempo pra você fazer, aí dá um tilt no juízo, mas, a pessoa vai se virando. [...] O que eu gosto é de tocar, [mas] a música que eu gosto de fazer é um mercado muito difícil de sobreviver, né, financeiramente, aqui (Belo Jardim), por exemplo. Aí, isso acaba incentivando procurar outras coisas, além música. [...] Eu trabalho numa barbearia durante a noite. [Fonte própria]

Como vimos na trajetória de vida musical do participante I, foram identificadas tensões no que se refere a sua possibilidade de viver da música. Assim, diante dessa dificuldade, o participante acaba por construir outras esferas de experiência no âmbito profissional, de modo que o mesmo consiga se manter financeiramente. Foram identificadas três esferas de experiências na trajetória de vida profissional do Participante I. Concomitantemente, ele transita entre a esfera musical (performance), a esfera de eletricitista e a esfera de atendente de barbearia, sendo a emergência dessa última uma solução para garantir algum dinheiro fixo mensalmente. Não foi identificada uma esfera de experiência docente porque o participante não tomou para si essa dimensão da formação superior, mesmo o curso sendo uma licenciatura. Ele não se percebe, do ponto de vista identitário, como um professor de música. As tensões experienciadas durante os estágios da licenciatura regulam semioticamente sua construção de significados sobre si, no que se refere à profissionalização. Ele se realiza por meio das performances musicais que consegue fazer durante os finais de semana em eventos culturais, definindo-se, portanto, como um músico que

também trabalha como eletricitista. No que concerne à docência, ele só consegue se ver atuando nesse cenário, se for na execução de algum projeto do tipo oficina musical, em que há um período curto para sua realização, entendendo isso muito mais como uma ação musical, que docente. Ou seja, embora a licenciatura o habilite para contextos formais de educação, ele só consegue se ver no futuro, atuando em contextos não formais, como facilitador/instrutor em projetos musicais de curta duração.

### **Trajetória da Participante II: música, mudança de instrumento e outras esferas de experiência**

A participante II refere sua iniciação à música desde a barriga da mãe. Por influência de um tio e uma tia, ambos músicos, aos 6 anos, ela começa a participar de em uma escola de maracatu (Olinda - PE), onde começa sua jornada com o primeiro instrumento de percussão:

A minha história com a música começou desde a barriga. Assim, eu tenho uma tia e um tio que são músicos e minha mãe conviveu com eles durante toda a gestação e eu fui desenvolvendo, né, fiquei grandinha e desenvolvi um amor pela música e aí com seis anos eu comecei a fazer aula de dança de maracatu e depois comecei com meu primeiro instrumento que foi um instrumento de percussão numa fundação de música em Olinda. [Fonte própria]

Mais tarde, no Grêmio Educacional Henrique Dias, um espaço de educação não formal, na cidade do Recife, ela inicia seus estudos na flauta doce, passando pelo clarinete, até “se encontrar” na flauta, a partir do que Tateo (2017) chama de *experiência estética*, isto é, o sujeito é impactado afetiva, ética e cognitivamente, ao mesmo tempo, na vivência de uma determinada experiência (ver o

destaque no excerto abaixo). Mais tarde, ela aperfeiçoaria o instrumento na licenciatura, no IFPE *Campus* Belo Jardim:

Eu comecei a estudar música, de fato, no Grêmio Musical Henrique dias, e lá a iniciação musical era com a flauta doce, e aí eu passei um tempo tocando flauta doce e depois passava pra outro instrumento. Aí eu escolhi o clarinete, mas eu não me adaptei ao instrumento e minha irmã tinha pego a flauta. **E aí quando eu peguei a flauta dela pra tocar, eu consegui me adaptar muito melhor à flauta. Era como se o instrumento tivesse me escolhido!** E aí eu fiquei com a flauta e comecei a estudá-la lá, durante alguns anos. Depois fiz o preparatório no Centro de Criatividade Musical em Recife (PE) e fiz a prova pro técnico instrumentista em flauta transversal. Comecei estudar flauta numa escola de educação formal no caso, e depois eu vim pra cá (Belo Jardim) já que era o instrumento que eu tava estudando já há um tempo. Então, resolvi fazer flauta transversal na licenciatura. [Fonte própria]

O contato com o ensino de música se deu quando, voluntariamente, para participante II, ela começou a ensinar no mesmo Grêmio Musical Henrique Dias, local onde também estudou música. Sua esfera de experiência docente se inicia no contexto de ensino não formal, até chegar nos estágios, que demandavam um contato formal com o ensino:

Eu comecei a ensinar. Eu dava aulas voluntárias no Grêmio Musical Henrique Dias que foi quando eu comecei a estudar música, de fato, com 15 anos. E aí, aos 16, eu dava aulas pros alunos mais jovens que começavam lá, estavam começando. Depois, com 17 anos, eu comecei a estagiar como professora de canto da Gerência de Animação Cultural (GAC), em Recife. E aí eu dava aulas pra alunos da prefeitura do Recife, e depois nos estágios da faculdade. [Fonte própria]

No percurso de licenciatura em música, ela vivenciou sentimentos positivos e negativos com relação à instituição e aos funcionários, mas, devido à importância do diploma em sua trajetória acadêmica, a participante persiste em terminar (faltava somente o TCC no período das entrevistas), mesmo não tendo mais como objetivo principal o desejo de lecionar:

Senti que seria a melhor coisa do mundo pra minha vida! Mas, no decorrer, a gente foi se desanimando com algumas coisas. Me senti extasiada, sabe, quando eu cheguei aqui, que eu vi o curso, que eu conheci o curso, eu disse: é isso que eu quero! Mas, no decorrer, a gente tem alguns desânimos, a instituição falha na minha opinião, os professores são incríveis, mas tem alguns que desanimam a pessoa, colocam a pessoa pra trás, e deixam realmente você sem vontade de estar ali, assim, pessoas que fazem a administração da instituição. Não foi muito o que eu imaginava, por isso tenho tanta dificuldade em sair do curso. [Fonte própria]

Diferente do participante I, a segunda participante consegue se ver como professora, gosta de ensinar, embora afirme que não tem muita afinidade com o ensino de educação infantil. Ela não fecha a janela para a docência, embora prospecte outras coisas para seu futuro, como ainda veremos mais adiante...

Eu gosto de ensinar, entre aspas, depende da fase, da faixa etária. Assim, eu prefiro ensinar adolescentes e adultos, criança não consigo, não é uma coisa que me atraia. Eu já ensinei criança por algum tempo, mas, eu não consigo ter essa linguagem com as crianças, como eu tenho, por exemplo, com os adolescentes ou com pessoas adultas que eu já prefiro. Mas eu gosto de ensinar. [Fonte própria]

Mesmo sendo flautista, a participante II afirma que sempre gostou de cantar, mesmo antes de aprender flauta, e que durante o curso de música começou a desenvolver a performance como cantora. Eis que a esfera de experiência musical se amplia e abriga mais uma habilidade (o canto) e o que antes era considerado um *hobbie* passa a fazer parte da sua vida profissional. Percebe-se que, embora ela ainda mantenha seu vínculo como flautista para poder concluir o curso, ela muda de instrumento. A voz (canto) passa a ser seu instrumento e ela atualiza sua identidade principal, inclusive é como cantora que ela se reconhece e trabalha:

Eu sou cantora, mas, a princípio, sou flautista. Minha formação na faculdade é para professora de flauta, mas aí a gente sabe que acontecem coisas no percurso. A minha vontade de cantar sempre veio desde criança, eu sempre fui mais ligada ao canto do que a flauta, por exemplo. Veio primeiro pra mim e aí eu tô na área do canto já tem uns sete anos como profissional, de realmente me sentir cantora e de ser cantora e performar, e que também é bem complicado. [Fonte própria]

Sobre estar no palco, ela afirma uma conexão maior do que quando se refere ao ensino de música e descreve como a melhor sensação experimentada: “É um outro tipo de conexão pra mim, é incrível porque é algo que eu me doo muito, dou o melhor que tenho quando eu tô no palco, nenhuma sensação é melhor do que isso” [Fonte própria].

Igualmente ao Participante I, ela também precisou buscar formas alternativas de trabalhar para sustentar-se financeiramente, o que é considerado comum para quem busca a profissão de educador musical, já que o ensino de música obrigatório (Lei nº 11.769/2008) nas escolas formais ainda não oferta o número de vagas necessário à cobertura das redes oficiais de ensino para sua plena implantação. Assim, há constantemente a necessidade, entre músicos e

musicistas (com formação superior), de exercerem outras funções, ou seja, em suas trajetórias musicais, ele(a)s vivenciam esferas de experiências distintas para se manterem:

Eu trabalho com várias coisas né? Há três anos atrás eu comecei como gestora cultural daqui do município (Belo Jardim) pela prefeitura, não só como gestora cultural, mas, também como produtora de eventos, produtora cultural. Passei três anos trabalhando como gestora e hoje, vamos falar de hoje, hoje eu trabalho com cosmética natural, que é artesanato e na área de cultura também, e faço um bico numa pastelaria, vê que massa (sarcasmo). Quando eu comecei a trabalhar como gestora por exemplo, era pra ter uma renda fixa eu acabei me apaixonando pela área da gestão cultural, sim. Hoje é uma área que eu quero trabalhar e que eu trabalho com isso, mas a princípio foi porque eu precisava de um emprego fixo, porque viver de música, principalmente aqui no interior, é muito complicado, a gente não consegue pagar o aluguel se for viver de música. [Fonte própria]

A trajetória musical da participante II se desenvolve desde seu nascimento, uma vez que há uma presença marcante da música, por meio de pessoas da família extensa: seus tios. Essa influência, do ponto de vista da psicologia cultural, pode ser entendida como um regulador semiótico (VALSINER, 2012), que atua na construção de significados do sujeito. A esfera musical foi se consolidando a partir do momento em que ela passa da condição de observadora dos tios tocando música a uma criança que aprende flauta doce e depois escolhe clarinete, mas não se identifica, decidindo por aprender flauta transversal, a partir de uma experiência estética (TATEO, 2017) vivenciada com a irmã e sua flauta.

Ao ingressar na licenciatura em música, ela tem

contato com mais teorias musicais, refinando os seus conhecimentos, e vivencia uma outra experiência estética, dessa vez com o canto. Embora afirme que a canto era uma escolha sua mesmo antes da flauta, ela não opta por esse caminho musical, chegando mesmo a ingressar em uma licenciatura com habilitação em flauta transversal. Contudo, após aulas de canto na licenciatura, a experiência estética a faz escolher o canto e deixar a flauta em segundo plano. Ela passa, então, a investir nas técnicas vocais de canto e começa uma carreira como cantora, paralelamente ao curso superior.

Segundo Luca Tateo (2017, p. 337, tradução nossa), o termo estética (em experiência estética), refere-se “a uma forma imediata de experiência em que dimensões afetivas, éticas e cognitivas são experimentadas como uma totalidade, em vez de um significado mais restritivo da experiência artística”. A partir dessa identificação na trajetória da Participante II, resolvemos pontuar uma ressignificação em sua esfera de experiência musical, na qual ela tanto desempenha suas habilidades de flautista, mesmo que em segundo plano, quanto sua carreira como cantora, que passa a ser sua performance (esfera) dominante, levando-a a uma carreira profissional, com lançamento de álbum autoral.

Com base na necessidade de sustento financeiro que os músicos e musicistas, de forma geral (com formação superior ou não), apresentam, ela precisou recorrer também a outras esferas de experiência para sua própria subsistência. Assim, a partir daí, ela começou a trabalhar como gestora cultural, uma nova esfera de experiência sobre a qual ela desenvolve um apreço muito grande, fazendo, inclusive, com que ela se projete no futuro como atuante nessa área – não como docente de música.

Como ela não mais trabalha nessa área (ela trabalhou em uma gestão municipal na secretaria de cultura), acaba por emergir a esfera de experiência artesã, na qual, atualmente, desenvolve e vende produtos naturais de higiene pessoal. Como podemos ver, a participante II transita entre essas esferas (musical – como cantora autoral e, com menor peso, como flautista apenas para concluir a licenciatura; produtora/gestora de eventos culturais; artesã) e desse modo consegue atuar tanto naquilo que a identifica enquanto musicista (cantora) quanto naquilo que ela necessita realizar para sobreviver (artesanato). Percebemos uma certa similaridade quanto aos fazeres musical e de artesanato, no que concerne ao modo de execução, pois em ambos ela própria compõe as suas músicas (cantora autoral) e também produz os produtos artesanais que vende.

### **A emergência e a não emergência de esferas de experiências em trajetórias de vida**

Nas diversas esferas de experiências que os participantes I e II transitam, podemos identificar *bordas físicas* e *bordas psicológicas* compondo o espaço de movência entre tais esferas, que constituem a fase atual de desenvolvimento em suas trajetórias de vida. Podemos ilustrar esse movimento com um exemplo, a saber: imaginemos o participante I, que é guitarrista. No show, há uma delimitação física do espaço, mas também psicológica, porque naquele momento ele desempenha um papel social, com habilidades e conhecimento que fazem parte daquele lugar físico, e é alinhado à sua identidade musical. Após o final do show, ele volta para casa e tem que preparar uma aula para o estágio que vai realizar no dia seguinte, percebendo-se, então, como estudante da licenciatura - uma nova esfera é acionada, a partir do cruzamento da borda (ou fronteira).

A psicologia cultural vem tentando reformular o conceito de borda (ou fronteira) do ponto de vista psicológico, em que ela passa a ser vista como zonas de fronteiras, em que movimentos, ações e agenciamento humano – das mais diversas naturezas – se tornam possíveis e amplamente promovidos nessa área liminar (MARSICO; TATEO, 2017).

De acordo com Marsico (2018), a função da borda é demarcar o espaço, abrangendo todo o conteúdo que está dentro dele e excluindo aquilo que não pertence ao espaço. Essa zona fronteira também pode ser o ponto de contato entre culturas diferentes ou, mais precisamente, entre esferas de experiências distintas. Ambos os participantes deste estudo, em suas zonas fronteiriças, a partir da permeabilidade da borda, cruzaram as fronteiras criadas por eles mesmos para lidar com o curso de suas trajetórias de vida. Esse processo de emergência de esferas de experiência pode ser iniciado pela dinâmica interna de uma dada esfera. Por exemplo, os participantes I e II não conseguiam se sustentar com a música exclusivamente. Sendo a permeabilidade uma característica da borda, eles, então, conseguem atravessar aquele espaço físico e psicológico e fazem emergir uma nova esfera que dê conta daquela demanda que a esfera anterior não conseguiu.

Interessante notar que, na trajetória de vida de ambos os participantes, não houve a emergência da esfera docente, objetivo principal de um curso de licenciatura. Os participantes vivenciaram situações de construção de conhecimento pedagógico e desenvolvimento de habilidades docentes para contextos formais de educação. Todavia, tais vivências não criaram as condições necessárias à emergência da esfera docente. Isso pode revelar o funcionamento de um sistema de regulação semiótica que opera de forma tanto promotora quanto

inibidora à emergência de esferas de experiência, quando falamos de contextos profissionais. Estudos mais aprofundados são requeridos nesse sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como se dá a emergência de esferas de experiência na trajetória de vida do músico-professor e musicista-professora, em formação inicial superior, que sabidamente não se identificam como docentes, mesmo tendo cursado uma licenciatura. Mesmo não sendo objeto de investigação desta pesquisa, identificamos os reguladores semióticos que atuaram no processo de escolha dos instrumentos musicais ao descrevermos o início da trajetória musical de ambos os participantes. No que concerne à escolha do instrumento musical, percebemos que os participantes receberam influências familiares (participante II) e de pessoas próximas (participante I) e influência estética (participante II/ escolha da flauta e do canto), o que corrobora os estudiosos constantes na fundamentação teórica deste artigo, que investigaram a escolha do instrumento musical, identificando reguladores semióticos que atuaram em tais escolhas.

As trajetórias de vida do músico e da musicista participantes deste estudo revelam uma movência entre as esferas de experiência profissionais. Nos primeiros passos da pesquisa, com os relatos dos participantes, podemos perceber que a transição entre esferas de experiência na trajetória do músico-professor vai além de suas vontades. Sabemos que é natural as pessoas terem experiências através de meios diversos, até saberem de fato que carreira irão seguir. No entanto, neste estudo de caso, observamos que a necessidade financeira, por vezes, é o que faz emergir outras esferas. Além disso, podemos

concluir também que o não reconhecimento identitário da esfera de experiência que deveria emergir a partir da conclusão de uma licenciatura – a esfera docente – promove uma busca por novas possibilidades de atuação profissional, tanto para subsistência quanto para experiências prazerosas. A esfera de experiência musical, já existente antes da licenciatura, é aprimorada e pode ser ampliada, como no caso da participante II, que constrói uma identidade de cantora pelo contato teórico de técnicas vocais no curso e da experiência estética vivenciada, ficando sua habilitação em flauta transversal em segundo lugar.

Em ambos os casos, podemos perceber uma aproximação, mesmo que distante, entre a esfera de experiência musical para com as demais esferas vivenciadas pelos participantes. No primeiro caso, o fato do participante tocar guitarra elétrica e ter se aproximado do instrumento pelo fato de proporcionar timbres diferentes, de poder mexer nas peças, montar, desmontar, experimentar possibilidades, remete à sua segunda profissão de eletricitista, quando ele precisa desempenhar a função de lidar com a eletricidade (embora o mesmo também seja recepcionista). Mas, o fato de a elétrica estar presente nessas duas esferas nos fez perceber essa proximidade. No segundo caso, a participante ser cantora e flautista, também do curso de licenciatura em música, e trabalhar como gestora cultural de um município, há uma aproximação direta entre as esferas de experiência, pois mesmo que ela não esteja no palco, está com a responsabilidade de colocar outros artistas lá. Estar ligada, mesmo que indiretamente, ao fazer musical/cultural é satisfatório para ela.

No primeiro caso, durante o curso de música, observamos o primeiro processo de ruptura quando o

participante não se identifica como professor, fazendo-o transitar da esfera de experiência musical para a esfera de eletricitista. Nesse período surgiu a oportunidade de fazer um curso de eletricitista e ele o fez. No segundo caso, a participante gosta de lecionar, mesmo que não tenha compatibilidade com a educação infantil. Para ela, a ruptura se dá quando a mesma se sente insatisfeita com relação às questões do próprio curso, o que a faz repensar sobre sua permanência nele. Outra ruptura na vivência da participante II é quando ela, durante o curso, a partir do regulador semiótico experiência estética, identifica-se mais como cantora do que como flautista, sua habilitação enquanto licencianda, e muda de instrumento em sua trajetória profissional. Isso a faz se enxergar e construir significados sobre si como cantora. Ser flautista faz parte daquilo que ela é enquanto musicista, mas fica em segundo plano. Nas duas situações, existem esferas de experiência que não são ligadas ao fazer principal (música) dos participantes, como recepcionista (participante I) e funcionária de pastelaria (participante II), que são funções exercidas para auxiliar no orçamento financeiro.

Observamos que ambos os participantes expressam se sentirem plenos como profissionais da performance, o que configura processos de tensões e ruptura na formação inicial superior vivenciada, ao perceberem e terem que lidar com a necessidade de buscarem trilhar caminhos por outras esferas.

No ponto de vista psicológico, as bordas que delimitam as esferas passam a ser vistas como zonas fronteiriças, local onde movimentos, ações e agenciamento humano cujas construções objetivam a modulação da construção da relação do sujeito com ambiente que é fluido, dinâmico e ambíguo. A emergência de esferas de experiências traz consigo a delimitação de

sua borda. A borda separa, mas ao mesmo une as esferas de experiências diversas vivenciadas pelo sujeito. Esta é a primeira característica contraditória da natureza da borda. Há outras duas características, mas para este estudo recorreremos apenas à primeira.

Ao observarmos a transição entre as esferas de experiências, é possível destacar a permeabilidade das bordas que permite ao sujeito transitar facilmente entre as esferas e até recorrer a algo específico de uma esfera em outra. Por exemplo, quando o participante I utiliza seus conhecimentos de elétrica (esfera de experiência de eletricitista) para atuar na manutenção e exploração dos recursos elétricos da guitarra ou quando a participante II se vê como cantora autoral e na esfera do artesanato, ela produz os próprios produtos que vende. Há uma relação de contiguidade entre essas duas esferas.

É importante que novas pesquisas que aprofundem as questões aqui debatidas sejam realizadas, de modo que os estudos relativos às zonas fronteiriças possam ser verticalizados por meio de estudos empíricos.

## **CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:**

As abordagens de pesquisa de natureza qualitativa, como os estudos de caso aqui relatados, enfatizam um conhecimento particular, uma realidade específica e bem delimitada ou uma “unidade de análise”, como costumam falar os especialistas. Há muito tempo essas investigações levantam suspeitas sobre sua validade ou relevância, muitas vezes oriundas da própria comunidade acadêmica, temerosa de que sua respeitabilidade seja de alguma forma maculada.

Os estudos qualitativos contribuem para o conhecimento científico de várias maneiras. Aqui mencionaremos apenas duas. Em primeiro lugar, explorando realidades subjetivas que seriam impossíveis de se conhecer de outra forma, especialmente por meio de métodos quantitativos. Ainda que o foco seja específico, muito delimitado e pouco suscetível a generalizações, trata-se de uma realidade que faz parte do universo no qual vivemos e, portanto, está dentro do escopo daquilo que o ser humano deseja conhecer. Nesse sentido, os resultados apresentados neste texto constituem um conhecimento sobre a realidade com a qual convivem os pesquisadores, ajudando-os a compreender tal realidade e a refletir sobre o trabalho que exercem dentro dela, muitas vezes orientando práticas e tomadas de decisão. Seria o caso, por exemplo, de pensar sobre os horários de funcionamento do curso ou até mesmo sobre alternativas de roteiros de formação, uma vez que as esferas de experiência dos estudantes costumam contemplar simultaneamente atividades de estudo com outras de subsistência pessoal.

Em segundo lugar, a pesquisa qualitativa, mesmo partindo de situações muito específicas, pode sugerir ou desencadear elaborações teóricas mais abrangentes. Esse aspecto ressalta a articulação frequente entre os processos científicos da indução e da dedução, como afirma Penna (2015, p. 37):

Assim, conhecer a fundo uma realidade particular, concreta, pode dar base a discussões teóricas relevantes, que venham ajudar a compreender realidades mais amplas e diversificadas. Um exemplo deste processo baseado na indução são os trabalhos de Freud e Piaget. Freud formulou a teoria psicanalítica a partir de uns poucos estudos de casos clínicos, especialmente o de uma paciente que sofria

de histeria; por seu turno, Piaget partiu da observação de seus próprios filhos para discutir teoricamente o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Nesse contexto, os casos aqui discutidos tanto contribuem para alargar o uso de conceitos da psicologia cultural semiótica, aplicando-os a realidades do campo da educação musical, quanto possibilitarão, quem sabe em um futuro próximo, o desenvolvimento de novas pesquisas e o amadurecimento do DIPEM enquanto grupo de pesquisa, a revisão desses conceitos ou até mesmo a proposição de novos conceitos teóricos.

## REFERÊNCIAS

BERNARD, R. A. Dissonant DueT.: Discussing of Music Making and Music Teaching. **Music Education Research**, vol. 6, n. 3. Acesso em: 28/10/2015. DOI: 10.1080/1461380042000281730, 2004.

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

LUCENA, A.A.F. de, RIBEIRO, R.R., VALÉRIO, T.A.M. **Entendendo o ouvido absoluto X ouvido relativo à luz da psicologia cultural semiótica**. Comunicação oral. III Simpósio Estadual de Ensino, Pesquisa e Extensão da FBJ – Ética, Política e Cidadania na Formação Profissional: contextos, desafios e possibilidades, 2019.

MARSICO, G. Development and Education as Crossing Socio-Cultural Boundaries. **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. ed. / Alberto Rosa; Jaan Valsiner. vol. 1, 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

MARSICO, G. **On the border**. [Vídeo Digital]. Recife: Aula ministrada no curso “Cultural Construction of Memory and Imagination” no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, 2016.

MARSICO, G.; TATEO, L. **Borders, Tensegrity and Development in dialogue Integrative Psychological and Behavioral Science**, vol. 51, n. 4, p. 536-556, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28616697> Acesso em: 28 abril 2018.

MARSICO, G.; VARZI, A. Psychological and Social Borders: Regulating Relationships. In: VALSINER, J. et al. (ed.). **Psychology as a Science of Human Being: The Yokohama Manifesto** (Annals of Theoretical Psychology), Geneva: Springer, vol. 13. p. 327-335, 2016.

MOLENAAR, P. C. M.; VALSINER, J. How Generalization Works through the Single Case: A Simple Idiographic Process Analysis of an Individual Psychotherapy Case. [Versão

eletrônica] **International Journal of Idiographic Science**, vol. 1, p. 1- 13, 2005

MORASSO, Sara Greco; ZITTOUN, Tania. The trajectory of food as a symbolic resource for international migrants. **Outlines - critical practice studies**, v. 15, n. 1, p. 28-48, 2014.

MONTEIRO, L. M. et al. Os tons de Cecília: música, gênero e regulação semiótica em contexto religioso. In: **CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO**, 12., 2018, Recife. Anais... Recife: IFPE, 2018. Disponível em: <https://urupemba.ifal.edu.br/back-end/pdf/document/?id=15746>. Acesso em: 01 ago. 2019.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SILVA, M. N. Diferenças entre o processo de escolha do instrumento musical em contextos religiosos x contextos de banda de música. **Relatório de Programa de Iniciação Científica (PIBIC)**, IFPE Campus Belo Jardim. 2019.

TATEO, L. Seeing Imagination as Resistance and Resistance as Imagination. In: **Resistance in Everyday Life**, 2017a. DOI: 10.1007/978-981-10-3581-4\_17.

VALSINER, J. **An Invitation to Cultural Psychology**. London, England: Sage, 2014.

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural. Mundos da mente, Mundos da Vida**. A.C.S. Bastos (trad.) Porto Alegre: Artmed, 2012.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. Internalization: how culture becomes mind. **Culture & Psychology**, v. 21, n. 4, p. 477-491. 2015.

ZITTOUN, T. Transitions as dynamic processes: a commentary. **Learning, Culture and Social Interaction**, n. 3, p. 232-236. 2014.

ZITTOUN, T. Life-course: a social-cultural perspective. In: VALSINER, J. (Ed.). **The Oxford Handbook of Culture and Psychology**. New York: Oxford University Press, 2012.

ZITTOUN, T. Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. **Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences**, p. 405-429, 2009. cap. 18

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. **Imagination in human and cultural development**. London: Routledge, 2016.

ZITTOUN, T.; VALSINER, J.; VEDELER, K.; SALGADO, J.; GONÇALVES, M.; FERRING, D. **Melodies of living: developmental science of the human life course**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2013

# SIGNIFICADOS DE DOCENTES SOBRE OS PERFIS DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA: ENTRE DOCÊNCIA E PERFORMANCE

*Tatiana Alves de Melo Valério*

*Frankllyn Douglas Ferreira Melo da Silva*

*Philipe Moreira Sales Silva*

*Vanessa Cavalcanti de Torres*

*Bernardina Santos Araújo de Sousa*

*Joseane Laurentino de Brito Lira*

## INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados de um plano de trabalho (2020-2021) desenvolvido pelo segundo autor enquanto estudante-pesquisador do grupo Diálogos Intercontextuais: psicologia cultural, educação e educação musical (DIPeM). O estudo, coordenado pela primeira autora e situado no campo de investigação da Psicologia Cultural Semiótica (VALSINER, 2014; 2021), decorreu do projeto de pesquisa *Trajetórias de vida de professores e professoras de música: interconexões entre as dinâmicas da docência e da performance (2020-2024)*.

O estudo buscou compreender como docentes da Licenciatura em Práticas Interpretativas da Música Popular do IFPE, *campus* Belo Jardim, englobam os diferentes perfis que os estudantes apresentam ao ingressarem na referida

licenciatura e como eles podem se desenvolver ao longo do curso. Esses perfis foram nomeados de esferas de experiências (ZITTOUN, 2012), uma vez que esse conceito abrange experiências, atividades, representações e sentimentos, desenvolvendo-se para cada indivíduo, de forma recorrente, em um dado tipo de cenário social material e simbólico. Isto é, cada pessoa se engaja regularmente em uma dada esfera de experiência com seu jeito próprio de ser e agir naquela esfera. Logo, em uma esfera de experiência musical, cada músico/musicista terá seus sentimentos, rituais e atividades próprias que falam do seu modo de experienciar aquela dada realidade.

Cada ser humano engaja-se em uma diversidade de contextos (ser musicista em uma banda filarmônica; ser membro de uma banda de rock; ser pai; trabalhar em um supermercado; fazer um curso superior etc.) ao longo da vida e de forma concomitante. Tania Zittoun (2012) denomina essa condição como *pluralidade de esferas de experiências*. Essa diversidade de esferas experienciadas é tanto definida pelo ambiente semioticamente investido como pela pessoa que a vivencia, sendo presenciada nos cursos de formação musical e da Licenciatura, sendo essa última abordada neste trabalho. De acordo com Queiroz (2011), é na sala de aula que se manifestam muitos aspectos relacionados à diversidade de experiências musicais. Nesse contexto, essa diversidade engloba outros fatores, tais como econômicos, étnicos, religiosos, sexuais e artísticos. É importante destacar que, em dado momento da trajetória de vida, algumas esferas ficam em maior evidência do que outras.

Concernente aos estudantes que ingressam na licenciatura, a maioria já chega com uma esfera de experiência musical consolidada – alguns com anos de experiência como integrantes ou regentes de bandas

musicais. Ao iniciar o curso, entretanto, essa estabilidade é colocada à prova, uma vez que o conhecimento técnico-prático ora trabalhado difere, em muitos aspectos, da forma como tais estudantes costumavam fazer música ou ensinar. Isso demanda um ajustamento da esfera de experiência musical ou a emergência de outra esfera, na qual lidar com as tensões e rupturas estabelecidas passa a emergir.

Com o intuito de verificar a perspectiva dos docentes de um curso de licenciatura em música sobre as esferas de experiências musicais dos/das estudantes, investigou-se a maneira com que os mesmos constroem significados sobre a organização curricular do curso (que traz uma proposta inovadora de unir formação pedagógica e habilitação em um instrumento musical) e seu entendimento sobre a presença de diferentes esferas de experiências musicais durante a formação acadêmica. Recorreu-se à Psicologia Cultural Semiótica (VALSINER, 2012, 2014), especificamente às noções de esferas de experiências (ZITTOUN, 2012) e regulação semiótica (VALSINER, 2012). Também se recorreu às ideias de Victor Frankl (2014), no que diz respeito à Logoterapia, especificamente às noções de sentido da vida, vontade de sentido.

A Psicologia Cultural Semiótica - PCS (VALSINER, 2012; 2014) investiga o ser humano em constante e interdependente interação com o ambiente. O cerne desse campo de estudos da Psicologia está em investigar os seres humanos a partir das suas unicidades, construindo significados acerca das suas mais ordinárias e complexas experiências socioculturais cotidianas. Assim, alguns dos seus conceitos ajudam a entender o fenômeno sob investigação, tais como *esferas de experiências* (ZITTOUN, 2012) e *regulação semiótica* (VALSINER, 2012, 2014).

No que tange à autorrealização por meio da música, considerando essa unicidade do sujeito e a sua tridimensionalidade (corpo, mente e espírito), noções da Logoterapia (FRANKL, 2014) podem ajudar a compreender aquilo que potencialmente medeia e regula o sujeito. Vontade de sentido (interesse contínuo pelo significado da vida) e sentido da vida (busca de um sentido concreto para a vida) ajudam a identificar tal dinâmica.

A partir do exposto, este trabalho tem como objetivo principal identificar os significados construídos pelo(a)s docentes de uma licenciatura em música sobre as diferentes esferas de experiências musicais de licenciandos/as, durante a formação acadêmica. Situam-se como os objetivos específicos do estudo: a) traçar o perfil musical e docente do(a)s professore(a)s da licenciatura em música em foco, a partir das suas trajetórias de vida; b) identificar a perspectiva dos docentes em relação à formação acadêmica ofertada na Licenciatura em música.

## TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Apoiada na ciência idiográfica (SALVATORE; VALSINER, 2010), a pesquisa utilizou o método de estudo de caso (VALSINER, 2014; YIN, 2003.) e contou com **dois participantes docentes (D1 e D2)** da Licenciatura em Música do IFPE, *campus* Belo Jardim. Foram realizadas **entrevistas semiestruturadas** audiogravadas com os participantes que narraram livremente suas trajetórias musicais; em seguida, questões mais pontuais foram feitas, de modo que foi possível explorar os significados que os mesmos constroem sobre suas próprias trajetórias de vida; significados acerca das esferas de experiências que o(a)s licenciando(a)s já vivenciam ao ingressar no curso de Licenciatura, bem como a emergência de novas esferas de experiência e de movência experienciada pelos

licenciandos nesse processo durante a formação acadêmica. Também foram explorados significados sobre a proposta curricular da licenciatura, os diferentes perfis do(a)s ingressantes no curso e como esses docentes lidam com essa diversidade e seus impactos no curso.

Para a **análise desses dados**, foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Cultural Semiótica (VALSINER, 2012; 2014), da Logoterapia (FRANKL, 2014) e da Educação Musical (PENNA, 2015). A partir da análise, foram traçados os perfis dos participantes com base em suas trajetórias de vida, assim como foram identificados os significados desses docentes em relação à formação acadêmica dos estudantes em música e também em relação às diferentes esferas de experiências por eles identificadas por meio dos seus estudantes. Além disso, buscou-se a identificação dos elementos semióticos que participam do sistema de mediação e regulação semióticas no processo de construção de significados em foco.

Importante salientar que esta pesquisa seguiu todos os preceitos legais vigentes, concernentes às **exigências éticas**, conforme Resolução Nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. O Parecer Consubstanciado Nº 4.436.818, do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conferiu a autorização para realização do projeto de pesquisa ao qual esse estudo se filiou, por meio de um plano de atividades do segundo autor deste capítulo, sob a orientação da primeira autora.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados construídos, analisou-se a perspectiva dos docentes acerca dos perfis dos licenciandos em música, entendidos neste estudo como esferas de experiência - sendo as mesmas performática,

acadêmica ou docente. Inicialmente são apresentados recortes das trajetórias musicais dos docentes-participantes, pontuando o início de suas histórias com a música, apoio recebido e resistências ao seguimento da carreira musical experienciadas. Buscou-se identificar quais são as esferas de experiências (perfis) de estudantes da licenciatura em música apresentadas e percebidas pelos participantes, bem como os significados que eles constroem sobre cada um deles. Seguindo na análise, também se identificam os significados dos docentes sobre a proposta de formação pedagógica na licenciatura sob investigação, buscando compreender seus impactos na esfera de experiência acadêmica dos licenciandos. Um dado significativo que surgiu nas entrevistas do Docente 2 foi um signo da cultura coletiva - desvalorização do(a) musicista que atua na trajetória musical como um signo promotor (VALSINER, 2012).

Faz-se necessário esclarecer que com o primeiro participante não foi possível realizar a segunda entrevista, tendo em vista o falecimento de um membro de sua família pela COVID-19, durante o período de construção de dados. Assim, em alguns momentos, serão apresentados apenas os dados referentes ao segundo participante.

## **Recortes da trajetória de vida dos participantes**

No que concerne às trajetórias musicais dos participantes, ambos tiveram seus primeiros contatos com a música ainda na infância. Um por meio da vivência musical em casa, outro pela influência dos amigos. Ambos enfrentaram uma certa resistência da própria família, quando cresceram, uma vez que seus pais almejavam para eles formação e empregos mais tradicionais, como se observa seguir.

No começo da entrevista, os participantes, doravante denominados D1 (Docente 1) e D2 (Docente 2), relatam o contato com a música desde cedo, a partir de um ambiente favorável à sua musicalização, o qual Penna (2015) denomina de aprendizagem por familiarização:

[...] eu nasci numa casa de lar evangélico, né?! Então, consequentemente, a família evangélica é participante de cultos, a igreja é um ambiente em que a música é um instrumento pra conduzir a liturgia. Então a música tá presente o tempo todo na igreja. E na minha casa, o meu pai já tocava violão. [...] Eu tinha um ambiente que favorecia muito essa musicalização, [...] mesmo que não intencional (D1) [Fonte própria].

A música, ela surge na minha vida, na verdade, através de uma conversa com os amigos, né [...]a banda de música era um dos meios através dos quais os jovens podiam desenvolver uma atividade diferenciada dentro da cidade e era muito comum que os jovens da minha idade, naquela época, com seus dez, onze, doze anos fossem pra banda de música. A convite de um amigo, que estava naquela fase que, na banda de música, a gente chama de bater lição, disse assim: 'D2, olha, por que não vai com a gente pra banda de música? Além de ser muito legal, é uma oportunidade que a gente tem de sair à noite, porque a gente brinca, se diverte, sai correndo pelo meio da rua, é uma brincadeira pra ir e uma brincadeira pra voltar'. E eu fui mais com esse desejo de brincar, de sair à noite, ter um horário a mais pra me divertir com meus amigos (D2) [Fonte própria].

Essas experiências transformadoras e reguladoras no processo pessoal e educacional dos sujeitos, segundo Queiroz (2011), estão vinculadas ao que ela chama de “aprendizagem experiencial”, a partir da influência das pessoas ou ambientes durante seu percurso de vida. No entanto, durante essa jornada musical, nem sempre o

sujeito é apoiado da maneira que precisa e sofre pressões externas, conforme se verifica nas próximas falas:

[...]mas eu me lembro que na época do vestibular [...] o meu pai fez alguns questionamentos, tipo assim: [...] 'você vai viver de música? Ninguém vive de música, não é? É uma carreira muito difícil. Eu acho que você não deve fazer' (D1) [Fonte própria].

No caso dos meus pais, a princípio, eles apoiaram muito, porque pra eles, eu acho que na cabeça deles, não tinham muito bem construída a ideia de que eu poderia me profissionalizar e viver de música. Então, pra eles, era um passatempo bom, importante, porque, querendo ou não, estava fazendo uma atividade cultural, artística. [...] sempre tentei ser um bom aluno na escola, e depois que eu fui pra banda, isso me ajudou bastante a continuar nesse processo de desenvolvimento, mas, é [...] em algum momento ali, quando de fato eu precisei fazer escolhas mais efetivas, de destino mesmo, de por exemplo fazer o vestibular, processo seletivo do CEFET, de eletrotécnica e edificações, então meus pais queriam que eu fizesse o processo seletivo pra estudar um desses dois cursos (D2) [Fonte própria].

Falas desse tipo podem ocasionar mudanças no modo de sentir, agir ou pensar. Tais mudanças são conhecidas como rupturas e nem sempre são perceptíveis, mas são capazes de promover outras formas de expressão semiótica que estimulam mudanças subjetivas (ZITTOUN, 2014; ZITTOUN e GILLESPIE, 2015). Diante disso, alguns sujeitos recorrem à necessidade constante de crescimento e excelência nas realizações pessoais, chamada na logoterapia de sentido de vida, segundo seu precursor, Viktor Frankl (2014).

O ser humano precisa desenvolver em si uma capacidade de sentido de vida reguladora para protegê-lo das adversidades da vida. Muitas pessoas ao passar por

problemas desenvolvem graves problemas psicopatológicos, até atos de suicídio. Frankl (2014) destaca que quem tem um *porquê* suporta qualquer *como*, ou seja, ter um sentido de vida auxilia no enfrentamento dos problemas.

Uma das buscas constantes do ser é pela autorrealização (AQUINO, 2017, p.56), que em uma leitura da Logoterapia (FRANKL, 2014) perpassa pelo crescimento pessoal e psicológico permanente na vida dos indivíduos, que buscam um sentido a realizar e assim o fazem, como se observa a seguir:

[...]E eu lembro que quando eu fiz a inscrição do vestibular, eu não disse para ele (pai) que quero fazer (risos). [...]Eu não contei [...] porque eu não sabia qual seria a reação. [...]Mas enfim, deu tudo certo, eu fiz vestibular, passei (D1) [Fonte própria].

[...]Porém, nessa época eu já tocava em uma *big band* e tocava na banda, na Cultura Musical de Belo Jardim, [...] e tava apaixonado, assim, pela nova experiência de tocar. E o que acontece [...] como a banda e a *big band*, que era do filho do maestro Wilson Lima, essa *big band* ensaiava todas as quintas-feiras, então eu teria que sair da *big band* por conta das aulas. E nesse momento foi onde eu precisei tomar minha primeira decisão importante: ou seguir com música ou tentar seguir em outra área. Nesse momento o que aconteceu, muito sinceramente falando, eu fui fazer o processo seletivo pra o CEFET. Só que, de trezentos e sessenta candidatos, eu acho que fiquei ali em trezentos e quarenta (risos), fui muito mal na prova e isso me serviu como um *start* pra pensar assim 'eu acho que realmente meu caminho é [...] com a música, eu acho que não vou conseguir ser um bom profissional, e também não vou conseguir ser feliz adentrando nessa outra área'. Então ali foi o momento onde eu tentei sair, mas o destino meio que acabou me trazendo de novo pra música, e a

partir dali de fato eu comecei a investir um pouco mais na área da música (D2) [Fonte própria].

Outra questão importante da logoterapia é a busca da *vontade de sentido*, pois é por meio desta que o homem procura possibilidades de realização e ter a sensação de dever cumprido nas situações. De acordo com Frankl (2014, p. 124), “esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela determinada pessoa”. Dessa maneira, cada sujeito estabelece uma relação ímpar e distinta com o objetivo que deseja alcançar.

Dessa forma, o conceito de *sentido de vida* questiona as tensões experienciadas constantemente pelo sujeito em sua jornada existencial devido passar por momentos e situações distintas ao longo da vida. Sendo assim, “cada indivíduo possui um sentido na vida, bastando encontrá-lo e vivenciá-lo” (DAMÁSIO, 2010). Esse conceito é percebido ao indagar os participantes caso não fossem músicos:

[...]se eu não fosse musicista, eu[...] seria algo de uma outra área artística sim[...]. Eu não consigo me enxergar nada fora das aulas. Eu não sei. Eu não tenho inteligência pra essas outras coisas (risos)” (D1) [Fonte própria].

[...]Na época do vestibular, abriram alguns concursos assim pra COMPESA, concurso pra CELPE, pra cargo de nível médio. E eu lembro que minha mãe incentivava muito a fazer esses concursos. Cheguei a estudar pra esses concursos, mas nunca tive muito sucesso neles, e algumas vezes tirei o pé mesmo, porque já estava muito envolvido com a música (D2) [Fonte própria].

Cabe ressaltar que o sentido de vida faz parte de uma constante busca da pessoa em tentar encontrar meios de experienciar as situações com menos problemas,

sentindo-se mais felizes e realizados. Não é fácil, não é rápido e requer um movimento, no qual cada um esteja necessitando encontrar formas mais realizadoras de viver sua vida.

## **Significados dos docentes sobre as esferas de experiências (perfis) de estudantes da licenciatura em música**

Um dos pontos principais nesta investigação buscou identificar a perspectiva dos docentes em relação aos recém-ingressos na licenciatura em música. Observou-se que D1 e D2 compreendem que, no decorrer de suas jornadas, parte dos estudantes (músicos e musicistas), vinculados ao referido curso, traz consigo experiências de docência prévias, geralmente associadas às bandas de música ou aos conservatórios musicais. Até mesmo quando não têm essa vivência prévia, esse desejo de ser docente em música se faz presente:

[...]E têm aqueles que já vêm de uma carreira, são docentes e precisam se aperfeiçoar com nossos estudos. E aqueles que vêm já com esse interesse, embora não sejam docentes, mas eles chegam também com esse interesse de serem professores de música (D1) [Fonte própria].

[...]Tem aquele perfil que só o que importa é tocar ou cantar, é [...] basta saber isso, né? Eu sei que saber tocar e cantar já é muita coisa, mas não é só. A gente tem um perfil desse músico que [...] ele quer ser um performer, ele quer tocar, ele quer se apresentar, isso que é importante, e aprender ali a tocar o instrumento (D1) [Fonte Própria]

[...]Se a gente olhar pro próprio lugar de onde essas pessoas estão vindo, você tem alunos que vêm da banda de música, que passaram a vida toda tocando, tem uma experiência gigantesca com

leitura de partitura, performance, com palco, apresentação, é muito natural que essas pessoas entrem no curso buscando ampliar a formação nesse contexto, nessa direção (D2) [Fonte própria].

Há aquele perfil que passa por uma clara transição durante a formação acadêmica. O estudante sai de uma prática musical muito intensa e a partir do momento que vai construindo novos conhecimentos, especialmente na área pedagógica, identifica-se com a docência. É a emergência da esfera da experiência docente ocorrendo:

[...]ao mesmo tempo, eu sei que outros instrumentistas não vêm desse lugar comum, um instrumentista de violão, o aluno de canto, eles não vêm desse mesmo lugar (banda de música). Então, é comum que talvez, e não é uma regra, mas eu tenho observado, é comum que essas pessoas, dependendo de suas experiências, elas acabam [...] pensando 'não quero me aprofundar na performance, eu quero cantar melhor, quero aprender as técnicas, mas eu não quero ser uma cantora profissional, mas eu gosto de dar aula, eu quero ir pra educação básica, eu quero ir pra um conservatório pra dar aula de musicalização'. Outras pessoas se encantam pela pesquisa, o que é fascinante (D1) [Fonte própria].

[...]Existem aqueles que só vêm despertar mesmo esse lado docente na própria universidade. Entram na universidade pra fazer um curso de licenciatura, mas sem muita noção do que é o curso exatamente (D2) [Fonte própria].

Nesse último caso, a descoberta do sentido é um aspecto do sentido de vida muito importante. Esse sentido é ativo e muda de acordo com o momento, pois não é fixo. Segundo Miguez (2014, p. 39), ele emerge enquanto “possibilidade sobre uma realidade, sempre com a possibilidade de modificá-la na medida do possível e

quando necessário”. Damásio (2010, p. 47-48) afirma que “o ser humano é um ente responsável e consciente e precisa realizar o sentido potencial de sua vida”, sentido este que “deve ser descoberto no mundo, nas relações”.

Ainda sobre a realidade da licenciatura em música, percebe-se a existência de diferentes perfis acabando por criar uma dicotomia, no próprio curso, entre músico prático (aquele estudante que deseja se tornar um músico melhor e não almeja a carreira docente) e o professor de música. Sobre essa problemática, D2 reconhece a função do curso, formar professores e professoras de música, e destaca:

[...]porque senão a gente vai correr o risco de estar formando ainda aqueles músicos que eu falei lá no início, que só toca, e aí esse músico vai pra uma escola [...]e as pessoas esperarem uma coisa rasa, porque acha que o músico ou vai contar história, ou não vai saber citar um teórico, não vai saber aprofundar uma discussão no campo do ensino (D2) [Fonte própria].

D2 ainda pontua uma realidade que ocorre dentro do curso: parece haver uma valorização dos diferentes perfis, feita pelos docentes do mesmo, o que acaba por fortalecer tal cisão - ou o estudante será professor ou será instrumentista. Observa-se que, em relação ao perfil *músico-professor* (BERNARD, 2004), a esfera de experiência que abriga tanto a identidade musical quanto a docente não é percebida como existente entre os perfis apontados. Em outros termos, o estudante que só quer se desenvolver musicalmente encontra apoio para dedicar-se à prática instrumental e assim, mesmo estando em uma licenciatura, não deseja ser docente. Na visão de D2, essa divisão de perfis não deveria ser fortalecida, mas que todos os perfis pudessem ser trabalhados no curso

conjuntamente:

Eu observo esses perfis, mas eu acredito que o nosso caminho deve ser no sentido de tentar de alguma forma preencher as lacunas e não entender que essas lacunas existem e separar por perfis. Eu acho que isso cria aquela dicotomia teoria-prática. Pra mim não funciona assim. Eu acho que as coisas caminham juntas, sabe. Eu acho que a existência desses perfis deveria perder força dentro do curso, e não ser acentuada. E é nesse sentido que eu acho que a gente deveria pensar, sempre no intuito de pegar esses elementos da formação instrumentista, da formação pedagógica e da formação musical, e de alguma forma a gente trabalhar isso em conjunto” (D2) [Fonte própria].

O apelo do participante D2 é de que o perfil músico-professor deva surgir, ou seja, seria um perfil existente apenas no campo das possibilidades.

### **Significados dos docentes sobre a proposta de formação pedagógica na licenciatura onde lecionam**

Buscou-se identificar os significados dos participantes quanto à proposta de formação pedagógica com habilitação em instrumento na licenciatura onde os participantes lecionam. D1 significa a proposta pedagógica como eficaz, pois em diferentes instituições de ensino notou que não havia preocupação com a formação pedagógica, e sim com a parte performática, uma vez que a maior parte do corpo docente dessas instituições é formada por bacharéis que, por sua vez, possuem formação voltada ao instrumento. Essa prática vem sendo replicada nessas instituições, excetuando-se aqueles que buscam formação no sentido pedagógico, como a licenciatura na qual lecionam. Para D1, um professor de música não pode apenas se preocupar com

conhecimentos musicais, mas deve também saber *como* ensinar, ou seja, deve preocupar-se com uma formação que o habilite pedagogicamente:

[...]Eu acho que tudo é importante, mas você se apropriar de como as pessoas aprendem, por exemplo: os tipos de aprendizagem, entender como funciona a estrutura do ensino. Isso eu tô falando de conteúdos que a gente vê nas disciplinas, né? Conhecer as metodologias, se aprofundar na didática. [...]Quem ensina tem que saber o quê, e aí vêm os conteúdos técnicos da música. Você precisa ser um bom músico. Quem ensina tem que saber o quê, mas ele tem que saber como [...] como ele faz isso (D1) [Fonte própria].

D2, ao discorrer sobre a proposta pedagógica do curso, destaca a importância dos licenciandos estudarem pesquisas atuais sobre os fazeres performático e pedagógico, visto que, hoje em dia, não há mais espaço para reprodução de métodos seculares de ensino de música apenas. Um ensino baseado “no acaso ou na rotina” (CARVALHO, 2002) desconsidera as explicações científicas sobre as práticas pedagógicas que devem pautar o trabalho docente. Ou seja, D2 defende uma formação para além da prática do instrumento, ou seja, voltada também à docência:

[...]Mesma coisa o músico, 'eu quero tocar numa banda sinfônica', 'eu quero sentar lá e ler o repertório e tocar', mas se você quer tocar bem o instrumento você tem que ler pesquisas em sua área 'o que tem hoje de mais atual sobre performance, quais são os materiais didáticos que as pessoas estão desenvolvendo. E outra coisa, o campo de trabalho dá somente pra tocar? É muito difícil. Então você tem que dar aula. Se você vai dar aula de instrumento, não dá pra você ser aquele cara que vai pegar todos os métodos lá do século XIX, do conservatório de Paris, botar na mochila e

tocar. Não dá mais hoje em dia pra ser assim, você tem que ter o conhecimento pedagógico, entender o aluno, cada aluno traz uma experiência particular e a gente tem que saber lidar com isso, e quem pode nos ajudar são os teóricos (D2) [Fonte própria].

Porém, apesar de ser a favor da proposta pedagógica do curso, D2 faz uma crítica contundente ao seu conteúdo, aquilo que ele nomeia de filosofia do curso, questionando sua ausência, de modo que as aulas abrem possibilidades de cada docente abordar e incentivar os estudantes a determinadas áreas, e não a algo comum e consolidado:

[A instituição investigada] não tem muito claro qual é a filosofia do curso de música, não existe uma filosofia de trabalho. Quando você não tem uma filosofia que vai nortear o trabalho de todo mundo, o que é que começa a acontecer? As pessoas vão trabalhando conforme aquilo que elas acham. Quando você começa a trabalhar sem essa noção do todo e qual filosofia vai embasar isso, o negócio fica meio capenga. Então onde que tá o problema? O professor de trompete vai incentivar os alunos a serem trompetistas, o professor de psicologia vai incentivar os alunos a fazerem psicologia voltada pra o campo da música, o professor de didática vai incentivar o aluno a ir pra sala de aula. Não é por aí. Isso começa a criar uma confusão na cabeça do aluno, porque ele se vê cercado de tantas possibilidades e chega um momento que ele não sabe pra onde tá indo (D2) [Fonte própria].

Contemplando uma questão da vida prática, observou-se que diferentes conhecimentos que permeiam as esferas de experiência da performance, da academia e da docência contribuem com o desenvolvimento pedagógico na licenciatura em música, por exemplo, o próprio ensino do instrumento. Porém, como os participantes destacaram:

[...]Não basta saber tocar, não basta tocar, né. [...]A gente lida com muitos problemas com as pessoas de instrumento, porque a gente, a gente tem alunos na educação musical, né? O que tudo é muito é um trabalho de musicalização de fato, uma alfabetização musical. Mas quando chega no, no instrumento, o professor não faz esse caminho (D1) [Fonte própria].

[...]O que eu tenho visto é que o perfil do músico contemporâneo, eu vou tentar explicar isso da seguinte forma, eu acho que a pessoa que trabalha com a área de música, hoje, ela precisa transitar em muitas áreas, eu acho que não tem mais espaço hoje para aquela pessoa que só toca (D2) [Fonte própria].

Como mencionado acima pelos participantes, atenta-se para o fato de que para ensinar não basta saber tocar, pois atualmente a música está presente nos currículos de diversos níveis da educação básica - principalmente na área de conhecimento Arte (Lei nº 11.769/2008), em que diversos saberes pedagógicos são tão importantes e necessários quanto os saberes musicais performáticos. Penna (2007) defende a importância do ensino de licenciatura em música para garantir uma presença maior de profissionais da área no ensino regular de educação básica, tendo como foco não apenas a formação performática musical, mas também a pedagógica. O curso de licenciatura em música tem essa missão de conscientizar os discentes - principalmente os que trazem uma bagagem musical - de que a docência é tão importante quanto a performance. Não é a frustração do músico que o leva a ensinar, mas a necessidade de formar uma nova geração de músicos e conhecedores de música. Esse caminho percorre uma seara de conhecimentos e experiências muito mais ampla que o velho dilema dicotômico entre o tocar e o ensinar.

## A desvalorização no cenário musical: um signo promotor

Os conceitos de regulação semiótica e signo hipergeneralizado permitem abordar a dinâmica desenvolvimental presente na construção de significados. Durante esse processo de construção de signos, nota-se a presença de um regulador semiótico (isto é, de um signo que além de mediar a cultura pessoal do ser humano também regula tais construções) muito recorrente na trajetória dos participantes, que é a desvalorização. Essa desvalorização ocorre tanto na área performática quanto na área docente, como aparece na narrativa de D2:

[...]A gente sabe que a profissão de músico foi, e ainda é hoje em dia bastante marginalizada, né. Então na minha cidade não era diferente[...] aquela figura do músico que é o boêmio, que é o alcoólatra, o usuário de drogas, o mulherengo, o cara que não tem uma profissão, a pessoa que não tem uma profissão com certa estabilidade. Da própria sociedade você tem aquele olhar de muitas vezes inferiorizar você com relação a outras profissões, ou a outras pessoas. Isso é uma coisa que até hoje me marca muito, sabe?!(D2) [Fonte própria].

[...]O docente ele ainda é pouco valorizado no nosso país. Eu, eu digo isso com base no que tenho visto, né, de outros colegas, porque se você pegar a realidade do IF e dos professores do IF, na minha humilde visão, é uma realidade vamos dizer privilegiada se você comparar a condição de outros amigos que não tem a mínima estrutura pra dar uma aula, onde não tem um salário que tenha condições de pelo menos se manter com básico, né. Então, eu digo pra você que hoje, depois de toda essa luta, participo de um grupo dentro desse campo da docência em música que, apesar de merecerem muito mais com relação a valorização, condições de trabalho, condições salariais, eu tenho

consciência que tenho amigos que estão sofrendo muito mais (D2) [Fonte própria].

A partir desse regulador, percebe-se que os participantes são guiados a buscar não apenas a realização pessoal em fazer aquilo que gostam, mas também transformar a realidade na qual estão inseridos. Portanto, esse regulador, apesar de ser negativo, possui função promotora e orienta a regulação semiótica presente nessas construções:

[...]cada mediador semiótico pode funcionar como signo promotor – guiando o leque possível de variabilidade de construção de significados no futuro. Isto ocorre no processo microgenético no presente – com ajuda do passado [...] Os signos no presente são promotores de possibilidades de construção de significados futuros, não de significados específicos (VALSINER, 2004, p.14).

A partir dessa análise, pode-se identificar as esferas de experiências vivenciadas pelos/as licenciandos/as à luz dos significados construídos pelos docentes participantes deste estudo. É importante destacar que ambos são da área técnica do curso, ou seja, são musicistas. Os perfis apontados foram: músico que já chega querendo ser docente; músico que durante o curso desperta para a docência; e o músico que quer continuar sendo apenas músico. Diante dessas diferentes esferas de experiências, surge, na licenciatura, uma dicotomia entre ensino de teoria (e aqui está presente os conhecimentos pedagógicos) e o ensino da prática. Observa-se que a docência, embora valorizada nas narrativas, não é significadora como prática, apenas a performance musical é.

Pessoalmente, mesmo com falta de apoio, os participantes conseguiram avançar em suas trajetórias musicais, chegando a realizar o curso superior pretendido

na área de música. Ambos valorizam a formação pedagógica do curso e sinalizam uma possível junção dos diversos perfis, de modo que rompesse com a dicotomia (D2), hoje vivenciada no curso – há docentes e discentes que valorizam a parte performática e aqueles que valorizam a parte pedagógica.

## CONCLUSÕES

Este estudo buscou investigar os diferentes perfis dos músicos e musicistas – entendidos na dimensão de esferas de experiências, que ingressam na licenciatura em música, a partir dos significados construídos por docentes do referido curso. Em cada um desses perfis é possível notar padrões regulares e estabilizados de atividades, representações, sentimentos e experiências nos quais uma pessoa está propensa a engajar-se com regularidade. Nesta pesquisa, tais perfis foram tomados a partir daquilo que é definido por esfera de experiência.

Três perfis foram apontados: músico que já chega querendo ser docente; músico que durante o curso desperta para a docência; e o músico que quer continuar sendo apenas músico. Os dados sugerem haver uma dicotomia entre o ensino da teoria (compreendendo as teorias musicais e, contraditoriamente, as práticas pedagógicas) e o ensino da prática (compreendendo apenas a performance musical). Diante desse fato, há a sugestão por parte de um dos participantes, D2, de uma junção dos diferentes perfis, no que concerne àquilo que cada um precisa aprender para se tornar um/a professor/a de música, que não seja apenas voltado à reprodução de métodos de ensino da música seculares, mas um profissional que atenda às demandas vigentes da atuação docente.

Ainda sobre a dicotomia apontada, vislumbra-se uma necessária superação, talvez se pudesse sinalizar uma alternativa endógena para a retenção de estudantes no curso ou até mesmo para evitar algumas desistências. Todavia, para entender melhor esse fenômeno, faz-se necessário um estudo mais verticalizado com outros docentes e discentes.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Compreender o processo de construção de significados de docentes de uma licenciatura em música permite traçar estratégias pedagógicas mais eficazes que possam contemplar mais discentes, bem como minimizar a evasão. É possível pensar algumas estratégias: de que forma os cursos de licenciatura em música podem se inserir mais cedo em campos de ensino musical? Quais as possibilidades de contribuição mais eficazes que os docentes precisam adotar para tornar a experiência da licenciatura mais atraente? De que forma extensões do curso de música podem favorecer mais campo fértil para futuros discentes? Dessa forma, esses ensaios aproximam academia e sociedade da construção de um projeto de curso mais próximo das demandas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Sandra Kalina Martins Cabral de et al. **Os sentidos da performance e da docência à luz da Logoteoria: um estudo com professores de instrumento em duas universidades do Nordeste**. 2017. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11369> Acessado em 30/09/2021.

BERNARD, R. (2004) A dissonant duet: discussing of music making and music teaching. **Music Education Research**. v. 6, n. 3. Disponível em <https://doi.org/10.1080/1461380042000281730> Acessado em 23/05/2016.

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da

República, 2008.

CARVALHO, D.C. A psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100008> . Acessado em 05/03/22.

DAMÁSIO, Bruno F.; SILVA, Joilson P. da; AQUINO, Thiago A. Avellar de (Orgs.). **Logoterapia e educação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em busca de sentido: pedagogia inspirada em Viktor Frankl**. São Paulo: Paulus, 2014.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 16, 2014. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291/221> . Acessado em 27/07/2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. **Educação Musical Escolar, Rio de Janeiro**, v. 21, p. 17-23, 2011. Disponível em [https://rfp.sesc.com.br/moodle/pluginfile.php/3388/mod\\_resource/content/1/Diversidade\\_musical\\_ensino\\_musica\\_Luis\\_Ricardo.pdf](https://rfp.sesc.com.br/moodle/pluginfile.php/3388/mod_resource/content/1/Diversidade_musical_ensino_musica_Luis_Ricardo.pdf) Acessado em 15/08/2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 13, 2014. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/328/258> Acessado em 07/01/2021.

SALVATORE, S.; VALSINER, J. Between the General and the Unique Overcoming the Nomothetic versus Idiographic Opposition. **Theory & Psychology**. Vol 20 (6): 817- 833, 2010.

VALSINER, J. **An invitation to cultural psychology**. London: Sage publication, 2014.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Tradução de Ana Cecília S. Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012. p.352.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: COSMOS Corporation, 2003.

ZITTOUN, T. Life-course: a social-cultural perspective. In: VALSINER, J. (Ed.). **The Oxford Handbook of Culture and Psychology**. New York: Oxford University Press, 2012.

ZITTOUN, T. Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. **Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences**, p. 405-429, 2009. cap. 18

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. **Imagination in human and cultural development**. London: Routledge, 2016.

# TRANSIÇÕES E (RE)CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NAS ESFERAS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTE E PERFORMÁTICA

*Joseane Laurentino de Brito Lira  
César Rodrigo Correia Barbosa  
Robson Rodrigues Ribeiro  
Tatiana Alves de Melo Valério  
Bernardina Santos Araújo de Souza  
Vanessa Cavalcanti de Torres*

## INTRODUÇÃO

Este capítulo incide em analisar a história de um músico de uma orquestra musical, que dedicou boa parte da sua vida tocando (bandas de música, orquestras, grupos musicais) e ensinando música em espaços não formais (bandas de música, bandas marciais) e em espaços formais (escolas regulares). Esta pesquisa apresenta uma pluralidade de esferas de experiências (ZITOUN, 2012) desses músicos até ingressar em um curso superior, uma licenciatura em música, buscando tanto novos conhecimentos voltados à performance musical como uma forma mais eficiente de atuar na docência.

Este estudo está vinculado ao projeto vigente “Trajetórias de vida de professores e professoras de música: interconexões entre as dinâmicas da docência e da performance”, do Grupo de Pesquisa DIPEM (Diálogos Intercontextuais: psicologia cultural, educação e educação

musical) do IFPE Campus Belo Jardim, e resultou do plano de atividade do segundo autor, no Programa de Iniciação Científica – PIBIC do Ensino Superior (Ciclo 2020-2021).

Uma *esfera de experiência* é “uma configuração de experiências, atividades, representações e sentimentos, ocorrendo de forma recorrente em um dado tipo de cenário social material e simbólico – é um dos vários padrões regulares e estabilizados de experiência no qual uma pessoa está propensa a engajar-se com regularidade” (ZITTOUN; GILLESPIE, 2016, p. 8, tradução nossa). Assim, uma pessoa pode, em sua trajetória de vida, em um dado momento, ter simultaneamente uma esfera acadêmica (como estudante), familiar (exercendo a função de mãe), religiosa (atuando em uma posição na igreja que frequenta), esportiva (pratica um esporte amador), musical (toca um instrumento musical), entre outras.

Ao longo da vida, vemos esferas de experiências surgirem e outras serem extintas, umas ficarem em maior evidência que outras, por um tempo, e essa dinâmica será uma constante em nossas trajetórias de vida marcadas não só por regularidades e continuidades, mas também momentos nos quais essas regularidades são interrompidas, reorientadas e desafiadas (ZITTOUN, 2009).

O ingresso em um curso superior é um evento até esperado na trajetória de vida das pessoas. Todavia, exige do estudante processos de ajustamento e adaptação diante da experiência de instabilidade que se instala nessa vivência. Esse processo, que ocorre para que o sujeito chegue a um novo modo de seguir no curso de vida, é denominado de *transição* (ZITTOUN, 2012). A transição decorre de um processo de ruptura no curso da vida. Esta pesquisa buscou investigar a trajetória de vida de um licenciado em música, buscando compreender a dinâmica

de construção de significados sobre as transições dadas entre as esferas de experiência da performance (no grupo musical) e da formação docente (na licenciatura). Filiamo-nos aos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Cultural semiótica (VALSINER. 2012; 2014) cujo cerne é investigar o ser humano – tomado em sua unicidade e considerando sua historicidade, construindo significados sobre os mais diversos fenômenos socioculturais que ocorrem no cotidiano. Utilizamos, sobretudo, as ideias de Tania Zittoun (2009; 2012) no que se refere aos processos de ruptura e transição. Na metodologia, adotamos o método de estudo de caso (YIN, 2003) e recorremos a duas entrevistas semiestruturadas que foram analisadas à luz do referencial teórico adotado.

Buscamos compreender como um estudante de uma Licenciatura em Música atribui significados às suas experiências musicais e docentes, tecidas nas esferas de experiência da formação inicial, da vida profissional como músico e da docência.

## **TRAJETÓRIA DE VIDA DE UM LICENCIANDO DE MÚSICA VINCULADO A UM GRUPO MUSICAL**

A Orquestra Manoel Rabelo está em atividade desde março de 1908. Ela encontra-se sediada no município de Garanhuns, no agreste de Pernambuco, e conta atualmente com a participação de 31 componentes. Vale salientar que desde o início da pandemia a Orquestra Manoel Rabelo teve suas atividades paralisadas pela Prefeitura do Município de Garanhuns.

É uma instituição de direito público subordinada à Secretaria Municipal de Cultura. Um dos seus objetivos é musicalizar os participantes que nela se encontram (PENNA, 2015a, p. 43-49), propiciando um

aperfeiçoamento musical contínuo.

O trabalho desenvolvido na Orquestra para musicalizar os integrantes do grupo geralmente leva-os a um nível iniciante, intermediário ou até mesmo avançado de performance instrumental. A partir daí, procura-se despertar no participante o interesse pelo desenvolvimento profissional que deve ser buscado por meio do ensino acadêmico. Ou seja, além de ser uma instituição que transmite alguns conhecimentos introdutórios de música e de performance instrumental, a Orquestra também busca suscitar em seus participantes o desejo de formação para exercer sua prática musical de uma forma mais profissional. Por ser o curso mais próximo de Garanhuns, a Licenciatura em Música do IFPE – campus Belo Jardim recebe vários integrantes da Orquestra que buscam esse desenvolvimento profissional.

Um aspecto a destacar sobre os integrantes da Orquestra Manoel Rabelo é que vários deles possuem um conhecimento musical abrangente e uma carreira musical consolidada, alguns com mais de 20 anos de experiência de performance em bandas e outros projetos musicais. Contudo, para os que optaram pela Licenciatura em Música, suas trajetórias de vida tomaram um novo rumo que atualmente se encontra em desenvolvimento, no curso, de modo que buscamos identificar naquelas trajetórias as movências entre esferas de experiências antigas e novas, assim como construções de significado – em processo – sobre a identidade do músico e do professor de música.

## ARQUITETURA METODOLÓGICA

A questão que impulsionou esta pesquisa pode ser enunciada da seguinte forma: quais as tensões e

ambivalências (TATEO, 2018), rupturas e transições (ZITTOUN, 2012) percebidas e experienciadas por um estudante de uma Licenciatura em Música oriundo de um grupo de performance musical em sua trajetória de vida?

Para responder a essa questão, traçamos o seguinte **objetivo geral** da pesquisa: compreender, a partir da trajetória de vida de um licenciando em música, oriundo de um grupo de performance musical, a dinâmica de construção de significados sobre as transições dadas entre as esferas de experiência da performance e da formação docente. Sendo assim, elaboramos os seguintes **objetivos específicos**: construir um perfil identitário-profissional do participante; identificar as tensões, ambivalências, rupturas e transições percebidas nas movências entre as diferentes esferas de experiência pelas quais transita esse estudante, notadamente aquelas da performance e da formação docente; e analisar os processos de construção de significados desses estudantes sobre os campos da docência e da performance, considerando como esses processos contribuem para delinear as identidades do músico e do professor de música.

Como **opção metodológica**, escolhemos desenvolver esta pesquisa por meio da realização de um estudo de caso único (YIN, 2003). O nosso participante é um estudante da Licenciatura em Música do IFPE – campus Belo Jardim cujo critério de inclusão foi ser também membro ativo da Orquestra Manoel Rabelo. Durante a sondagem dos estudantes do curso, descobrimos que apenas três se encaixavam no perfil desejado. Dentre estes, convidamos 2 (dois) estudantes para participar deste estudo. Para este capítulo, utilizamos os dados de apenas um dos participantes. A construção de dados foi realizada por meio de duas entrevistas não estruturadas, que seguiram a orientação do método de História de Vida

(SILVA et al., 2007) e buscou registrar a narração da trajetória de vida do estudante, antes e depois de ingressar no curso.

Nesse tipo de entrevista, o participante recria livremente sua história, a partir da memória, no momento em que a narra para o pesquisador. De acordo com Silva et al. (2007, p. 32-33), o relato pode não corresponder necessariamente ao real, de maneira que o pesquisador deverá estar mais preocupado com o sentido que o sujeito dá ao real do que com a necessidade de estabelecer a “verdade” sobre a vida desse indivíduo. A análise dos dados coletados na entrevista assumiu um caráter descritivo e interpretativo, sem a necessidade de recorrer a técnicas específicas, conforme defende Penna (2015 b, p. 153). Assim, nossa análise envolveu o tratamento dos dados (transcrição das entrevistas), a identificação dos elementos significativos para o estudo nas falas dos participantes, à luz do referencial teórico adotado, e a redação do texto analítico.

Este estudo seguiu a legislação vigente sobre **procedimentos éticos** em pesquisas com seres humanos, de acordo com a Resolução N° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e o Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A autorização dos referidos órgãos consta no Parecer N° 4.436.818, emitido em favor do projeto de pesquisa ao qual essa pesquisa está vinculada.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os relatos, foi possível identificar um perfil identitário do participante antes da licenciatura; agora, quando o participante está na reta final do curso, podemos ver que ocorreram rupturas e transições entre as esferas da docência e da performance. O participante

relata sobre suas dificuldades e superações antes e durante o curso, mostrando o quanto é prazeroso e difícil, ao mesmo tempo, fazer um curso de música, revelando as tensões decorrentes de um processo de instabilidade no seu curso de vida. Todavia, ele se mostra com força de vontade e afirma que tudo pode ser vencido.

Relativo ao seu perfil identitário antes da licenciatura, o participante afirma que era um músico comum e sua única preocupação era tocar. Tinha uma preocupação com os aspectos pedagógicos, mas não tinha conhecimentos sobre isso de forma sistematizada. Era apenas passado o que sabia com os alunos, da forma que aprendeu, ou seja, uma abordagem pautada no acaso e na rotina, sem considerar o ensino uma atividade consciente, intencional, com método e processos definidos (CARVALHO, 2002).

**EXCERTO 1:** Eu era um músico comum, como a maioria dos músicos [...] músico prático, aquele que só se preocupa em tocar mesmo, que só se preocupa em tocar e passar o que tem na partitura. Tinha, sim, uma preocupação com o ensino já se preocupava na questão de banda marcial, mas ainda faltava algumas coisas. [...] Na realidade, antes da licenciatura eu me espelhava nos meus professores de teoria musical, eu me espelhava neles para passar informações para os meninos. O conhecimento que eu tinha era passado pelos meus professores. [Fonte própria]

Ele escolhe fazer um curso superior, a licenciatura em música, mas revela que não tinha muito conhecimento sobre o curso e não imaginava como seria a experiência. Quando ele ingressa, cria algumas expectativas que são superadas pelo curso e começa a pensar de uma forma diferente, como resultado da sua participação e do seu processo de aprendizagem nas mais diversas áreas do curso:

**EXCERTO 2:** Até então, eu não tinha entendimento o que era

um curso de licenciatura em música, eu só tive conhecimento mesmo depois que eu adentrei a universidade. [...] quando você chega na universidade, você se vê como um aprendiz, um estudante, na verdade. A expectativa da universidade é sempre fazer você ser um estudante, de pesquisar e de buscar os caminhos, para ser um futuro educador. [...] O curso tem sido bem além do que eu imaginava. O curso, sim, atendeu as expectativas, o curso agregou mais do que eu esperava. [...] mais do que as pessoas me falavam de como seria o curso. O curso para mim foi um diferencial muito grande, agregou muito mais conhecimento do que eu imaginaria. [...]. Em relação a tudo, mesmo porque quando eu iniciei o curso eu tive que mudar meus pensamentos em relação à instrumentação, em relação à musicalização, à pedagogia, à parte de ensino que eu já fazia, eu tive que mudar algumas coisas, mudar para melhor, evidentemente. Então, o curso vem me ajudando muito nesse sentido, criou uma expectativa muito diferente da que eu esperava, é muito além do que eu esperava realmente. [Fonte própria]

A vivência da nossa trajetória de vida traz sempre rupturas e transições (ZITTOUN, 2012) e para o nosso participante não foi diferente. Entrar na universidade representou para ele uma grande ruptura, principalmente porque ele tinha parado de estudar há 23 anos e precisou se adaptar, ponto de vista psicológico e físico, gerando tensões:

**EXCERTO 3:** Rapaz, no início do curso eu me senti meio perdido. As tensões foi que eu tinha parado de estudar em 1995 e voltar a um curso universitário em 2019, tendo parado todo esse tempo, para mim foi como um recomeço, foi uma readaptação, tive que readaptar o corpo e a mente, para voltar a linha de estudos. Sem dúvidas, a maior dificuldade que eu tive foi me readaptar. [Fonte própria]

Na esfera de experiência de formação, ele passa por uma grande ruptura porque a licenciatura que ele cursa, além de ensinar como ser um professor de música, também apresenta um diferencial que é preparar o músico para a habilitação no instrumento. Ele vê tal fato como o grande diferencial do curso. Para ele, fazer a licenciatura

em música em Belo Jardim, para o músico, agrega muito na sua carreira musical e docente:

**EXCERTO 4:** Primeiro, por ser um curso de música popular que os outros cursos não são, a gente tem esse privilégio de ser um curso voltado a música popular, que nos enaltece muito, né, a gente fica muito feliz com isso, e também a questão da instrumentação, né, que os outros cursos também não têm, que além de você fazer a licenciatura, você também tem uma preparação no instrumento. Então isso é muito bom para gente, isso é muito maravilhoso, o curso realmente é diferenciado nesse sentido, eu creio que o grande diferencial tá aí, primeiro é ser popular, e segundo na instrumentação, você faz 2 cursos em um só, licenciatura e bacharelado. [Fonte própria]

Vale salientar que o significado que o participante constrói sobre a licenciatura em tela destaca, de fato, algo presente no referido curso – embora seja uma licenciatura, os egressos também saem habilitados para um dos 11 instrumentos que são ofertados, realizando essa escolha já na seleção do vestibular. Assim, essa condição acaba por mediar essa construção de significado, como se o estudante estivesse fazendo dois cursos ao mesmo tempo.

No que se refere a sua prática docente anterior à entrada na licenciatura, o participante, no decorrer do curso, vai mudando a sua metodologia de ensino, não esquecendo o que usava antes, mas agora usando de uma maneira formal, passando por uma espécie de refinamento. Antes sua prática docente era feita de uma forma assistemática e agora feita de uma forma sistemática:

**EXCERTO 5:** A questão do ensino a gente passa o pouco conhecimento que tinha, sobre Priolli, sobre o Bohumil Med, algumas coisas de teoria que sempre é passado, mas não com tanta ênfase para acatar a necessidades dos meninos, passava aquela coisa básica mesmo porque na maioria das bandas tem que tocar mesmo, o conhecimento teórico fica em segundo plano sempre. Então, depois da universidade, eu aprendi uma técnica nova, uma forma nova, eu estou

agregando valores porque estou usando a teoria já junto com a prática, eu passo essa pratica dentro do contexto da teoria dada, então a pedagogia mudou, a teoria mudou, antes eu me fixava no tocar, tocar... e a teoria a gente deixava em segundo plano, agora eu estou usando de uma forma diferenciada, eu estou contextualizando, passando a teoria e dentro dessa teoria a prática, para o que o meninos façam esses dois trabalhos ao mesmo tempo, isso está facilitando o trabalho dos meninos. [...] não, não esqueci [a antiga didática que ele usava], porque a didática que a gente usava também era muito boa, não era uma didática que não servia, ela servia. Nós só fizemos algumas adaptações, colocamos algo mais, diferencial para melhorar o ensino dos meninos e eles aprenderem com mais facilidade e desenvolver melhor a aprendizagem musical. [Fonte própria]

Nesse processo de construir novos conhecimentos teóricos e práticos e habilidades, o participante percebe algumas mudanças na sua identidade como professor de música e vê claramente a sua pedagogia mudando para melhor, sente isso na prática com seus alunos:

**EXCERTO 6:** Eu acho que, pedagogicamente falando, eu hoje me vejo mais completo, em termos de conhecimento, de que caminho tomar, de como prosseguir, na hora de dar uma aula, preparar uma aula, ver a fórmulas que eu tenho, conhecer os meus alunos, buscar atender as necessidades de cada um, porque cada um tem uma dificuldade diferente do outro, a universidade me ensinou isso, que é trabalhar cada aluno diferenciado, cada um do seu jeito, primeiro eu conheço o aluno, depois eu trabalho os alunos, acho que nesse sentido de educação mudou muito pra mim, antes eu tratava todo mundo da mesma forma, depois da universidade eu vejo totalmente diferente as questões. [Fonte própria]

Uma das rupturas que o participante enfrentou está ligada ao não domínio do instrumento musical, a partir do que a academia exige, levando o participante a se sentir constrangido por descobrir que seu conhecimento, até então, não era suficiente para fazê-lo um músico profissional. Mas, ele encara essa ruptura como algo motivador que o fez querer estudar mais e que o ajudou em um processo de transição. Hoje, ele se enxerga como

um músico muito mais preparado. Ele nunca cogitou desistir do curso diante de suas limitações em relação ao instrumento. No processo de transição, um signo regulador forte presente na trajetória do participante é o amor que ele sempre sentiu pela música, isso fez ele enxergar aquela limitação que a universidade mostrou que ele tinha como algo que poderia ser superado, com dedicação e estudo:

**EXCERTO 7:** [eu me senti] constrangido, porque até então eu achava que sabia, que tinha um conhecimento, no momento que eu percebi que o conhecimento que eu tinha não era um conhecimento prévio, eu me senti muito constrangido e triste ao mesmo tempo. Mas depois que eu entendi a necessidade, o que precisava fazer e o que deveria ser feito para melhorar o meu conhecimento, a técnica do instrumento. Isso me renovou, me incentivou a estudar mais e mais, e, com certeza, me levou a outro patamar. Hoje eu me encontro em um patamar acima de antes de entrar na universidade. [...] Não me passou pela cabeça de desistir, isso aí eu lhe digo, não passou pela cabeça, mesmo estando constrangido. É bom a gente sempre aprender, que na realidade a gente agregou valores, porque no final das contas eu não desaprendi. O que eu sabia eu agreguei mais uma forma, eu agreguei um novo jeito de fazer, antes eu tinha um jeito, hoje eu tenho dois jeitos. Então de certa forma foi bom que a minha tristeza se tornou alegria, porque eu percebi que eu já sabia alguma coisa, não era aquilo que eu imaginava que seria espetacular, eu sabia o básico, hoje eu sei o complementar, eu complementei o que eu sabia, hoje eu sei duas formas de tocar que me deixa muito mais feliz. [...] O amor à música, velho! Foi o que me fez levantar a cabeça e seguir em frente, e dizer eu vou conseguir, e vou vencer e passar por cima de tudo, igual um rolo compressor. [Fonte própria]

Além do amor pela música, observamos na fala do participante que ele se sente realizado e feliz em lecionar música, como ele relata a seguir:

**EXCERTO 8:** A alegria de dar aula, eu sempre amei dar aula, eu sempre amei, eu sempre gostei da prática de ensinar, de estar na sala de aula ensinando, então eu mantive a mesma alegria, até maior hoje, por conta de saber mais, poder ajudar os meninos muito mais, poder

ensinar coisas novas, então a alegria hoje ainda é maior que antes.

O participante se redescobre como músico e assume um novo fazer musical, a partir daquilo que foi estudado ao longo da licenciatura. Passa de um músico prático, que executava a música sem se preocupar com outros aspectos além de tocar o que estava na partitura, e passa a valorizar as técnicas musicais estudadas no curso, assumindo uma nova identidade performática, a partir do que ele chama de compreensão da música:

**EXCERTO 9:** Hoje eu compreendo a música de uma forma diferente, depois que a gente estuda as técnicas, digitações, articulações e respiração, você aprende como dominar a música. A universidade me ensinou esse caminho, de parar, analisar a música, estudar a música e executá-la da melhor maneira. Isso aí, com certeza, melhorou muito. Antes a gente só pegava a música e tocava, hoje a gente pega a música, analisa a música, estuda a música, vê a melhor maneira de tocar, hoje a gente toca a música da maneira que tem que ser tocada. Antes pegava a música e simplesmente lia a partitura e tocava rápido, achando que estava tocando da forma correta. A técnica de estudo mostra que a música é bem mais do que isso, então, é uma refinação, independente de qual estilo de música, ou seja, você tem que pensar na música como um todo, não dá para você tocar uma música, a mais simples possível, tipo parabéns, mas os parabéns têm que ser bem executado, então para você executar bem você tem que saber o que significa, para que a execução cumpra seu papel. [...] Hoje eu tenho outra visão, vejo a música diferente, por conta justamente de ter uma preocupação na execução da música, de pontuar a música de saber o estilo que você está tocando, qual a linguagem que a música tem, antes era tocar por tocar, não importava se era um frevo ou um jazz, a execução era muito parecida uma com a outra, porque você não tinha dinâmica, você tocava muito reto, e a música tem suas mudanças. Então hoje você tem que buscar as mudanças da música, a linguagem da música, e isso eu aprendi na universidade. [Fonte própria]

Em alguns aspectos desse novo fazer musical, o participante ainda se vê como um aprendiz, principalmente no que concerne aos aspectos da respiração aplicada à música:

**EXCERTO 10:** Eu ainda tenho, é... uma dificuldade que eu tenho que melhorar, estou trabalhando nisso, inclusive, nesse momento, que é respiração. Eu ainda preciso consertar os pontos de respiração, eu ainda me perco um pouco com a respiração, mas eu estou trabalhando justamente para cessar essa pendência, consertar o meu erro e cessar de vez essa pendência que ainda estou tendo com a respiração. O som melhorou bastante! A articulação melhorou bastante! Mas a respiração ainda me atrapalha muito porque o instrumento precisa de muito ar, o instrumento pede isso. Como é um tuba, a gente sabe que a gama de ar é um pouco maior do que os instrumentos menores, tem que trabalhar ainda mais essa questão da respiração.

O participante chega à universidade com um conhecimento prévio como músico profissional, uma vez que ele atua em bandas e em grupos musicais e também em escolas regulares de música. Diante disso, o participante percebe que o ensino da música em escolas especializadas oportuniza ao músico-professor ensinar os alunos a aprender o instrumento. Já nas escolas regulares, o objetivo de ensino muda e é possível observar na prática pedagógica que o trabalho está alinhado ao que está previsto na lei 11.769/08, no qual os professores trabalham música como um conteúdo na disciplina de artes. O foco não é necessariamente transformar os alunos em músicos e musicistas, mas em apreciadores da música, ensinando-os a ver a música de uma forma diferente, além de oportunizar experiências estéticas:

**EXCERTO 11:** O trabalho que é feito na sala de aula [regular] é muito diferente, não só ligado a partitura e a parte técnica do instrumento, mas a música como um todo, de onde a música vem, quais estilos são tocados, a influência da música na vida dos meninos, filmes relacionados à música, você trabalha a arte em geral, você trabalha com tudo isso ligando a música. Na verdade, o pensamento tem que ser esse mesmo, então é bem diferenciado o trabalho do ensino regular para o ensino técnico musical. [...] muitas vezes a turma está ali e não quer aprender a tocar música, eles estão ali para fazer uma aula de música, mas simplesmente não tocar o instrumento. Mas você pode usar isso como foco, então você pode trabalhar de várias

formas na sala do regular, você pode pegar o instrumento, mostrar que tipo de música você pode tocar com aquele instrumento, e mostrar os estilos de música que existe, você vai trabalhando em cima disso, e preparando os meninos com a cabeça em outros ambientes, vai ligando música à arte, ao cinema, fazendo propostas para eles trazerem materiais de casa, às vezes. Porque cada casa tem um estilo de música, a vida dos meninos é ligada à música. [Fonte própria]

O participante, do ponto de vista performático, se vê como uma pessoa que nunca desistiu dos seus sonhos e leva a sua profissão muito a sério, dedicando-se e sempre buscando conhecimentos e força para seguir:

**EXCERTO 12:** Um profissional da música, dedicado, esforçado, teimoso, eu sou tudo isso junto, eu sou um cara muito determinado naquilo que eu faço, então por mais dificuldade que existam, eu não desisto fácil, mesmo que existam as dificuldades que a gente sabe que existem. A vida de músico não é fácil, mas eu não sou um cara de entregar os pontos não, eu sou guerreiro e vou até o fim. Esse sou eu determinado, essa palavra me escreve, me define! [...] músico de bancada, aí existe um comprometimento, porque aí você não está trabalhando sozinho, tem que ter o comprometimento e o companheirismo. É a hora de saber quando e como executar e fazer música, é um grupo, você não é estrela, você faz parte de um conjunto de estrelas, você não pode brilhar mais que as outras, você tem que brilhar igual.

O participante imagina o seu futuro na orquestra Manoel Rabelo, ocorrendo com uma volta gradativa no pós-pandemia, mas de forma diferente. Não será apenas um retorno ao âmbito musical, mas diante da vivência de uma pandemia ele afirma que é necessário que os professores de música e regentes de bandas observem para além do que os alunos podem executar do ponto de vista musical e olhem também para a família e para o psicológico deles e só assim poderão gradativamente fazê-los voltar às suas performances.

Para o participante, a música extrapola sua função

primeira na aula de música e poderá ser utilizada como um mediador no processo de readaptação à rotina das bandas de música e das escolas de músicas especializadas:

**EXCERTO 12:** Vai ser muito difícil, vai ser um trabalho de formiga, um trabalho demorado, não vai ser um trabalho feito rapidamente, vai ser um trabalho muito demorado. No começo vamos ter que ter muita paciência, vamos ter que esperar o tempo dos meninos, o tempo das famílias de deixar os meninos ir para a escolar, frequentar os ensaios, de normalizar, temos que esperar normalizar a música. [...] todo mundo passou pelo mesmo processo, não foi um processo diferente, foi o mesmo processo para todo mundo, a gente vai ter que se adaptar, é um recomeço, o processo não vai ser tão rápido, vai ser um pouco lento, primeiramente a gente vai ter que começar um trabalho preparando a cabeça dos meninos, em relação a música, rever tudo isso, como eles vão agir, vamos ter que bater um papo com os meninos, saber como estar a família, se perderam alguém, se isso vai influenciar diretamente no aprendizado deles, se isso vai atrapalhar, se vai nos atrapalhar. Eu acho que após a pandemia a gente vai ter que reaprender, mas, com certeza, o que estou aprendendo na universidade vai ajudar muito. [...] A música é usada em terapia, a gente já sabe que a música tem essa força, e com certeza a música vai ajudar nesse período de recuperação de tempo perdido, de reerguer as pessoas, de recuperar o desânimo das pessoas, de dar alegrias a elas, a música tem essa força, acho que com certeza vai continuar tendo. [Fonte própria]

Pudemos observar eventos de rupturas e transições na esfera de experiência musical do participante, os quais ocorrem a partir do surgimento da nova esfera que emergiu em sua trajetória, ao ingressar no curso superior – a esfera acadêmica. Como relatado pelo participante, ele se sente constrangido por descobrir que não sabia o que ele imaginava que soubesse, experiencia tensões diversas, enfrenta rupturas e, conseqüentemente, transições. É possível observar, também, que o participante constrói significados sobre essa experiência, relatando suas mudanças de opinião sobre a carreira de músico, na sua atuação performática e como docente ressignificadas pela experiência acadêmica; diante de experiências difíceis

dentro do curso de licenciatura; nas decisões sobre o futuro, entre outras.

Além disso, destaca os novos conhecimentos e habilidades construídos que desembocam em um reposicionamento da sua identidade docente e musical, passando de um músico prático – com conhecimentos básicos de música, a um músico muito mais preparado e completo, bem como passando de um professor de música que ensinava ao acaso para um professor com conhecimentos pedagógicos sistematizados e teóricos e práticos sobre música.

Experienciar processos de transição, segundo Zittoun, (2012), conduzem o ser humano a um processo de desenvolvimento, a partir da dinâmica de fluxos (ZITTOUN, 2006; 2012), que juntos integram um modelo para investigar processos de transição (ZITTOUN, 2016), a partir de esferas de experiências, por meio de três processos interdependentes envolvidos, que podem ocorrer simultaneamente ou não: *construção de significados* (quando o sujeito constrói novos significados sobre a situação vivida), *aquisição de habilidade e conhecimento* (quando o sujeito, por vezes, revê, altera ou ajusta o que já conhecia para lidar com a nova experiência, buscando uma nova regularidade na trajetória) e *reposicionamento da identidade* (quando o sujeito, pelos novos conhecimentos e novas habilidades, reposiciona sua identidade).

Sendo assim, foi possível, com este estudo, identificar a dinâmica dos três processos interdependentes ocorrendo, conforme o modelo de Zittoun, no que concerne ao processo de transição. Vejamos no Quadro 1 a síntese dos eventos externalizados pelo participante:

**Quadro 1 - Ocorrência dos três processos interdependentes envolvidos na dinâmica de transição em esferas de experiências músico-professor, licenciando em música**

TRÊS PROCESSOS INTERDEPENDENTES ENVOLVIDOS NA TRANSIÇÃO		
Construção de significados	Aquisição de habilidade e conhecimento	Reposicionamento da identidade
Ser músico -professor requer conhecimentos sistematizados em diversas áreas (Excerto 2).	Novos conhecimentos de instrumentalização, musicalização, pedagogia, didática e metodologia, respiração, articulações, digitações, técnicas etc. (Excertos 2, 6, 9, 10).	De músico prático (1) ao músico-professor com mais conhecimentos teóricos e prático e pedagógicos. Um músico mais “completo” (Excerto 6).
A licenciatura em música contribui para a formação do professor e do músico (Excerto 4).	Readaptação do corpo e da mente para ser novamente um estudante (Excerto 3).	Ir de um músico com conhecimentos básicos para um com conhecimentos mais aprofundados (Excerto 7).
“Você faz dois cursos em um só, licenciatura e bacharelado” (Excerto 4).	Gradativamente vai mudando sua metodologia de ensino (novas técnicas, junção de teoria e prática musical, contextualização (Excertos 5 e 6).	
Cada aluno precisa ser trabalhado em sua unicidade, e não todos da mesma forma (Excerto 6).		
O conhecimento do instrumento que possuía era insuficiente (Excerto 7).		
Poder ajudar seus alunos muito mais a partir dos novos conhecimentos e habilidade (Excerto 8).	A licenciatura tem ensinado a lidar com o ensino de música pós-pandemia (Excerto 12).	
Ver a música como algo diferente, complexo, refinado. Não é só ler partituras e tocar “reto” (Excerto 9).		
Ensinar música em escolas regulares não significa ensinar um instrumento (Excerto 11).		
Pós-pandemia, ser professor exige olhar não só para as habilidades musicais dos alunos, mas para seus sentimentos, sua família (Excerto 12).		
Música como terapia (Excerto 12).		

**Fonte:** elaborado pelos autores, 2021

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, o participante, um músico com larga experiência musical e docente, oriundo de uma orquestra do agreste meridional de Pernambuco, é um licenciando em música e experienciou processos de ruptura e transição no ingresso ao ensino superior, especialmente depois de tantos anos sem estudar formalmente – apontado por ele como a maior dificuldade, além das tensões deflagradas pelas rupturas geradas por seu conhecimento básico no instrumento, fato somente percebido por ele como limitação, ao se deparar com as aulas na licenciatura em música. Isso lhe provoca muito constrangimento, mas ele experiencia seu processo de transição – subsequente ao processo de rupturas, com bastante determinação e sentimento de que poderia construir novos conhecimentos e se tornar um músico-professor melhor.

Observamos, também, na adaptação ao novo cotidiano, que a construção de significado é essencial para a reorganização do sentimento de continuidade e de pertencimento. Ao longo da análise, pudemos perceber o participante narrando os significados construídos sobre seu processo de ruptura e transição, tanto na esfera de formação musical quanto nas esferas de performance e atuação docente, revelando a ocorrência de mudanças no ajustamento a uma nova realidade resultante do seu ingresso na licenciatura em música.

Na vivência de pluralidade de esferas experienciais, é muito frequente que ocorra um processo de transição em uma esfera somente e depois se estenda para outras esferas. É o que podemos constatar no estudo de caso em tela. Nele, o participante inicia um processo de ruptura e transição na esfera da formação acadêmica, mas esse

processo também é experienciado nas demais esferas sob investigação: performance e docência.

Em seu processo de transição, conseguimos identificar os três processos interdependentes envolvidos, ou seja, simultaneamente, o participante experiencia o reposicionamento da sua identidade de músico instrumentista e músico-professor, a partir da construção de significados e da aprendizagem de novos conhecimentos e habilidade. Essa relação interdependente nos revela o caráter desenvolvimental que os estudos em psicologia cultural atribuem aos estudos do curso de vida, como este que aqui apresentamos.

## **CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Inicialmente, pontuamos que esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo, que promove investigações sobre trajetórias de vida, a partir da pluralidade de esferas de experiências vivenciadas por licenciandos e egressos da licenciatura em música. Assim, o recorte que trouxemos neste estudo promove um entendimento sobre processos de ruptura e transição que ocorrem no desenvolvimento humano e que podem orientar estudos em outros campos do saber, para além da psicologia cultural. Um dos objetivos do DIPEM, grupo de pesquisa do qual as autoras e o autor deste capítulo são membros, é difundir a psicologia cultural, em especial de dinâmica semiótica, como psicologia humana, isto é, a ciência para investigar a conduta humana, e não seu comportamento ou cognição (VALSINER, 2014).

O modelo que usamos para investigar o processo de transição vivenciado pelo músico-professor, oriundo de

uma orquestra e atualmente estudante de uma licenciatura em música, lança luz sobre formas de estudar problemas psicológicos e sociais que não apenas estudantes enfrentam, mas qualquer ser humano, em qualquer época da sua vida. Daí a relevância deste estudo, visto que pode contribuir na construção de novos conhecimentos, em realidades distintas, e na transformação da sociedade, que enfrenta constantemente processos de mudança.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G.V. **Transição Escolar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

HVIID, P.; ZITTOUN, T. Editorial introduction: transitions in the process of education. **European Journal of Psychology of Education**, 23(4), 121-130, 2008.

BARBOSA, C. R.C. **Trajetória de vida de uma licencianda em música: performance e docência**. Relatório Final. PIBIC IFPE, 2022.

Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008 (2008, 19 de agosto de 2008) Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário da União, Seção 1. Recuperada em 15/04/13, disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm) acesso em: abril de 2021.

MAHN, H. Vygotsky's Methodological Approach: A Blueprint for the Future of Psychology. In: TOOMELA, A.; VALSINER, J. (eds.). **Methodological Thinking in Psychology: 60 years gone astray?** Information Age Publishing – IAP, 2010.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de. "Conte-me sua história": reflexões sobre o método de história de vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

TATEO, Luca. Tensegrity as existential condition: the inherent ambivalence of development. In: ALBERT, Isabelle; ABBEY, Emily; VALSINER, Jaan. (Ed.). **Trans-generational family relations: investigating ambivalences**. Charlotte: Information Age Publishing, 2018. p. 3-20.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Trad. Ana Cecília S. Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALSINER, J. **An invitation to cultural psychology**. London: Sage publication, 2014.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: COSMOS Corporation, 2003.

ZITTOUN, T. Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. **Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences**. Chapter 18. Springer US, 2009, 405-429.

ZITTOUN, Tania. Life-course: a socio-cultural perspective. In: VALSINER, Jaan. (Ed.). **The Oxford handbook of culture and psychology**. New York: Oxford University Press, 2012. p. 513-535

ZITTOUN, T. A sociocultural psychology of the life-course. **Social Psychological Review**, 18(1), 6-17.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. **Imagination in human and cultural development**. London: Routledge, 2016.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR: O ENSINO REMOTO DE MÚSICA EM CONTEXTO PANDÊMICO

*Bernardina Santos Araújo de Sousa*

*Aliny Karla Alves de Freitas Lira*

*Tatiana Alves de Melo Valério*

*Andreza Silva Cordeiro*

*Carlos Antônio da Silva*

*Edson Silva dos Anjos*

## INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Música Popular com ênfase no instrumento, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Belo Jardim, tem como objetivo central “formar professores de música para atuarem na Educação Básica e em instituições especializadas no ensino de música, bem como nos campos instituídos e emergentes no cenário musical brasileiro atual” (IFPE/PPC, 2013, p. 14).

A dissertação de mestrado de autoria de Wesley Simão Bezerra (2021, p.69), ex-aluno e ex-professor do curso, intitulada (De)Colonialidade e Formação Rítmica: uma análise do Curso de Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim, acerca do currículo escrito, afirma que “a Prática profissional, como o nome sugere, inclui as disciplinas e atividades que visam preparar os discentes para o contato com o exercício da profissão”. A fim de

colaborar com a compreensão sobre o desenho curricular do curso, retirou-se do Projeto Pedagógico do Curso (2013, p. 27) o seguinte recorte:

**Quadro 1 - Distribuição da carga horária do Curso**

Componentes Curriculares	Carga Horária (h/r)	Carga Horária Total (%)
Núcleo Comum	780,2	26,4
Núcleo Específico	1.045,8	35,3
Núcleo Complementar	332	11,3
Prática Profissional	799,2	27
<b>Carga Horária Total</b>	<b>2.957,2</b>	<b>100</b>

**Fonte:** IFPE (2013, p.27).

No contexto da Prática Pedagógica, o componente Estágio Curricular está vinculado ao contexto da Prática Pedagógica, sendo obrigatório a partir da segunda metade do curso, atendendo a 400 horas, distribuídas entre os quatro últimos períodos, observando-se regulamentação própria, apresentada no Projeto Pedagógico do Curso.

Destaca-se, ainda, que o estágio curricular implica a relação teoria e prática, na perspectiva de articular ação-reflexão-ação. Tal articulação demanda que os sujeitos envolvidos nessa relação, licenciando(a), professor(a) orientador(a) e coordenador(a) de estágio, utilizem lentes teóricas a fim de aprofundar o entendimento das práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços educativos escolares (formais) e não escolares (não formais), de natureza pública ou privada. Contribuindo com esse entendimento, Freire destaca: “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (1996, p.43).

O Projeto Pedagógico do Curso aponta os seguintes

espaços como campos de estágio:

O estágio curricular para a docência implica numa relação pedagógica que envolve o licenciando, o Professor Orientador – sujeito da Escola Campo de Estágio que acolherá o licenciando e o apoiará no desenvolvimento das atividades de estágio; o Professor Coordenador de Estágios – sujeito que irá oportunizar a reflexão e a articulação da teoria e prática no âmbito da sala de aula da escola formadora e da escola campo de estágio; e o Professor Supervisor de Estágio - sujeito que irá acompanhar o estagiário nas atividades do campo, por meio de assessoria, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do estágio curricular supervisionado. (IFPE, 2013, p. 38)

De modo geral, a ementa da disciplina aponta para o seguinte objeto de estudo:

O estágio supervisionado é uma atividade curricular obrigatória, de treinamento prático, aprimoramento técnico, cultural, científico e de relações humanas, visando à complementação do processo de ensino-aprendizagem proporcionado ao aluno através de observações, estudos, pesquisas, visitas, exercício profissional remunerado ou não, na própria instituição, em instituições educativas, de natureza pública ou privada, sendo vinculadas à educação formal ou informal, a depender da ênfase dada em cada estágio, sendo todo o processo acompanhado pelo(a) coordenação de estágio, constituída por professor(es) do Curso de Licenciatura em Música do IFPE *Campus* Belo Jardim (IFPE, 2013 p. 165).

Como questão orientadora do Estágio Curricular, definiu-se: como a disciplina ou componente Estágio Curricular poderá contribuir para a formação do professor reflexivo-pesquisador como profissional crítico? A organização e distribuição dos campos de estágio ocorre

da seguinte forma: a) Estágio I - Observação (Ensino Fundamental – Séries Iniciais – Espaços de Relatorias associando a teoria estudada com a prática observada); b) Estágio II – Participação docente dada por meio de Projetos de Intervenção Didática, nas séries finais do ensino fundamental; c) Estágio III – Participação docente dada por meio de Projetos de Intervenção Didática, - EJA e Espaços não formais; d) Estágio IV – Participação docente dada por meio de Projetos de Intervenção Didática, no Ensino Médio (último etapa da educação básica).

A relatoria acerca da experiência de estágio proposta neste artigo versará sobre um contexto de extremo estranhamento educacional, social e sanitário, vivido em 2020 e 2021, em razão da pandemia, acarretado pelo acometimento mundial da Covid-19. Conta-se, também, com as narrativas de estagiários que realizaram suas experiências de estágio, remotamente, em uma banda filarmônica. Essas narrativas foram apresentadas em momentos diferentes, socializadas por meio de miniconferências, denominadas de webinários.

As relatorias analisadas atenderam à indicação do objetivo geral, na perspectiva de analisar metodologias utilizadas no ensino remoto de música, por meio da experiência do estágio curricular supervisionado, dado na perspectiva da intervenção didática.

## **DIALOGANDO COM O CAMPO LITERÁRIO: CONVERSAS SOBRE ESTÁGIO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19**

As circunstâncias que envolveram as experiências humanas se caracterizaram, sobretudo, pelo profundo estranhamento, demandando distanciamento social, consequentemente a vida social entrava em franca

desaceleração, o isolamento era a saída, enquanto a ciência se debatia tentando dominar o estranho e, simultaneamente, precisava se justificar perante posicionamentos políticos retrógrados e negacionistas. Os cientistas e quase a totalidade da comunidade médica do mundo enfrentavam uma luta emaranhada em outras microlutas. Sobre o reconhecimento público da doença e o seu rebatimento no cotidiano social e pedagógico do Brasil, publicou-se, em 3 de fevereiro de 2020, que a crise sanitária da COVID-19 se tratava de uma Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, levando ao fechamento de escolas em todo o país (FERREIRA, et al., 2020).

No esforço de contribuir às reflexões sobre a educação no contexto pandêmico, este trabalho desprendeu esforços na direção de tentar recortar, no âmbito da educação e do ensino de música, as rupturas e continuidades demandadas pelo excepcional contexto que se instalara no mundo a partir daquele momento. A total e parcial condição de reclusão social, normatizada naquela circunstância, representada, sobretudo, pelo fechamento das instituições educativas formais e não formais, estabelecia um novo cotidiano dentro das casas e no vazio das ruas, dando outro significado, reconfigurando-se como a forçada e necessária institucionalidade da vida privada e pública.

No tocante às atividades de ensino, inicialmente, foram suspensas, em um alinhamento com o entendimento de “vidas em suspenso”, para que, posteriormente, ensaiassem um retorno gradativo, demandado uma reorganização na sua materialidade e nas relações diversas dadas em seus espaços. O calendário referente ao retorno e as condições básicas de higiene, a infraestrutura, os novos protocolos de convivência social e pedagógica demandaram diferentes arranjos dos espaços

educativos. Todas essas medidas foram tomadas em razão dos avanços ou recuos da doença, bem como dos agravamentos por ela causados. Gatti (2020, p.18) contribui com essas reflexões ao pontuar que:

O isolamento representou uma situação de privação. Uma ambiência de acolhimento cuidadoso de alunos, educadores e funcionários será necessária em direção a um bem-estar coletivo, dadas as devidas garantias de preservação da saúde de todos. [...] [...] houve muita disparidade entre estados e municípios nas tomadas de decisões políticas relativas à saúde pública, com certo desencontro de ações, o que não deixou de causar agravantes para a situação geral social e educacional. No específico da educação básica, em função das articulações citadas, manteve-se a proposta de educação em forma remota, com variações nas propostas, e com vários percalços. Caminhos variados foram encontrados com a utilização de diversas plataformas educacionais, com utilização da internet, solução que se mostrou, na situação, acessível a muitas redes, escolas e seus estudantes, mas não para todos. [...] . Observaram-se também situações em que as atividades educacionais foram simplesmente paralisadas por injunções diversas.

Buscando-se entender como, em contexto análogo, os professores e professoras de Estágio Curricular, vinculados a cursos de Licenciaturas em Música, enfrentaram seus desafios e dilemas, dialogamos com o artigo intitulado Estágios curriculares supervisionados em música: uma aventura incerta (MATEIRO; CUNHA, 2020). Do referido trabalho, destaca-se:

A interpretação que tínhamos [e temos] da realidade no contexto da pandemia era que se, por um lado, as instituições ficariam fechadas por um longo tempo, por outro, como educadoras, não poderíamos ficar paradas e indecisas, deixando a ação docente

distanciada dos estudantes. Era possível fazer algo, entretanto, qualquer decisão seria uma aposta e, como diz Morin (2000, p. 86), “na noção de aposta há a consciência do risco e da incerteza”. Apostamos que os licenciandos poderiam realizar seus estágios curriculares supervisionados de modo não presencial acompanhando professores de música que atuam em escolas públicas de educação básica, em suas árduas tarefas de planejar aulas e atividades por meio de mecanismos digitais (MATEIRO; CUNHA, 2020, p.3).

Os desafios postos fizeram erupcionar novas discussões e reflexões no campo pedagógico, transformando a diversidade de métodos e modalidades de ensino e trabalho pedagógico como uma nova dimensão, quebrando desenhos cristalizados e ultrapassados. Diante desse entendimento, destaca-se a seguinte citação:

As melhores respostas à pandemia foram o resultado da colaboração entre grupos de professores, da mesma escola e de diferentes escolas, que puderam apresentar ideias e projetos inovadores, mantendo articulação com os alunos e conseguindo mantê-los mobilizados do ponto de vista de conhecimento, aprendizagem e educação (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 5).

Após a construção de entendimentos e a pactuação de algumas ações e medidas emergentes, encontrou-se no ensino remoto, dividido entre atividades síncronas e assíncronas, a saída possível para o retorno às atividades educacionais. Tratando sobre a possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia, Bernardete A. Gatti infere que:

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo

remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoñdo dessas facilidades ou dispoñdo com restrições (por exemplo, não dispoñção de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial. Agregue-se a essas condições o grande contingente de alunos que não puderam contar com apoio mais efetivo dos pais por seu nível educacional, ou por trabalharem em setores prioritários durante o isolamento, ou por outros motivos. Também, pendências curriculares ficaram em suspensão, como as atividades práticas, as de laboratórios, as de campo e os estágios na educação média profissional. Questões se mostraram como dificuldades, como as condições e formação dos docentes para trabalho de educação escolar em modo remoto e para uso de mídias, para o desenvolvimento de formas de envolvimento ativo dos estudantes, desenvolvimento de atividades compartilhadas, e mesmo a avaliação do desempenho dos alunos. [...] O atendimento daqueles que demandam atenção especial também ficou com precárias alternativas (GATTI, 2020, p. 29).

Além da intensificação dos processos excludentes, novas e estranhas relações foram estabelecidas, reconfigurando o ato de ensinar e de aprender, a relação com o tempo e o espaço escolar, bem como as feições do currículo e das práticas educativas. A interatividade fora quebrada, parecia que o encanto pelo conhecimento também se quebrara. A escola passava a ser o lugar das saudades e dos silêncios.

Cabe ressaltar que as assimetrias sociais e econômicas foram intensificadas, o ensino ofertado aos mais pobres foi pauperizado ao extremo, assim como as

condições de trabalho dos profissionais da educação. A doença, o desemprego e as mortes se intensificaram, o desconhecimento da doença e as políticas negacionistas e retrógradas corroboraram drasticamente para que a situação se tornasse, ainda, mais horrenda, sobretudo para as comunidades mais fragilizadas. Notadamente, esse contexto intensificou os adoecimentos físicos e mentais.

## **Ressignificando o estágio curricular em um contexto pandêmico**

Diante desse contexto, incontáveis conflitos, circunstanciados por notáveis estranhamentos e impactos marcavam, também, a cena da formação de professores e professoras de música, sobretudo no que se refere às vivências demandadas pelo Estágio Curricular, dados em escolas da Educação Básica ou em espaços educativos não formais, ocorridos em igrejas, bandas de música e projetos culturais diversos.

A suspensão das atividades presenciais por um tempo indeterminado, até que se encontrassem outras saídas viáveis e minimamente seguras, desordenou as formas comuns de se conceber o tempo e o lugar do acontecimento pedagógico. À equipe formada pelos docentes de estágio do Curso de Música do IFPE Campus Belo Jardim coube a tarefa de redesenhar o acontecimento do componente, de natureza prático-teórica.

Refletir sobre a possibilidade de ofertar estágios, não presenciais ou híbridos, trouxe à tona desafios de consideráveis proporções às nossas construções docentes, até então, com estrutura (pseudo)sólida. Diferentes e inusitados acontecimentos visibilizaram as fragilidades humanas, atravessadas pelas dimensões sociais, culturais e pedagógicas, variando em intensidade, de acordo com a

assimetria geográfica e econômica do mundo, esfacelando os mais frágeis, os esfarrapados do mundo.

Diante do vivido e sentido, construiu-se a percepção de que, independentemente do nosso tempo no magistério público e a imersão nos estudos e pesquisas sobre educação, as incertezas, de toda ordem, também atravessavam nossas existências, até mesmo nosso distanciamento social, enquanto grupo, afetou o emocional gregário, tecido nas trocas, no cafezinho e até mesmo nas disputas diversas. Sentimos falta da escola como sendo “casa coletiva” e, também, umas das outras e uns dos outros, como caminhantes e sonhadores de um mesmo tempo e lugar. Tratava-se de uma dimensão humano-pedagógica nova que se instalara no aprendizado de se fazer professor e professora todos os dias. Era a solidez pedagógica se desmanchando no ar! (BAUMAN, 2013).

Diante daquelas circunstâncias, problematizou-se: como fazer e pensar a educação musical a distância, sobretudo considerando as especificidades inerentes ao ensinar e aprender música? É nessa direção específica que este artigo também se constrói, no seu recorte específico, apontando para o compromisso de analisar metodologias utilizadas no ensino remoto de música, por meio da experiência do estágio curricular, dado na perspectiva da intervenção didática. Além dessa centralidade da discussão, também estiveram, periféricamente, mas não menos importantes, outros aspectos, elementos e estratégias que marcavam esse inusitado cenário que, em meio à situação de excepcionalidade, apontava possibilidades e limites, até então, desconhecidos.

Sobre a importância do Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura em Música, Mateiro e Cunha (2020, p. 11) destacam que:

O estágio curricular supervisionado é etapa central em importância na formação de licenciandos em música e, sem dúvida alguma, em qualquer outra licenciatura. É o momento em que os conhecimentos musicais e pedagógicos são movimentados, colocados em ação e se constituem em temáticas de reflexões para professores e estudantes. Orientados individualmente ou em duplas e apoiados por disciplinas nas quais grupos de estagiários se encontram para pensar as questões docentes e discutir as especificidades de cada campo de atuação, o estágio supervisionado assume sua vertente formativa e reflexiva tão cara à formação acadêmico-profissional em música.

No contexto do curso de Licenciatura em Música do IFPE, Campus Belo Jardim, optou-se por uma perspectiva de estágio curricular alinhado à categoria do professor reflexivo, fortalecendo o entendimento da ação docente, como não sendo estática, nem dado por imitação, podendo ser pensada na direção da pesquisa. Naquele contexto institucional, denominou-se, na Licenciatura analisada, um movimento na direção do estágio como pesquisa-interventiva na formação docente. O fluxo pensado está representado na figura a seguir:

**Figura 1- Relação entre a formação docente, a educação científica e a reflexividade**



**Fonte:** autoria própria.

como ação de pesquisa, destacam-se, na história do pensamento pedagógico ocidental, alguns teóricos que, ao longo da história, contribuíram com a construção de entendimentos acerca do professor reflexivo e da ação docente como portadora de uma essência experimental.

Nesse sentido, Henry Giroux construiu uma crítica às práticas sociais que separam projeto e planejamento dos seus processos de implantação e execução, porque considera que esse procedimento descaracteriza o professor do seu papel de intelectual crítico da cultura; Donald Shön reacende a discussão sobre a prática docente como prática reflexiva; Freire, a partir da defesa de uma educação libertária, aponta a ruptura com uma lógica de ensino que se estrutura na mera transferência de conhecimento.

Dialogando com Freire sobre a perspectiva da reflexão sobre a ação docente, vinculada ao entendimento da necessidade constante de refazimento dos saberes e conhecimentos docentes, destaca-se: “nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” [...]. Sobre o (ina)cabamento humano como processo, infere: “Na verdade o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p.55).

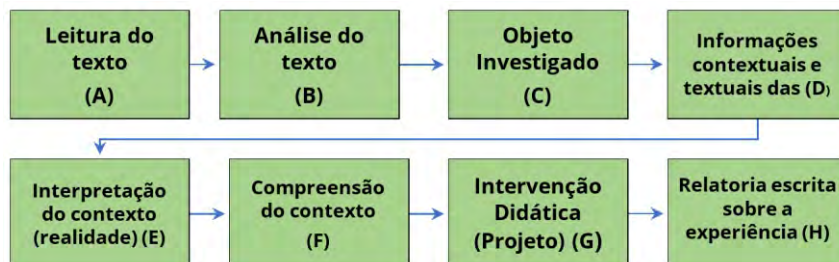
Problematizando a experiência no campo de estágio, definiu-se como questão orientadora da vivência do estágio: como a disciplina ou componente Estágio Curricular poderá contribuir para a formação do professor reflexivo-pesquisador como profissional crítico? Nesse sentido, a articulação do estágio com a pesquisa se dá pela compreensão de que essa percepção tem um caráter

epistêmico-teórico-metodológico inovador, capaz de fomentar as condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da liberdade de expressão, tendo em vista a formação de um professor-investigador-reflexivo. A fim de favorecer a construção acerca do estágio docente como prática reflexiva, dada no sentido de uma educação investigativa, destacam-se as seguintes ponderações:

[...] O ponto de partida deste processo, que discute a formação do professor por meio dos processos de pesquisa, centra-se na ideia de que não há como construir uma ciência “forte” sem que os profissionais formados por esta não operem, no campo da prática, com os seus instrumentais. [...] Quanto mais os profissionais de uma área do conhecimento continuem agindo com os referenciais do **senso comum**, menos aquele conhecimento é considerado científico. Pouco vale o esforço monumental para formar professores em nível superior se as escolas e estes docentes, na sua prática pedagógica, continuam agindo do mesmo modo que antes de sua formação. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 15)

Na combinação entre a reflexividade docente e o estágio como pesquisa, adotou-se um fluxograma a fim de orientar as atividades demandadas na relação teoria/prática, na perspectiva da ação-reflexão-ação, conforme figura apresentada a seguir:

**Figura 2 – Fluxo entre o texto e o contexto**



Fonte: autoria própria.

A fim de que melhor se possa entender as ações apontadas na figura acima, apresentar-se-á, a seguir, um quadro com maiores detalhamentos sobre a descrição das etapas que envolvem o processo do estágio da perspectiva da reflexividade e da intervenção:

**Quadro 2 - Estrutura didático-metodológica que envolve as etapas do estágio curricular**

AÇÃO PROPOSTA POR ETAPA	ESPAÇO QUE AMBIENTOU A AÇÃO	DIMENSÕES ENVOLVIDAS
1- Estudo e discussão de textos para apropriação teórica.	Instituição de Formação (IFPE)	<b>Reflexão sobre a prática como espaço de consolidação da prática</b> (A e B)
Realização da diagnose para conhecimento da realidade (física, pedagógica e de gestão)/identificação dos conhecimentos prévios.	-Campo de Estágio e a Instituição de Formação (IFPE)	<b>Ação e Reflexão</b> (C)
3-Construção de relatório, tomando -se como referências o PPP, ou Regimento; as entrevistas ou questionários.	-Campo de Estágios - Instituição de Formação (IFPE)	<b>Reflexão</b> (D e E)
4-Formulação de um Projeto de Intervenção Didática.	-Instituição de Formação (IFPE)	<b>Reflexão e Ação</b> (E e F)
5-Implantação, acompanhamento, regulação e culminância da intervenção	-Campo de Estágio -Instituição de Formação(IFPE) -Campo de estágio	<b>Ação, Reflexão e Ação</b> (E, F e G)
6-Escrituração da experiência por meio da produção de relatórios ou artigos (avaliação e análise da experiência desenvolvida)	-Campo de Estágio -Instituição de Formação(IFPE) -Campo de estágio	<b>Reflexão para nova Ação</b> (H)

**Fonte:** autoria própria.

## RELATANDO A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A excepcionalidade provocada pelo contexto da Covid-19 demandou que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco elaborasse um conjunto de textos normativos a fim de orientar e regulamentar as novas configurações didático-pedagógicas demandadas pela pandemia. Destacam-se a Portaria nº 449, de 15 de abril de 2020, visando estabelecer e sistematizar orientações à Reitoria, aos campi e à

Diretoria de Educação a Distância (DEaD), regulamentando as atividades de estágio; a Portaria nº 1.090, publicada em 15 de outubro do mesmo ano, que estabeleceu novas orientações às atividades de estágio, ainda em decorrência do coronavírus (Covid-19) e seus novos protocolos. Desse último documento, destaca-se:

§ 8º Sobre a substituição de aulas presenciais por aulas remotas, no tocante às práticas profissionais de estágio e de laboratório, quando previstas nos respectivos Planos de Curso, poderão acontecer, desde que seja aprovado pela instância competente da instituição de ensino.” “Art. 8º Os encaminhamentos para estágios com atividades presenciais, tanto para os estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos quanto para aqueles matriculados nos cursos superiores, estarão em conformidade com a manifestação das autoridades sanitárias locais e/ou do MEC e/ou órgão de regulamentação e fiscalização do estágio” (IFPE, 2020, p.1).

A seguir, em quadro próprio, estarão compilados os principais documentos que estabeleceram diretrizes para o funcionamento didático-pedagógico do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Pernambuco, a saber:

### Quadro 3- Panorâmica dos marcos institucionais

<b>Guia com diretrizes para o trabalho remoto</b>	Formulado pela Pró-Reitoria de Ensino que busca auxiliar o docente do IFPE no trabalho remoto.
<b>Portaria nº 402, de 2 de abril de 2020</b>	Orienta os/as docentes do Instituto Federal de Pernambuco quanto à realização e ao registro das atividades remotas durante o período de suspensão do Calendário Acadêmico, em decorrência da pandemia de coronavírus (COVID-19).
<b>Portaria nº 449, de 15 de abril de 2020</b>	Estabelece orientações à Reitoria, aos campi e à Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco quanto às atividades de estágio, em decorrência do coronavírus (COVID-19).
<b>Portaria nº 774, de 4 de agosto de 2020</b>	Estabelece diretrizes para organização do calendário acadêmico do IFPE.
<b>Portaria nº 843, de 19 de agosto de 2020</b>	Estabelece as diretrizes para colação de grau e expedição e registro de diplomas dos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) em virtude da situação excepcional e das medidas de enfrentamento da pandemia do novo coronavírus (Covid-19).
<b>Portaria nº 864, de 25 de agosto de 2020</b>	Estabelece orientações a servidores e dirigentes dos campi do IFPE quanto à proteção dos direitos autorais e de imagem de agentes públicos e estudantes por ocasião das atividades de ensino remoto.

<b>Portaria nº 1.090, de 15 de outubro de 2020</b>	Altera a Portaria GR/IFPE nº 449, de 15 de abril de 2020.
<b>Orientação Normativa nº 03/2020</b>	Estabelece diretrizes complementares a respeito dos procedimentos acadêmicos para retomada e continuação do semestre 2020.1 após suspensão das aulas em virtude da situação excepcional e das medidas de enfrentamento da pandemia do novo coronavírus (COVID-19).
<b>Orientação Normativa nº 04/2020</b>	Estabelece diretrizes complementares a respeito das atividades práticas para retomada e continuação do semestre 2020.1 após suspensão das aulas em virtude de situação de período de excepcionalidade.
<b>Orientação Normativa nº 05/2020</b>	Estabelece diretrizes complementares a respeito da normatização das atividades do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC para retomada e continuação do semestre 2020.1 após suspensão das aulas em virtude de situação de período de excepcionalidade.
<b>Instrução Normativa nº 01/2021-GR</b>	Regulamenta a oferta do ensino híbrido no IFPE

**Fonte:** autoria própria com base em informações disponíveis em ://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/documentos-de-ambito-do-trabalho-remoto, consultado em 09.set.2022.

## Descrevendo a tessitura dos estágios curriculares em um contexto de excepcionalidades

A retomada das atividades letivas do curso de Licenciatura em Música se deu no segundo semestre do ano de 2020, na modalidade remota, com uso, predominante, da plataforma *Google Meet* para ambientar remota e sincronamente a sala de aula e o *Google Classroom* com as atividades de natureza virtual assíncronas, ainda com o apoio dos e-mails e grupos no aplicativo *WhatsApp*. Desse modo, os estágios curriculares, ocorridos entre o segundo semestre de 2000 e o primeiro de 2021, ocorreram em um contexto de significativa excepcionalidade.

Disciplinas de natureza, preponderantemente, prática como Estágio Curricular enfrentaram dificuldades de adaptação à nova realidade ainda mais asseveradas. Sendo o Estágio III vivenciado em espaços educativos não formais, majoritariamente, em bandas musicais, praticamente impossibilitava a realização das atividades práticas, haja vista o (quase total) fechamento dessas instituições, sem previsão de data para a reabertura.

O Estágio III foi viabilizado de modo remoto e excepcionalmente híbrido. A maioria dos estudantes vinculou-se à Banda Musical Som do Velho Chico, localizada na cidade de Petrolândia - PE; uma dupla de estudantes estagiou no grupo musical Orquestra Manoel Rabelo, da cidade de Garanhuns - PE; outro pequeno grupo estagiou no SESC Arcoverde. Estudantes moradores dessas cidades e com franco acesso a essas instituições garantiram ao IFPE o acesso necessário, no segundo semestre de 2020.

Na primeira instituição, o acesso foi garantido por um egresso do curso de música, à época, maestro da instituição Sons do Silêncio, e um estagiário morador daquela cidade, também membro da banda. Ambos já estavam ofertando o ensino de música de forma híbrida, dividindo atividades práticas e teóricas entre o remoto e o presencial. À semelhança desse acesso, a inserção de dois outros estudantes foi feita no grupo musical Orquestra Manoel Rabelo, da cidade de Garanhuns - PE, por intermédio de um deles, que era integrante daquela associação musical, no momento. O acesso ao Sesc Arcoverde se deu em circunstâncias similares.

Após os contatos e acordos iniciais, renovando-se os laços de cooperação para o estágio, as atividades foram desenvolvidas entre aulas teóricas e práticas, envolvendo, também, um plantão de atendimento individual e virtual. Assim sendo, foram garantidos os estágios em espaços não formais de educação musical.

O estágio na instituição Associação Som do Velho Chico foi realizado em uma modalidade mista, sendo para a maioria totalmente remoto e para um licenciando estagiário, radicado na cidade sede da banda, o estágio de forma híbrida, sendo possível atuar nas duas modalidades,

conforme o arranjo de funcionamento da instituição e as medidas sanitárias estabelecidas e pactuadas para eventos daquela natureza.

Sobre as experiências referentes aos estágios seguintes, vivenciados no primeiro semestre de 2021, voltados à última etapa da educação básica, o Ensino Médio, ocorreram em meio a muitas dificuldades para acomodação dos estagiários, sobretudo em razão das restrições diversas impostas por aquelas circunstâncias. Desse modo, perante a impossibilidade de se cumprir toda a carga horária naquele contexto, considerando o tempo demandado para que as atividades práticas comesçassem (correspondendo a 70% da carga horária da disciplina), fez-se necessário, em razão disso, que atividades complementares fossem adotadas.

Nessa direção, construiu-se a compreensão de que a paradocência referia-se às atividades paralelas à docência, com razoável proximidade e semelhança entre si; com vistas à complementaridade ou aprofundamento reflexivo do ato docente ou sua colocação em razão dele.

Desse modo, resolveu-se caracterizar como paradocência (atividades complementares) as seguintes experiências: a) organização dos webinários (coordenação de mesa, elaboração de material, recepção do público participante, certificações); b) participação em bancas de defesa de TCCs do Curso de Licenciatura em Música.

Assim, entende-se ser a paradocência o esforço de redesenhar um novo formato para a prática profissional do Curso de Licenciatura em Música, na dimensão do estágio curricular supervisionado, sem nenhum prejuízo à formação docente e abrindo um leque de possibilidades para essa atuação. Foram adotadas, remotamente, como

atividades complementares à docência, as seguintes práticas: webinários, oficinas e rodas de conversas. No tocante aos webinários, tomou-se como principal referência experiências anteriormente vividas, nesse mesmo formato, pelo Grupo de Pesquisa DIPEM - Diálogos Intercontextuais: Psicologia Cultural, Educação & Educação Musical.

A fim de se garantir a realização de webinários ou *webinars* e oficinas, versando sobre o ensino de música, foram organizadas discussões, convergindo sempre para os diferentes níveis e modalidades de ensino. A primeira etapa envolveu a participação de professores do curso de música, egressos e egressas atuantes na educação musical e professores não egressos que lecionam música na educação básica, contemplando todas as turmas matriculadas no componente Estágio Curricular. Após a realização desses eventos, nos espaços das aulas de Estágio Curricular, eram feitas as rodas de conversa sobre as experiências vivenciadas nas oficinas e webinários a fim de que fossem percebidos os novos saberes e práticas construídas a partir daquelas experiências. Esses relatos aconteciam no formato de rodas de conversa.

Cada atividade ocorria entre 1h40min e 2h de duração. As atividades foram abertas à participação de outros estudantes da Licenciatura, bem como do público em geral. Sua estrutura remota facilitou a participação de docentes e estudantes de diversos lugares. Os estagiários foram divididos em subgrupos, sob a orientação das professoras de estágio e do professor de Metodologia do Ensino da Música, que, naquele contexto, envolveram-se na organização e realização desses eventos que demandaram as seguintes atividades: a) Estudos e discussões de textos sobre a educação, o estágio, a instituição escolar e a educação musical; b) Rodas de

conversas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte no Ensino Fundamental; c) Orientações específicas à organização das oficinas, atendendo a demandas do estágio curricular no campo da educação infantil e do ensino fundamental.

Os estagiários, nesse contexto de paradoxância, envolveram-se ainda na publicidade e divulgação dos eventos, no contato com os palestrantes, no preparo dos ambientes, na recepção virtual dos convidados e participantes, na circulação e apresentação de material e listas de frequência, assim como nas providências referentes à certificação e relatório final.

As temáticas apresentadas nessa primeira fase dos webinários foram as seguintes: 1- Construção e utilização de instrumentos musicais nas aulas de Educação Musical Infantil (Rodrigo de Oliveira Lucena, mestre, egresso do ProfEPT IFPE Campus Olinda, professor de Música da Educação Básica); 2-Experiências sobre musicalização no contexto pandêmico (Fabrícia Rodrigues, egressa da Licenciatura em Música do IFPE, professora da Educação Básica); 3- A Licenciatura em Música analisada no contexto da (De)Colonialidade (Wesley Simão, egresso da Licenciatura em Música do IFPE e, na ocasião, professor substituto da mesma Licenciatura); 4- Educação Musical por meio do canto coral em turmas da EJA: um relato de experiências (Adjair Cavalcante, egresso, professor de Música, pesquisador no campo da Educação Musical, vinculado ao DIPEM); 5- Arte e Música para quê? Reflexões estéticas da Educação Musical (Andreza Cordeiro, pedagoga, professora e pesquisadora da Licenciatura em Música).

Na segunda etapa, os estagiários organizaram e realizaram as apresentações, protagonizando as

exposições, anteriormente vivenciadas em espaços não formais, aqueles ocorridos na Associação Som do Velho Chico, no Grupo Musical Orquestra Manoel Rabelo, da cidade de Garanhuns – PE e no SESC Arcoverde. Sobre essas experiências, recortamos dos relatórios narrativas que se encontram dispostas em quadro, no item a seguir:

### **Recortes das narrativas sobre o protagonismo dos estagiários nos webinários**

Para esse fim, foram utilizados como narrativas escritas e faladas recortes expostos nos relatórios finais de estágio e depoimentos apresentados em rodas de conversas acerca do experimentado, resignificando as experiências individuais e coletivas. A escolha do material selecionado para exposição deste trabalho se deu atendendo aos seguintes critérios: a) uma representação por instituição capo de estágio; b) escolha aleatória de um dos grupos que participaram da experiência na Associação Sons do Silêncio. A seguir, serão apresentadas, em quadro próprio, referências pertinentes às experiências vivenciadas nos espaços educacionais onde ocorreram os estágios curriculares.

## Quadro 4- Referências sobre as práticas de estágio curricular em contexto remoto

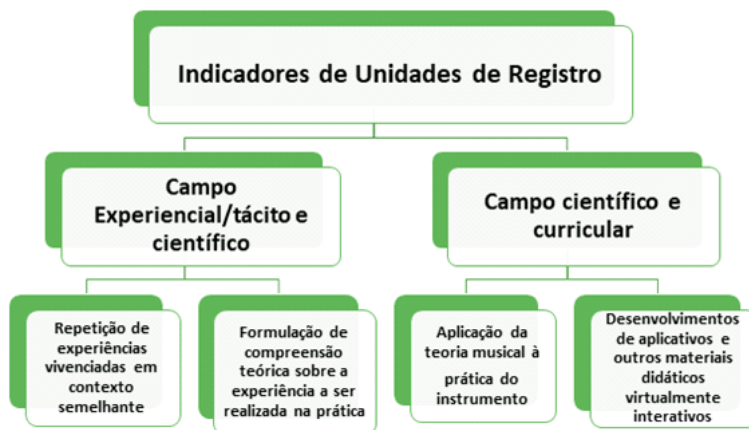
Características Gerais da Atividade	O sentido do tema escolhido	Construção da experiência
Tema: “Como otimizar o seu tempo de estudo musical (virtual ou presencialmente)”, apresentado por Wambergson Rossi e Sérgio Castro, estudantes do 8º período, da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, do IFPE, campus Belo Jardim.	“O tema surgiu de uma experiência vivenciada no grupo musical Orquestra Manoel Rabelo, da cidade de Garanhuns – PE, onde eu era um dos componentes, na qual foi ministrada uma aula síncrona, devido ao momento da pandemia, acerca do referido tema, onde foram debatidos os objetivos de como otimizar o seu tempo para o estudo musical. Após discussões, colocamos em prática os conteúdos abordados e semanalmente íamos praticando. Foi-nos possível perceber que esse modelo de estudo surtiu efeito, contribuindo para a melhoria da prática de vários músicos inseridos na orquestra. Segundo relatos, muitos perceberam um melhor desempenho em suas práticas pessoais, pois eles passaram a dedicar um tempo de estudo, seguindo o cronograma proposto no projeto.”	“Durante a preparação do webinar, fizemos alguns slides contendo a teoria pesquisada sobre o tema e buscamos ferramentas de estudo musical, mediante aplicativos que tornassem mais acessível o estudo e a aprendizagem dos alunos em tempo pandêmico. Durante a apresentação, mostramos os slides, debatemos a teoria e em seguida apresentamos os aplicativos musicais que podem ser utilizados de forma online, para que haja uma melhor interatividade entre alunos e professor. Com essa apresentação, objetivamos refletir a inserção de uma prática pedagógica online no estudo de música de forma virtual, já que o momento é impróprio para as aulas presenciais.” [...]
Tema: “Associação Som do Velho Chico: relato de uma experiência com o ensino de música na forma remota”, realizado por Augusto Antonino, Edson dos Anjos e John Melo, estudantes do 8º período, da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, do IFPE, campus Belo Jardim.	“O projeto visou contribuir com o ensino de música, de forma básica e introdutória, atendendo alunos da Associação Som do Velho Chico, situada no município de Petrolândia, no estado de Pernambuco. Construir entendimentos sobre a experiência pedagógica envolvendo a leitura de partituras e sua aplicação no processo de desenvolvimento musical, na Associação Sons do Velho Chico. E como objetivos específicos: identificar as vivências e necessidades musicais dos alunos; auxiliar no processo de desenvolvimento musical dos alunos; aplicar teoria musical para a prática do instrumento; desenvolver o processo de leitura e aplicação das partituras em situações dadas.”	“Foi uma experiência que nos proporcionou um crescimento importantíssimo para nossa vida acadêmica, profissional e pessoal. Porque nos proporcionou relatar o que vivenciamos dentro do estágio de modo remoto, modelo que está em uso devido à pandemia que estamos passando, além da oportunidade de conhecer a instituição, os organizadores, diretores e, não menos importante, os estudantes, que mostraram uma sede de conhecimento, uma aplicação incrível e disponibilizaram seus tempos, que em vários momentos eram escassos, para vivenciarem com a gente esse momento musical”. [...] “[...] esses momentos de webinários, que foram um grande desafio para todos os envolvidos, mas que nos proporcionaram motivação e nos inspiraram a romper com nossa zona de conforto para entrarmos em um lugar que para alguns de nós era desconhecido.”
Tema: Formas de Engajamento Digital para Educação Musical, realizado por Maycon Nasário de Barros, estudante do 8º período, da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, do IFPE, campus Belo Jardim.	“A primeira vez que discutir sobre engajamento virtual foi através do educador e coordenador de cultura do Sesc Arcoverde, o Prof. Esp. Eduardo Espinhara, o qual mostrou ferramentas interativas que poderiam ser usadas no ensino remoto de aulas musicais após um convite de ministrar duas oficinas pela instituição de modo online e, após esta discussão, pesquisei ferramentas online a fim de associá-las à reflexão de Paulo Freire no livro Pedagogia da Autonomia (1996).”	“A preparação envolveu uma mediação sobre os conceitos teóricos de Paulo Freire em que planejei ofertar a todos uma reflexão dessas concepções através de slides no qual expliquei o porquê da importância, na posição de futuro docente, de embasar as concepções teóricas antes do envolvimento ou planejamento prático voltada para qualquer tipo de ensino, no nosso caso, o ensino musical. Diante da exposição dessas ferramentas online como forma de interatividade com alunos, o intuito foi provocar reflexões sobre a aproximação teoria prática no ensino de música.”

Com base nos fragmentos de narrativas apresentadas no quadro suprarreferenciado, formulou-se uma figura, contendo o que se passou a denominar de Indicadores de (novos) Desempenhos Docentes na construção da prática pedagógica de professores e professoras de música, dada por meio do estágio curricular supervisionado, em um contexto de excepcionalidade social, sanitária e pedagógica.

Referente ao modo como os docentes se relacionam com a diversidade de saberes que atravessam e embasam suas práticas, Tardif, ao classificar os saberes da formação profissional, corrobora com essa discussão, apontando o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (2002, 36). Nessa perspectiva, entende-se que os saberes profissionais dos professores são produtos de determinados contextos, atravessados por recortes temporais e espaciais, também são plurais, carregam marcas da forma de produzir existência, dos professores e das professoras, como sujeitos históricos.

No enfrentamento da nova realidade, demandaram-se interrupções ou rupturas com formas comuns e sistêmicas no exercício da atividade docente ou paradocente, para se buscar elementos distintos, sobretudo no campo metodológico, a fim de que a composição de novas ações e atividades didáticas pudesse ser garantida. Para isso, tais movimentos mobilizaram distintos campos dos saberes docentes que, adaptados a partir de Tardiff (2002), foram identificados como: 1-tácito experiencial e científico; 2- científico e curricular. Nos trabalhos expostos, preservou-se a relação entre ação-reflexão-ação na perspectiva da reflexividade.

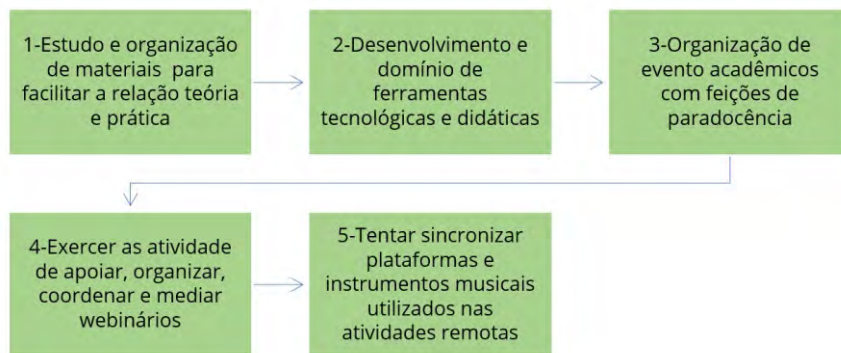
**Figura 3 - Características das experiências narradas**



**Fonte:** elaboração própria.

Nas relatorias orais, dadas por meio de uma roda de conversa, acerca das novas competências docentes desenvolvidas no estágio, a partir de um contexto de excepcionalidade, destacaram-se, de modo unânime, as práticas apresentadas na figura a seguir:

**Figura 4- Práticas pedagógicas emergentes no contexto do estágio remoto**



**Fonte:** autoria própria.

As narrativas que integraram este trabalho constam nos relatórios escritos, entregues no final dos ciclos de estágio, assim como nas rodas de conversa sobre as

experiências vivenciadas, ao longo do processo, bem como aquelas promovidas no último encontro de estágio. Todas gravadas na plataforma Google Meet, tendo sido devidamente autorizadas pelos participantes antes do início de cada evento indicado. Os relatórios escritos são entregues à instituição, sendo seu uso devidamente autorizado para fins acadêmicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desafiadora realidade que se impôs sobre as práticas docentes no campo do estágio curricular nas licenciaturas durante o período de isolamento social e ensino remoto no país solicitou de nós, professores do curso de formação docente, a aquisição de novos conhecimentos e a ressignificação das práticas pedagógicas em um curto espaço de tempo, além de contribuir para que saíssemos da chamada “zona de conforto”, praticada até então, em alguma medida, pelo fato das atividades do estágio curricular ocorrerem ao longo de muitas décadas, no formato estritamente presencial.

Essa percepção e movimento quanto à necessidade de superação da lacuna de conhecimentos, competências e habilidades específicas para lidar com o novo contexto de ensino no formato remoto foram também sentidos e realizados por parte dos estudantes da licenciatura, os quais não dispunham ainda das ferramentas necessárias para adentrar os espaços formativos formais e não formais dos estudantes no campo de estágio, além de enfrentarem/lidarem diretamente com os novos desafios dos estudantes, sobretudo das escolas públicas, tais como ausência ou limitação de acesso à internet, a dispositivos móveis e às ferramentas tecnológicas indispensáveis ao atendimento educacional excepcional no período.

Vale ressaltar que muitos de nossos estudantes da licenciatura também enfrentaram esse tipo de dificuldade, o que a instituição buscou, em boa medida, sanar, ainda que diante das inúmeras restrições financeiras impostas ao setor educacional no país. A necessidade de formação dos futuros professores nas novas tecnologias digitais era então urgente e indispensável para a concretização da formação docente, bem como importante contributo à efetivação da prática educacional de crianças e jovens durante o período de ensino remoto em virtude da pandemia de Covid-19.

## **CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Os depoimentos e as análises produzidas pelos estudantes da Licenciatura em Música em seus relatórios no tocante às contribuições do estágio curricular realizado durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19 reafirmam a possibilidade da concretização da perspectiva teórica que vislumbra o estágio na formação de professores com pesquisa, com viés de intervenção na realidade, cujo foco se torna o progressivo desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico-reflexivo e o aperfeiçoamento constante da prática docente do futuro professor perante a complexidade dos contextos educacionais evidenciados na contemporaneidade.

De acordo com o exposto e explorado neste trabalho, as contribuições à ciência e à transformação social ultrapassam a fronteira da formação de professores e professoras de música, alcançando o campo multidisciplinar que aproxima música, arte, educação musical, conhecimentos pedagógicos, informática e gestão de processos educativos.

No tocante à especificidade do conhecimento, destaca-se a relação teoria e prática na dimensão da ação-reflexão-ação, o uso de tecnologias virtuais no campo da educação musical, a produção de recursos metodológicos diversos, os estudos sobre currículo e práticas pedagógicas e, especificamente, aqueles referentes ao estágio curricular. Na perspectiva do impacto nesse mesmo campo de estudo, vê-se, também, o fortalecimento de entendimentos que apontam na direção do estágio com pesquisa, acrescentando elementos à Pedagogia do conhecimento na formação do professor-pesquisador e da professora-pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Maycon Nasário. Relatórios de Estágio Curricular. IFPE Campus Belo Jardim - Belo Jardim, 2020-2021

BAUMAN, Zygmunt. **A Cultura no Mundo Líquido Moderno**; tradução Carlos Alberto Medeiros-1.ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BEZERRA, Wesley Simão. **(De)Colonialidade e Formação Rítmica: uma análise do Curso de Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim**. Dissertação (Mestrado em Música. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

CASTRO, Sérgio; ROSSI Wambergson. Relatórios de Estágio Curricular. IFPE Campus Belo Jardim - Belo Jardim, 2020-2021

FERREIRA, André Bastos et al. **Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil**. Boletim direitos na pandemia. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), v. 1, n. 9, p. 1-15, nov. 2020. Disponível em: <https://www.conectas.org/publicacao/boletim-direitos-napandemia-no-9/>. Acesso em: 1 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São PAULO: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

IFPE. Plano do Curso de Licenciatura em Música. Belo Jardim, 2013 . Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/belo-jardim/cursos/superiores/licenciaturas/musica>. acesso em 10.set.2022

GATTI, Bernadete **A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. ESTUDOS AVANÇADOS 34 (100), 2020, Fundação Carlos Chagas 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyyv7BqzDfKHFqxhf/>acesso em 22 ago. 2022.

LUCENA. Augusto Antonino Ferreira de; SILVA, John Melo da; ANJOS, Edson da Silva

dos. Relatórios de Estágio Curricular. IFPE Campus Belo Jardim - Belo Jardim, 2020.- 2021

MATEIRO, Teresa; CUNHA, Sandra Mara. **Estágios curriculares supervisionados em música: uma aventura incerta**. In. Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical: A Educação Musical Brasileira e a construção de um outro mundo: proposições e ações a partir dos 30 anos de lutas, conquistas e problematizações da ABEM, 09 a 20 de novembro de 2020 Instituto Iungo, 2020. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/407/427>. Acesso em 07 set. 2022

MATEIRO, Teresa; CUNHA, Sandra Mara da. **Escola para além do digital: reflexões sobre os estágios na formação docente em música**. Revista da Abem, v. 29, p. 161-177, 2021 NÓVOA, Antonio; ALVIM, Yara. **Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school**. PROSPECTS, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>. Acesso em 17/07/2020.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. (Orgs.). **A formação do professor de música no Brasil** - 1. ed. - Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2014. 190 p. (Formação Docente; 9);

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

# FRASES RÍTMICO-HARMÔNICAS NO FREVO DE RUA: UM MÉTODO ANALÍTICO EM CONSTRUÇÃO

*Mauricio Correia Cezar Neto*

*Cesar Gabriel Berton*

*Ronaldo Pinheiro Rodrigues Filho*

*Lucas Pereira Guerra*

## INTRODUÇÃO

A compreensão dos elementos estruturais que compõem os gêneros musicais é fundamental para os campos de estudo da música e para a consolidação de metodologias de ensino/aprendizagem que possam auxiliar na sua reprodução, produção e perpetuação.

Uma leitura crítica da bibliografia a respeito do frevo aponta para desafios ainda pouco explorados, sendo este um dos motores motivacionais do trabalho aqui apresentado. A realização de um mapeamento amplo e, ao mesmo tempo, verticalizado do frevo abriu caminhos para novos entendimentos de possíveis métodos musicológicos de estudo do gênero, em especial do frevo de rua:

Frevo de rua: a categoria frevo de rua, que se refere ao frevo instrumental, tornou-se mais inclusiva do que o termo literalmente dá a entender, uma vez que o termo não define um tipo de frevo tocado estritamente nas ruas, já que a modalidade instrumental é também tocada nos diversos palcos de clubes, bares, teatros e outras salas de concerto (SANTOS e MENDES, 2019, p. 107).

Dentro dessa perspectiva, o este trabalho apresenta os processos e resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa intitulada *Estudos de repertório: Frevo - Modelos e Sistemas* (IFPE/CNPq) que discute métodos de análise musicológica perante possibilidades de mapeamento sistêmico do gênero.

Formado pelos pesquisadores Cesar G. Berton (IFPE/Barreiros), Lucas Guerra (CPM & CEMO), Mauricio Cezar (IFPE/Belo Jardim) e Ronaldo Rodrigues (UFPE/Recife), o grupo traz uma proposta metodológica executada a partir de uma ação heurística de pesquisa quali-quantitativa comparativa.

O projeto discute a validade das possibilidades metodológicas de análise já experimentadas na prática comum da teoria musical enquanto que, paralelamente, sugere o uso experimental de novas ferramentas em busca de respostas fidedignas com a prática comum desse gênero musical, tipicamente pernambucano, em todas as suas idiossincrasias.

Assim, a completude do projeto foi prevista em 5 etapas: (1) das Frases Ritmo-harmônicas (ilustrada neste capítulo); (2, 3 e 4) das Macro, Médias e Microestruturas formais, respectivamente - Análises Formal, Fraseológica e Motívica, respectivamente -; e (5) da Revisão bibliográfica.

Como objetivo principais e secundários desta pesquisa, prevê-se, ao final de cada etapa e na execução final do projeto, a possibilidade de encontrar e indicar possíveis estruturas modelares a serem tomadas como parâmetros tópicos de análise, identificar e publicizar as respostas obtidas com os experimentos executados, propondo um indicativo metodológico coerente, fidedigno, original e passível de uso na análise musicológica em música brasileira.

## DO RECORTE E METODOLOGIA

A análise quali-quant-comparativa da pesquisa aqui exposta parte da busca de dados (partituras e áudios) encontrados na literatura já publicada sobre o tema que pudesse representar um recorte verossímil da prática do frevo de rua. Sobre essa premissa, tomou-se como base da coleta a obra intitulada *Solando Frevo* (SPOK, 2019), um compêndio de 11 (onze) partituras variadas de frevo de rua, compostas pelos principais compositores do gênero em diversas épocas, revisadas e editoradas no formato de melodia e cifras (*lead sheet*).

Com o intuito de apresentar resultados panorâmicos e adequados ao formato deste texto, optou-se por trazer à tona os processos de coleta e catalogação da pesquisa e as respostas preliminares obtidas a partir das análises do recorte das 4 (quatro) peças compostas (na tonalidade de Sol menor) ali contidas: *Nino, o pernambquinho* (Duda), *Galo de ouro* (José Menezes), *Último dia* (Levino Ferreira), *Duas épocas* (Edson Rodrigues). Ainda, no sentido de fornecer um estudo verticalizado, utilizaram-se como filtro comparativo apenas as seções “A” de cada uma das obras, tomando como base as premissas estruturantes de análise formal corrente conforme observado a seguir:

Forma binária, também chamada forma AB ou forma de duas partes, é composta por duas seções distintas e contrastantes (porém relacionadas e geralmente repetidas), como em AABB. 138 (DOURADO, 2004, p. 138).

Abordando o parâmetro da harmonia e suas configurações típicas presentes nessas seções “A”, executou-se uma análise harmônica sob a perspectiva da música popular tonal (ALMADA, 2006) com o estudo da

configuração rítmica dos acordes pertencentes a essa harmonia. Dessa ação resultaram fragmentos musicais (ilustrados na forma de excertos das partituras originais) alocados de acordo com suas características estruturantes (contornos rítmicos e pilares harmônicos), sugerindo, assim, indícios preliminares de modelos tópicos do gênero: (a) enquanto a sua relação tonal hierárquica; e (b) na configuração rítmica apresentada por esses movimentos harmônicos.

Também foi observada, enquanto parâmetro tópico, a quantidade de “contornos” rítmicos e harmônicos comuns (ou similares) encontrados em cada uma das seções.

A partir desses resultados, fez-se então o cruzamento das “frases rítmico-harmônicas (contornos rítmicos + contornos dos movimentos harmônicos)” a fim de encontrar padrões de similitudes e/ou de discrepâncias.

## **DA INCOMPATIBILIDADE DO USO DE MODELOS PREESTABELECIDOS**

Tendo em mente que a teoria musical corrente advém de estruturantes originadas de músicas outras que não a popular brasileira e orientadas também a músicas outras que não esta, quando, ao se debruçar em uma análise musicológica mais consistente e pontual às nossas questões, tendemos metodologicamente a adotar uma leitura adaptada das estruturantes europeias e/ou jazzísticas.

Nessa ação, arbitra-se quais elementos são colocados aos olhos da análise e, em contraposição, quais são “generalizados”. Por exemplo, ao negligenciar um estudo mais específico de tópicos tão característicos da

Música Popular Brasileira como os deslocamentos e assimetrias rítmico-melódicas e inversões de acordes / tensões a estes agregados, sugerindo, assim, “funções harmônicas estáticas e regulares” (ALMADA, 2012, p. 74 e 75), minimiza-se questões identitárias de maior importância ao objeto de análise em prol de maximizar o uso de uma ferramenta de análise exógena e genérica.

Atentar a essa questão, ainda que sem torná-la o nosso objeto de pesquisa, obriga-nos a rever e/ou readaptar alguns desses modelos de análise “estrangeiros” sob um prisma ainda mais pontual.

## **SOBRE MOVIMENTOS HARMÔNICOS (MH)**

Adentrando-se ao objeto desta pesquisa: o estudo da harmonia do frevo de rua e suas nuances rítmicas características, partiu-se primeiramente da premissa universal de que movimento harmônico é todo e qualquer movimento entre os acordes de uma peça musical.

Optamos, inicialmente, por definir/identificar quais são os movimentos harmônicos encontrados nos excertos, como cada um deles é apresentado nas peças na sua relação rítmica, com qual recorrência cada movimento se apresenta e, finalmente, quais as possibilidades de modelagem comum podemos identificar a partir de um cruzamento qualitativo obtido por meio de uma análise comparativa das mesmas.

Isolando e tratando, a princípio, somente a questão harmônica (sem o ritmo), percebe-se que todos os movimentos harmônicos presentes neste recorte podem ser dispostos/alocados em duas categorias:

- A primeira diz respeito aos movimentos harmônicos cujo grau/acorde Im7 é o eixo principal e todas as demais funções/acordes têm com ele alguma relação hierárquica. Foram encontrados 7 (sete) movimentos harmônicos dessa categoria;
- A segunda diz respeito aos movimentos harmônicos cujo grau/acorde IVm7 é o eixo principal e todas as demais funções/acordes têm por ele alguma relação hierárquica. Foram encontrados 2 (dois) Movimentos Harmônicos desta categoria.

O resultado das análises comparativas entre os 9 (nove) Movimentos Harmônicos das peças estão adiante.

**Observação:** no corpo do texto, esse conceito será identificado pela sigla **MH**.

## **SOBRE O RÍTMO**

Outro aspecto interessante e distintivo a respeito da tópica típica da harmonia do frevo de rua é a sua disposição temporal no compasso (binário). É de senso comum, na prática desse gênero musical, que a harmonia se apoia (enquanto dá suporte) nos ataques e nas assimetrias apresentadas pela melodia. Porém, em uma leitura mais aprofundada, percebe-se que há uma variação (de *performance* para *performance*) a respeito de quanto isso acontece. Por exemplo, em uma mesma peça, tocada por músicos diferentes (ou pelos mesmos músicos mas em momentos ou arranjos diferentes), podemos encontrar uma infinidade de variantes de “encontros e desencontros”

quando da relação rítmica da harmonia perante a melodia: em algumas vezes o Movimento Harmônico acontece exatamente com os deslocamentos rítmicos propostos pela melodia enquanto que, em outros, há um “desencontro” rítmico-temporal, uma espécie de atraso ou antecipação da relação acorde vs. melodia.

No sentido de poder mapear tais encontros e desencontros do *locus* temporal em que cada acorde/função se põe no movimento harmônico, encontramos um identificativo modelar baseado nas possibilidades previstas da razão das fórmulas “de início” e de “desinências” rítmicas que cada acorde/função se alocam no compasso binário.

Identificamos 5 (cinco) modelos que comportam os seguintes *locus* temporais: (A) Grau/Acordes no tempo 01 do compasso binário; (B) Grau/Acordes no contratempo do tempo 01 do compasso; (C) Grau/Acordes no tempo 02 do compasso binário; (D) Grau/acordes no contratempo do tempo 02 do compasso binário com a função de atraso; e (E) Grau/acordes no contratempo do tempo 02 do compasso binário com a função de antecipação.

A diferença entre as fórmulas “D” e “E” se dá enquanto que, em “D”, o grau/acorde propõe o encerramento da ideia do Movimento Harmônico no próprio compasso em que se encontra (“D” é então um deslocamento de “C”) enquanto que, na fórmula “E”, a rítmica do grau/acorde está antecipando a função que se encerra em compassos seguintes (“E” é um deslocamento antecipado de “A”).

A Figura 1 ilustra as 5 (cinco) fórmulas de *locus* temporal de início e desinências rítmicas propostas:

**Figura 1 - Razões de início/desinências rítmicas no compasso binário**

Tempo forte

Locus rítmico A

Contratempo do tempo forte ("e" do 1º tempo)

Locus rítmico B

Tempo fraco (ou tempo 02)

Locus rítmico C

Contratempo do tempo fraco ("e" do 2º tempo - atraso)

Locus rítmico D

Contratempo do tempo fraco ("e" do 2º tempo - antecipação)

Locus rítmico E

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

Para cada grau/função do Movimento Harmônico haverá então uma possibilidade de *locus* temporal, resultando, assim, em um quantitativo de conjuntos rítmicos e harmônicos. Chamaremos, a título da pesquisa, cada um desses conjuntos de Frases Rítmico-Harmônicas.

**Observação:** será utilizada, ao longo do texto, como sinônimo para esse conceito, a sigla **FRH**.

Esse termo aqui cunhado faz alusão às ideias de uso bastante comum na musicologia analítica (conforme pode ser visto abaixo) porém, aqui, utilizado com o adiconante de que seja lido condicionalmente não somente enquanto parâmetro qualitativo (número/densidade de acordes), mas também qualitativo (frases rítmicas específicas destes acordes):

Em (DOURADO, 2004, p. 282) "Ritmo-harmônico: *Ritmo da movimentação* de um acorde para outro". E, em (COLLURA, 2019) "(...) podemos chamar de ritmo harmônico a *quantidade de acordes* que temos por compasso (...) a *densidade dos acordes* tem a ver com

o ritmo harmônico (chamamos a isso, também, de marcha harmônica)” - *grifo nosso*. Na ambiguidade dos termos donde o conceito pode ou não trazer a ideia do *locus* temporal, optamos por usar o termo próprio e mais preciso **Frases/Fórmulas rítmico-harmônicas (FRH)**.

As **frases rítmico-harmônicas** encontradas em todos os excertos, bem como os resultados das análises comparativas obtidas entre elas, são tratadas mais adiante. Ao final, apresenta-se uma categorização obtida pelos cruzamentos que permite identificar as inter-relações entre todas as fórmulas/frases rítmico-harmônicas presentes em cada um dos excertos, suas similaridades e discrepâncias comuns, tomadas como sugestões de modelos tópicos.

## APRESENTAÇÃO DAS FRASES RÍTMICO-HARMÔNICAS (FRH)

### Dos movimentos harmônicos (MH)

A título de exemplo do processo de coleta de dados da pesquisa, será exposto a seguir como foram extraídos, a partir das partes “A” das quatro peças recorte, na tonalidade de sol menor, os excertos constituintes 1) tanto dos movimentos harmônicos tópicos como também 2) das suas respectivas frases rítmico-harmônicas (com suas devidas variantes) resultantes dessa análise.

Conforme já adiantado, os Movimentos Harmônicos (MH) encontrados no recorte da pesquisa totalizam 9 (nove) e foram dispostos metodologicamente quanto a sua relação com o acorde com o qual possui alguma relação gravitacional tonal (Im ou IVm). Os Quadros 1 e 2 apresentam suas respectivas fórmulas e variantes.

**Quadro 1 - Movimentos harmônicos em torno do Acorde/Grau Im**

01	V7 → Im
02	Im V7
03	IVm7 Im
04	Im IVm7
05	Im bVI
06	I° Im
07	[IIImV(b5) V7] → Im

**Fonte:** elaborado pelos autores, 2022.

**Quadro 2 - Movimentos harmônicos em torno do Acorde/Grau IVm**

08	V7/IVm7 → IVm7
09	[IIImV(b5)/IVm7 V7/IVm7] → IVm7

**Fonte:** elaborado pelos autores, 2022.

Uma leitura a respeito desses movimentos harmônicos nos permitiu formular premissas cruzadas que serviram de suporte transversal para o mapeamento de tais estruturas:

Os MH que utilizam os acordes/graus V7 → Im e IVm → Im também aparecem na forma “inversa”: Im - IVm e Im - V7.

A fórmula MH que utiliza os acordes/graus [IIIm(b5) - V7] → Im é entendido na pesquisa como idêntica a do MH

que utiliza os acordes/graus  $V7/IVm \rightarrow IVm$ , porém, nesse último, há o direcionamento para o acorde/grau  $IVm$ .

Idem para a relação do MH que utiliza os acordes/graus  $[IIIm(b5) - V7] \rightarrow Im$  e o MH que utiliza os acordes/graus  $[IIIm(b5)/IVm - V7/IVm] \rightarrow IVm$ .

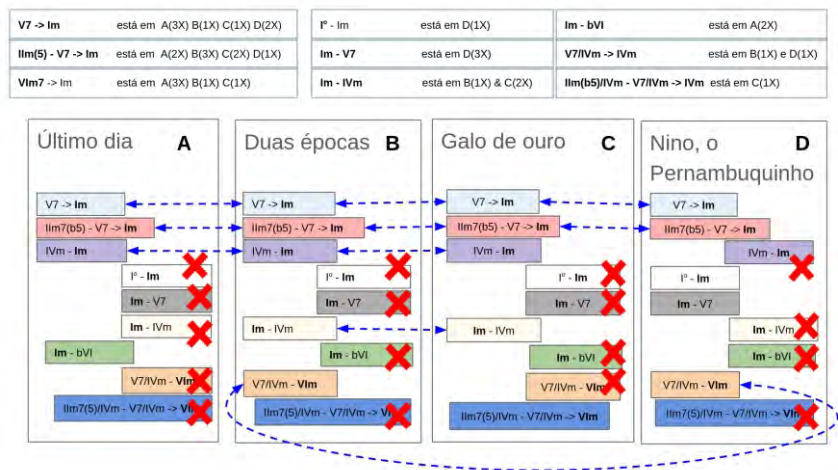
O MH que utiliza os acordes/graus  $I^\circ$  aparece rearmarmonizado na partitura original ( $C^\sharp = G^\circ$ ), uma vez que a inversão de acorde não modifica o grau/função.

Idem, em alguns momentos, para o MH que utiliza os acordes/graus  $IIIm(b5) (Dm7(b5) = Fm6)$ .

Enquanto cruzamento quantitativo das mesmas, pudemos também observar como tais fórmulas se relacionam entre si também na questão quantitativa (número de inserções em cada música e da reincidência (ou não) de um mesmo movimento harmônico em cada uma delas). A Figura 2 ilustra esse panorama.

Essas premissas auxiliaram na catalogação das frases ritmo-harmônicas e na execução da análise comparativa, tratada na próxima seção.

Figura 2 - Relações quantitativas dos MH nas músicas recorte



Fonte: elaborado pelos autores, 2022

**Movimentos harmônicos (MH) em torno do acorde/grau Im7 e suas respectivas frases/fórmulas rítmico-harmônicas (FRH)**

Uma vez entendido o processo metodológico de coleta de dados, entende-se aqui que não se torna necessário expor todo o escopo levantado. Nesse sentido, escolheu-se como amostragem apenas dois dos Movimentos Harmônicos (em torno do grau/acorde Im7) extraídos das quatro seções “A” recorte da pesquisa para ilustrar todo o processo.

Primeiramente, sobre o Movimento Harmônico V7→Im, foi possível identificar, ao todo, 4 (quatro) fórmulas, conforme demonstrado a seguir.

Das peças *Último Dia* e *Duas Épocas* (figuras 03 e 04), identificamos uma FRH em que todos os seus graus/acordes estão no tempo 01 do compasso binário (*locus* rítmicos “A - A”).

**Figura 3 - Trecho de *Último Dia* (compassos 14-15 e 16-17)**

Melodia

Ritmo harmônico

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

**Figura 4 - Trecho de *Duas Épocas* (Compassos 08-09)**

Melodia

Ritmo harmônico

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

Resultando na FRH a seguir (Figura 05):

**Figura 5 - FRH "A - A" extraída do Movimento Harmônico V7 - Im**

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

Como primeira variante dessa fórmula encontramos (Figura 06) a FRH extraída da peça *Último Dia*.

**Figura 6 - Trecho de *Último Dia* (Compasso 24)**

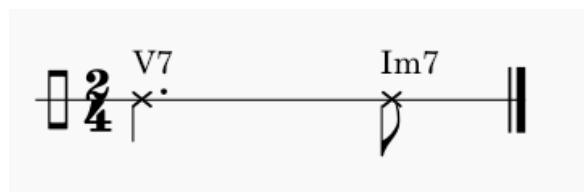
Melodia

Ritmo harmônico

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

Em que o grau/acorde V7 acontece no tempo 01 (um) do compasso binário e o grau/acorde Im apresenta-se no contratempo do segundo tempo do compasso binário (*deslocamento de atraso*), resultando, assim, na FRH abaixo (Figura 7).

**Figura 7 - FRH "A - D" extraída do Movimento Harmônico V7 - Im**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

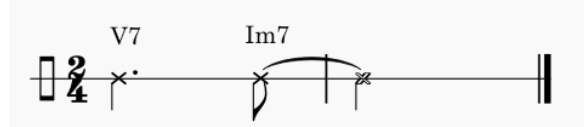
A terceira FRH obtida a partir da identificação do movimento harmônico V7 - Im foi encontrada na música *Nino, o pernambquinho* (Figura 8).

**Figura 8 - Trecho de *Nino, o pernambquinho* (compasso 03-04)**

**Fonte:** elaborado pelos autores, 2022

Em que aparece a FRH na qual o grau/acorde V7 é tocado no primeiro tempo do compasso binário e o grau/acorde V7 aparece no contratempo do segundo tempo do compasso binário, antecipando, assim, o acorde/grau do próximo compasso (Figura 9).

**Figura 9 - FRH "A - E" extraída do Movimento Harmônico V7 - Im**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

Encerrando as FRH elaboradas sob o movimento harmônico V7 → Im, temos extraída da música *Galo de Ouro* (Figura 10).

**Figura 10 - Trecho de *Galo de Ouro* (compasso 04-05)**

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

Resultando na FRH em que o acorde/grau V7 está localizado no contratempo do segundo tempo do compasso binário e o grau/acorde Im se encontra no primeiro tempo do compasso seguinte (Figura 11).

**Figura 11 - FRH “D-A” extraída do Movimento Harmônico V7 - Im**

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

Dando continuidade à análise dos movimentos harmônicos em torno do grau/acorde Im, nosso próximo excerto trata da relação Im - V7. Este foi identificado, em nosso recorte, somente na música *Nino Pernambuco* (Figuras 12, 13 e 14).

**Figura 12 - Trecho de *Nino: O pernambquinho* (Compassos 01-02)**

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

**Figura 13 - Trecho de *Nino: O pernambquinho* (Compassos 04 a 06)**

Melodia

Ritmo harmônico

Im7 Gm7 V7 D7

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

**Figura 14 - Trecho de *Nino: O pernambquinho* (Compassos 08 a 10)**

Melodia

Ritmo harmônico

Im7 Gm7 V7 D7

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

Essa mesma FRH aparece em 3 (três) momentos diferentes e em 2 (duas) variantes formulares, conforme pode ser visto a seguir (Figuras 15 e 16, respectivamente).

**Figura 15 - FRH "A-E" extraída do Movimento Harmônico V7 - Im**

Im7 V7

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

**Figura 16 - FRH "C-E" extraída do Movimento Harmônico V7 - Im**

Im7 V7

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

A partir desse procedimento de coleta e catalogação - ilustrado há pouco apenas com 2 (dois) dos 9 (nove) Movimentos Harmônicos do recorte da pesquisa, partiu-se para os processos de análise comparativa de todas as

frases/fórmulas rítmico-harmônicas (FRH) alcançadas, conforme descrito na seção seguinte.

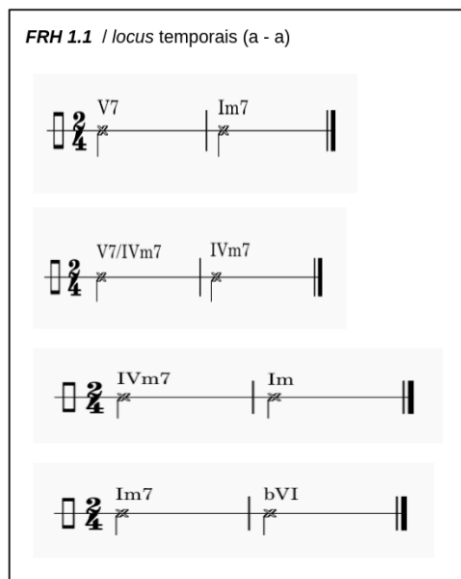
## CONCLUSÃO / RESULTADOS

Das Frases/Fórmulas Rítmicas-Harmônicas (FRH) identificadas nas seções recorte desta pesquisa, consegue-se extrair 3 (três) modelos básicos e suas respectivas variantes, conforme descrito a seguir.

Sob a FRH 1.1 estão os movimentos harmônicos V7 → Im; V7/IVm7 → IVm7; IVm7 - Im7; e Im7 - bVI, em que cada acorde/grau se encontra nos *locus* temporais “A - A” (Figura 17).

**Obs.:** para revisar as posições dos *locus* temporais, ver Figura 01, na página 05 deste texto.

**Figura 17 - Frase/fórmula Rítmica-Harmônica 1.1**

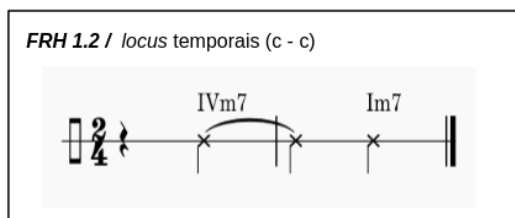


**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

Já, sob a FRH 1.2, uma variante da anterior, está o

movimento harmônico  $VIm7 \rightarrow Im7$ , em que cada acorde/grau se encontra nos *locus* temporais “C - C” (Figura 18). Nessa FRH, percebe-se que a única distinção em relação a 1.1 é a figura ligada do tempo 02 (dois) do compasso binário para o tempo 01 (um) do próximo compasso.

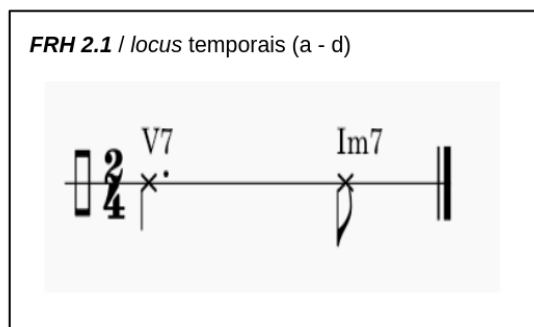
**Figura 18 - Frase/fórmula Rítmica-Harmônica 1.2**



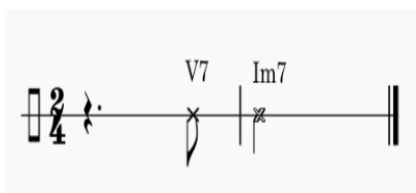
Fonte: elaborado pelos autores, 2022

A próxima catalogada é a FRH 2. Nela se encontram duas variantes: 2.1 e 2.2, respectivamente (Figura 19), e tem-se o movimento harmônico  $V7 \rightarrow Im$ , em que, no primeiro exemplo, cada um dos acordes/graus se encontra (novamente) nos *locus* temporais “A - D”, enquanto que, no segundo exemplo, esse *locus* aparece invertido “D - A”.

**Figura 19 - Frase/fórmula Rítmica-Harmônica 2.1. e 2.2**



**FRH 2.2 / locus temporais (d - a)**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2022.

O último modelo base de FRH encontrado é o 03 (Figura 20). Como se pode notar, trata-se de 04 (quatro) variantes de uma mesma ideia rítmico-harmônica. Essas variantes podem por sua vez serem percebidas como uma “fórmula híbrida” entre as demais já comentadas. A primeira fórmula base tem seus acordes/graus dentro dos *locus* temporais “A - E” e se apresenta igualmente nos MH V7 → Im7 e IVm → Im. Dela, desdobram-se:

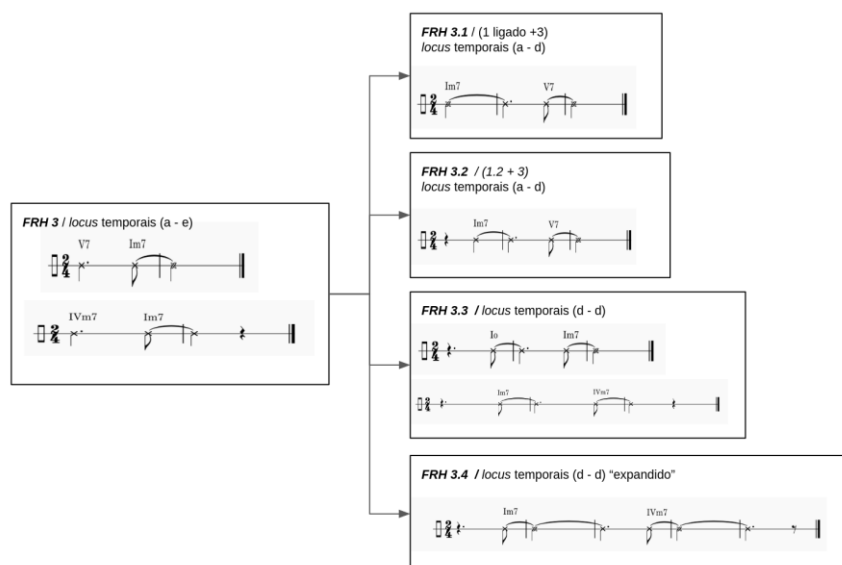
FRH 3.1, que pode ser lida como a “soma” das FRH 1.1 (com uma ligadura), e a 3, que acontece no MH Im7 - V7, tendo os *locus* temporais “A - D”.

FRH 3.2, que, de modo análogo, pode ser lida como a soma das FRH 1.2 e 3 (a única distinção com a anterior está no *locus* do primeiro grau/acorde) e também acontece no MH Im7 - V7 com os *locus* temporais “A - D”.

FRH 3.3, que é a mesma FRH 3 básica, porém com antecipações do tipo “E”. Acontece nos MH I° - Im e Im7 - IVm e ambos com os *locus* temporais “D - D”.

FRH 3.4, que é uma versão da fórmula anterior (FRH 3.3) expandida (em que cada acorde/grau tem uma duração maior) e também acontece no MH Im7 - IVm com o *locus* temporal do tipo “D - D”.

**Figura 20 - Frase/fórmula Rítmica-Harmônica 03 e Variantes**



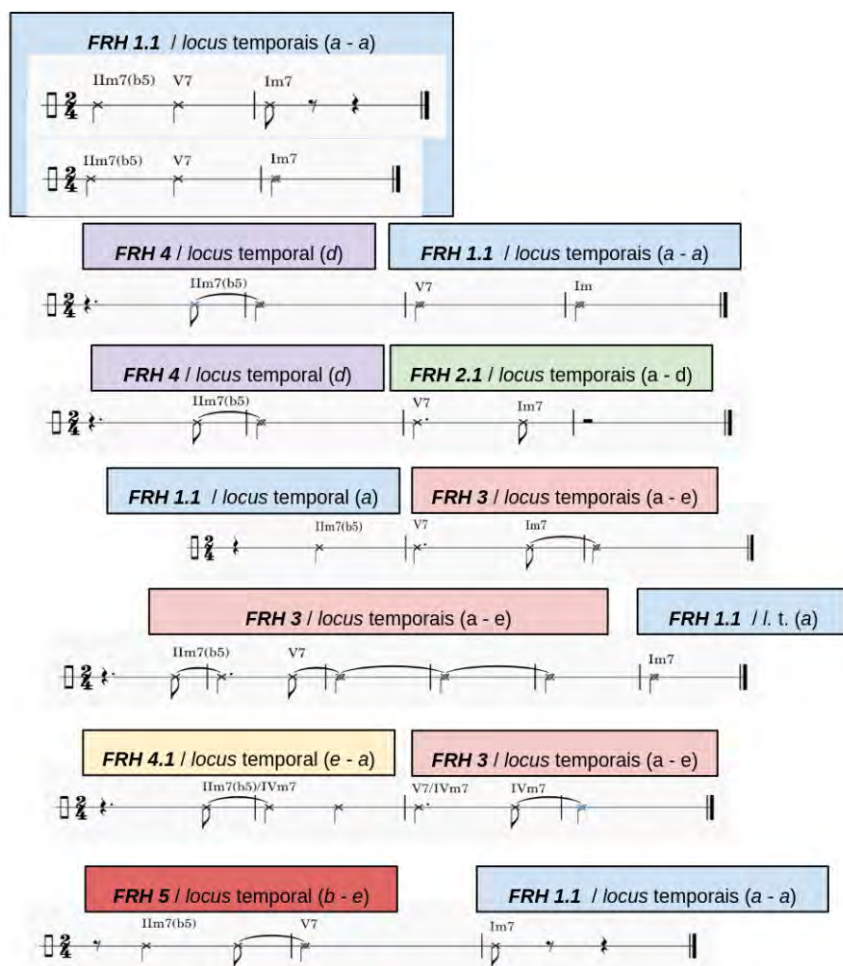
**Fonte:** elaborado pelos autores, 2022

Concluindo, e encerrando o mapeamento de todos os movimentos harmônicos e seus respectivos contornos rítmicos tópicos temos os MH do tipo [IIIm7(b5) - V7] Im7.

Novamente, na análise comparativa destes, foi possível detectar as mesmas exatas 03 (três) FRH básicas e suas respectivas variantes já apresentadas, além da inclusão de mais 03 (três) novas FRH: a 04, a 4.1 e a 05.

De modo geral, essas novas fórmulas somente aparecem no *acorde/grau* IIIm7(b5) deste MH trazendo tipos de *locus* rítmicos únicos: "E" (na FRH 04), "E - A" (na FRH 4.1) e "B - E" (na FRH 05) (Figura 21).

**Figura 21 - Frase/fórmulas Rítmico-Harmônicas do MH "[IIm7(b5) - V7] → Im7"**



**Fonte:** elaborado pelos autores, 2022

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de novas ferramentas de análises dos elementos sonoros do frevo e da música popular brasileira como um todo traz importantes contribuições para um melhor entendimento das estruturas dessas práticas musicais. Pensadas a partir de uma visão decolonial, em que as análises dos recortes apresentadas nesta pesquisa buscam caminhos ainda não trilhados para compreender o que os modelos analíticos

baseados em pensamentos eurocêntricos algumas vezes deixam passar por despercebidos e/ou não conseguiram explicar em sua totalidade.

Esse texto, ainda em construção, propõe a discussão a partir de resultados extremamente preliminares e seminais e aponta para caminhos possíveis, ainda que não trilhados.

A proposta metodológica dentro da perspectiva experimental de se olhar para um parâmetro musical de modo isolado, ainda cientes de que a experiência da prática e do consumo de qualquer gênero musical não pode ser vivenciada em “partes”, faz deste texto, “frases rítmico-harmônicas no frevo de rua: um método analítico em construção”, um possível guia que busca, por meio da ruptura de procedimentos metodológicos já experimentados, encontrar discussões, perguntas e respostas possíveis para se pensar essa música - o frevo de rua. Música essa que, de modo análogo, rompe com o simétrico, com o esperado e com as fórmulas exógenas que lhe são impostas. Gênero que propõe a quebra do padrão (na munganga) enquanto regra incorporativa da sua identidade.

## **CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Partindo dos estudos dos dados aqui apresentados, plantam-se e lançam-se sementes - do objeto ao método - para que em algum momento, enquanto processo socioeducativo e de construto tecnológico de pesquisa, possamos olhar para o “nosso dentro” sem medo de errar e com a coragem de poder gerar bons frutos. Propõe-se aqui que os resultados dessa etapa da pesquisa sejam usados, a princípio, como matriz inicial da discussão a respeito da

possibilidade de novas abordagens de pesquisas musicológicas típicas ao mesmo tempo que contribui, qualitativa e quantitativamente, enquanto material de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento social pedagógico e teórico-tecnológico a respeito dos estudos do gênero musical frevo.

## REFERÊNCIAS

ALMADA, Carlos, **Harmonia Funcional**, 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

ALMADA, Carlos. **A estrutura do choro**. Rio de Janeiro, RJ: Da Fonseca Comunicação, 2006

COLLURA, Turi. **Rearmonização e enriquecimento harmônico, qual a diferença?** 2019. Disponível em: <https://turicollura.com.br/rearmonizacao-e-enriquecimento-harmonico-qual-a-diferenca/>. Acesso em: 18/09/2022.

DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música**. Editora 34 Ltda, 2004, SP.

SALDANHA, Leonardo Vilaça - **Frevendo no Recife**: A Música Popular Urbana do Recife e sua consolidação através do Rádio. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

SANTOS, Climério de Oliveira; MENDES, Marcos Ferreira. **Frevo: transformações ao longo do passo** (coleção Batuque Book): 1. Ed. Recife, PE: Cepe, 2019.

SPOK. **Solando frevo**. Recife: Passo de Anjo, 2019.

## EIXO II

### DESIGUALDADES, EDUCAÇÃO E TRABALHO



# CONCEPÇÕES SOBRE ESTUDAR E A IMPORTÂNCIA DE AÇÕES INSTITUCIONAIS SOBRE HÁBITOS E HABILIDADES DE ESTUDOS

*Paula Bergantin Oliveros*

## INTRODUÇÃO

Estudar é etapa essencial no processo de aprendizagem e deve ser algo presente no percurso da vida de todos. Por ser algo corriqueiramente falado, assume-se que todos sabem fazer, porém de acordo com Watanabe *et al.* (2001, *apud* Fonsêca *et al.*, 2013) há uma percepção de que os discentes nos diversos níveis de ensino não apresentam hábitos de estudos definidos e essa prática essencial não é estimulada pela maioria dos professores.

O significado e o motivo de estudar influenciam diretamente os hábitos e as habilidades. De acordo com Piazzzi (2009), muitos alunos brasileiros, de qualquer idade e curso, não estudam para aprender, mas sim para tirar nota. Diz, ainda, que temos um sistema escolar com milhões de alunos, mas poucos estudantes.

Essa fala é corroborada por Madaleno (2011), ao indicar que os discentes possuem o hábito de estudar de forma excessiva nos momentos prévios à atividade avaliativa. Podem conseguir boas notas, porém, muitas

vezes, não há aprendizado efetivo, aquelas informações “amontoadas” são esquecidas.

Essa concepção é individualmente formada a partir de experiências e características da atividade realizada, tais como número de horas de estudo, organização de tarefas, tempo, material, forma e resultados obtidos. Isso ratifica a fala de Madaleno (2011), que diz que estudar é um processo de aprendizagem complexo, multidimensional e multifacetado. Quando essas complexas experiências não são bem instruídas e acompanhadas podem gerar concepções errôneas que afetam o desenvolvimento escolar e profissional.

A instituição educacional e o docente demandam e desejam bom desempenho e desenvolvimento cognitivo, para isso devem promover a aprendizagem assegurando ao aluno a oportunidade de conhecer e desenvolver várias estratégias de aprendizagem e de estudo.

É importante exercitar as capacidades técnicas e processos mentais, ou seja, selecionar de forma eficaz as estratégias de aprendizagem e monitorar sua compreensão, sendo capaz de indicar quando entendeu algo ou não (BORUCHOVITCH, 1999). Assim sendo, desperta-se a formação de uma pessoa mais ativa, autônoma e responsável com seu presente e futuro, estimulando hábitos e habilidades que podem ser mais perduráveis na vida.

Dada a importância do ato de estudar para o desenvolvimento cognitivo, deve-se saber quais concepções os alunos já possuem sobre ele. Para este trabalho, entende-se concepção como forma de consciência de algo resultante de uma relação interna entre sujeito e objeto, ou seja, uma ideia geral do que se

sabe de experiência (GRACIÓ; CHALETA; ROSÁRIO, 2007). Desse modo, este estudo objetivou constatar as concepções dos alunos quanto ao que é estudar, para que estudar e o que o leva, ou não, a estudar. À luz dessas concepções, desenvolveu-se um programa de orientação de hábitos e habilidades e estudos buscando entender sua relevância no contexto educacional e social.

## CONCEPÇÕES SOBRE O ESTUDAR

O que uma pessoa entende por estudar determina de forma direta suas ações e resultados esperados. Para iniciar a compreensão desse complexo processo, realizou-se uma pesquisa por meio de um questionário com cinco perguntas abertas, com as turmas do Curso Técnico Integral e Integrado de Agropecuária do *campus* Belo Jardim, situado no agreste pernambucano, do IFPE. Quatro turmas participaram, uma de primeiro ano, duas de segundo e uma de terceiro, havendo a participação de noventa e quatro alunos com representatividade de todos os níveis do ensino médio.

Realizar o levantamento das concepções por meio de questões abertas foi para buscar a expressão mais livre possível das ideias, diminuindo a possibilidade de indução de pensamento por meio de alternativas em um questionário fechado, tendo em vista que foi o primeiro contato com a opinião dos alunos no que tange ao assunto. As perguntas utilizadas foram: 1) Para você, o que é estudar? 2) Para que você estuda? 3) Para você, como deve ser o estudo? 4) O que te estimula a estudar? 5) O que te desestimula a estudar?

As respostas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo com enfoque quantitativo e qualitativo (BARDIN, 1977; RICHARDSON, 2008). Os textos foram

fragmentados, classificados e agrupados em eixos representativos, podendo um texto para uma única questão ser classificado e agrupado em diferentes eixos. Estes foram determinados pela autora a partir dos dados obtidos.

A metodologia qualitativa visou à interpretação, à descrição e ao entendimento de realidades e perspectivas humanas. Com o intuito de complementar os dados qualitativos, utilizou-se a metodologia quantitativa, para dar ênfase, em termos de porcentagem simples, às respostas mais citadas.

Com a análise e a discussão dos resultados, a escassez de referencial teórico sobre o estudar, no que tange às concepções de estudos, mostrou-se presente. Encontraram-se trabalhos que abordam o aprender e suas concepções e ressalta-se que estudar é uma das etapas do aprendizado, sendo intimamente ligados e permitindo aproximações.

A partir da análise dos questionários, na primeira pergunta (gráfico 1), sobre o que é estudar, a maioria (79,8%) diz que é uma maneira de formar ou aprofundar conhecimentos. Além disso, relaciona com as chances de ter um futuro melhor e poder obter independência. Importante que os discentes possuam essas concepções, pois facilitam o processo para o desenvolvimento de bons hábitos e habilidades. Ademais, são essenciais para que tenham certa independência, capacidade de obter informações e, a partir delas, chegar às suas próprias conclusões.

**Gráfico 1 – Para você, o que é estudar?**

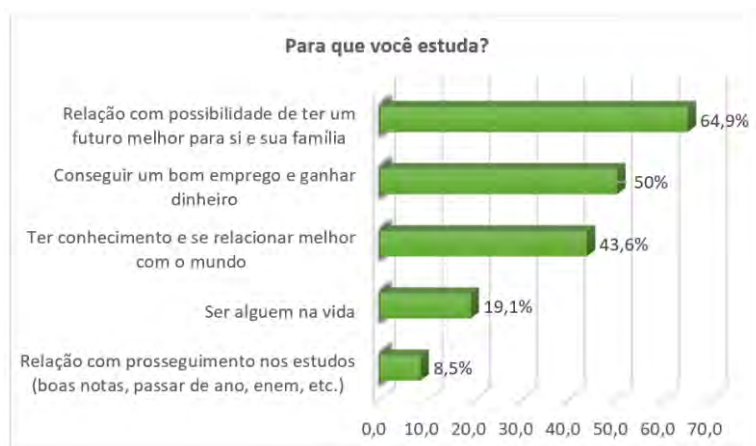


**Fonte:** elaborado pela autora, 2016.

Apesar dessas ideias prévias positivas, também houve respostas que estudar significa assistir à aula. É importante esclarecer que são momentos relacionados, mas distintos no processo de aprendizagem (PIAZZI, 2009). Essa crença de que assistir à aula pode ser suficiente para uma aprendizagem significativa permite o surgimento de problemas de aprendizagem.

A temática da possibilidade de um futuro melhor tanto para si quanto para sua família, envolvendo a realização de sonhos e superação de limites, reaparece na análise da segunda pergunta, para que estudar (gráfico 2). Em uma relação mais direta com um futuro melhor, também disseram que estudam para conseguir um bom emprego e ganhar dinheiro.

## Gráfico 2 – Para que você estuda?



**Fonte:** elaborado pela autora, 2016.

Essa concepção de que precisa estudar para “se tornar alguém” e “ter um futuro”, muitas vezes dita para crianças e adolescentes, reaparece em diversos momentos. Madaleno (2011) questionou seus alunos se acreditavam que quando estudam têm mais possibilidades profissionais, mais de 85% responderam que sim.

Tendo consciência dessas respostas, o docente pode acessar fatores emocionais que estimulem os alunos a estudar, principalmente aqueles em situação desfavorável. O discente deve ser guiado para desenvolver bons hábitos e habilidades de estudos e assumir o controle sobre sua vida.

Novamente, com relação à rotina da sala de aula, também surgiu a concepção de que se estuda para tirar boas notas, passar de ano etc. Muitas escolas e pais, equivocadamente, acreditam que o bom aluno é aquele que tira boas notas e passa de ano por média. Esse tipo de crença pode levar o estudante a almejar, como objetivo final, a nota pela nota, e não a mesma como sinal do seu aprendizado (PIAZZI, 2009).

Esse tipo de pensamento pode ser uma das explicações para o estudo “de véspera”, pois as informações ficam retidas na memória de curto prazo e aumentam as chances de um “bom resultado”. Assim, não há preocupação se o conteúdo for esquecido, uma vez que a meta foi atingida, o aluno tirou boa nota. Contudo, sabe-se que o aprendizado ocorre ao haver a conexão da nova informação com o que já está ancorado no conhecimento, mas, quando a preocupação é a nota, todo o processo pode ser prejudicado.

Quando questionados, para você, como deve ser o estudo (gráfico 3), a maior parte das respostas giraram em torno de características leves e positivas. Por outro lado, outro grupo de respostas bastante presente foi o de que deve ser estruturado, com metas e que exige responsabilidade e esforço. Carita *et al.* (2006, apud Aveiro, 2014) comentam que esse processo de planejamento é essencial para que o estudo tenha qualidade. Acreditam que isso é tão importante para o resultado quanto o tempo que se passa estudando.

**Gráfico 3 – Para você, como deve ser o estudo?**



**Fonte:** elaborado pela autora, 2016.

Novamente surge a relação com a sala de aula, ao mencionarem que deve ocorrer por meio de atividades práticas e outras estratégias de ensino. Também surgiram relações com a ação docente.

Ainda no terceiro questionamento, surgiu que o estudo deve gerar aprendizado. Essa ideia deve ser reforçada em todos os momentos, que ao final de uma sessão de estudos o aluno deve ter aprendido algo, quer seja procedimental, conceitual ou atitudinal.

Também deve ser mencionada a citação de características do ambiente para o estudo, como ser em um lugar tranquilo, sem distrações, organizado etc. Um espaço apropriado pode auxiliar ou prejudicar uma sessão de estudos de acordo com o estilo do aluno. Para Aveiro (2014), a melhor estratégia é estudar em um espaço tranquilo, sem ruídos e interrupções.

Na quarta questão, o que estimula a estudar (gráfico 4), reaparece a perspectiva de um futuro melhor para si e familiares, conseguir um emprego e ter dinheiro. Essas falas recorrentes não podem ser ignoradas por um docente na sua relação com os alunos. Sabe-se que o conhecimento se forma de maneira mais profunda quando a motivação é intrínseca à sua aprendizagem, mas essas respostas, com motivações extrínsecas, que se relacionam de forma mais fraca com o conhecimento, devem servir de caminho para desenvolver bons hábitos e habilidades e mostrar os benefícios de se aprender de fato.

**Gráfico 4 – O que te estimula a estudar?**



**Fonte:** elaborado pela autora, 2016.

Ainda no que estimula os estudos, algumas respostas mencionaram que, quando o assunto é interessante e desperta a curiosidade, sentem-se estimulados a buscar mais conhecimento, sendo uma motivação intrínseca. Nem todos os assuntos serão interessantes para todos os alunos, mas, ao utilizar estratégias, pode-se facilitar o processo.

Também surgiu como estímulo a família e os amigos. É importante ressaltar que o processo de aprendizagem e, por consequência, o estudo não é apenas escola-aluno. Há toda uma comunidade envolvida que pode auxiliar ou dificultar.

Já no que diz respeito ao que desestimula a estudar (Gráfico 5), quinta pergunta, a resposta mais citada foi a carga horária pesada, seguida pelo cansaço/sono. Vale ressaltar que essa pesquisa foi realizada com discentes do curso de Agropecuária, que é integrado (alunos obtêm diploma do ensino médio e técnico) e integral (estudam de manhã e tarde) e pode envolver monitoria, pesquisa ou extensão. Um curso que teria quatro anos de duração tem apenas três. Outra peculiaridade é que os alunos, em muitos casos, provêm de outras cidades menores e da região rural. O *campus* Belo Jardim oferece para os discentes que são de locais mais distantes o sistema de

internato, no qual eles moram no *campus*, enquanto outros fazem a viagem todo dia para suas residências.

### Gráfico 5 – O que te desestimula a estudar?



**Fonte:** elaborado pela autora, 2016.

Essa rotina afeta de forma direta o tempo disponível para estudar o conteúdo apreendido em sala durante as aulas da manhã e da tarde, o que já é um cotidiano cansativo por si só. Ademais, também devem encontrar tempo para seus momentos de lazer.

Como consequência dessa carga horária tem o cansaço. Adolescentes naturalmente possuem maior necessidade de momentos de sono, pois estão em fase de crescimento e pico de desenvolvimento cerebral, como também possuem um ciclo sono-vigília diferenciado dos adultos, fazendo com que durmam e acordem mais tarde (DEL CIAMPO *et al.*, 2017).

Somando-se a essas características biológicas da faixa etária há a relação, muitas vezes disfuncional, com o uso de dispositivos eletrônicos, tal qual o celular, bem como a importância dada ao convívio social que concorre com o tempo de sono. Tudo isso pode estar levando a dificuldades de aprendizagem e *deficit* de atenção (DEL CIAMPO *et al.*, 2017).

Os comportamentos dos docentes, como falas desnecessariamente ríspidas, que fazem graça das perguntas e não os apoiam, também são mencionados como algo que pode desestimular. Ainda no que diz respeito ao fazer docente, da mesma forma que assuntos interessantes estimulam, conteúdos de difícil compreensão desestimulam. Assim, é importante que o professor tenha conhecimento de quais são esses tópicos na sua disciplina e busque estratégias de ensino.

Outro fator pessoal que também prejudica e merece ser comentado é a presença de problemas com familiares ou amigos. Muitas vezes os docentes esquecem que à sua frente se encontram pessoas, adolescentes, com uma avalanche hormonal que não está sob seu controle e que afeta diretamente sua concentração e desempenho. Sobre isso, Aveiro (2014) ressalta que estados afetivos e emocionais são cruciais no desempenho do aluno e, quando há problemas com essas pessoas ou uma baixa autoestima, a vontade de estudar do aluno é diretamente afetada. Sabe-se que na adolescência há um turbilhão de emoções devido aos hormônios, então esta é uma questão que merece a atenção do setor de apoio da escola.

Percebe-se a recorrência de fatores extrínsecos, como a possibilidade de melhora de vida para si e sua família e conseguir um bom emprego. Essas concepções, apesar de seus geradores serem superficiais para a construção de um conhecimento de qualidade, podem ser utilizadas como formas de acessar o aluno. Outra resposta recorrente que também diz respeito às questões emocionais foi a influência de família, amigos e docentes. O aluno é um ser completo e deve ser analisado em sua completude emocional e cognitiva.

O levantamento dessas concepções foi importante

para o prosseguimento da pesquisa, sendo base para desenvolvimento do programa de auxílio para promoção de bons hábitos e habilidades de estudos.

## **CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA PARA AUXILIAR ALUNOS A ESTUDAR**

Estudar é uma atividade complexa que dificilmente é ensinada de forma intencional e organizada, de maneira que os alunos possam desenvolver bons hábitos e habilidades.

Dando prosseguimento à linha metodológica qualitativa, que visa à interpretação, à descrição e ao entendimento de realidades variadas e perspectivas humanas, o objetivo é examinar o contexto e interagir com os participantes, com ênfase na análise de conteúdo.

Para analisar as contribuições de um curso que se desenvolve a partir da interação entre seus participantes, a escolha de ferramenta foi o grupo focal. Para Morgan (1997, apud GONDIM), o grupo formado é autorreferente, pois pretende responder a indagações de pesquisa, investigar perguntas de natureza cultural e avaliar opiniões e atitudes, sem se preocupar com a quantidade de vezes que as respostas foram citadas na discussão.

Para guiar esse processo e obter as informações necessárias, o moderador desenvolve um roteiro com os pontos de interesse. As intervenções devem ser mínimas para garantir que a discussão permaneça dentro do objetivo, introduzir novas questões e se certificar que não haja o monopólio da fala por algumas poucas pessoas. Assim, o moderador tem papel essencial no bom levantamento de dados de um grupo focal.

A coleta dos dados ocorreu em quatro momentos, início, meio e fim do curso, bem como seis meses após seu término. Todos os momentos tiveram seus áudios gravados e depois transcritos. Para analisar as informações obtidas, seguiu-se utilizando a Análise do Conteúdo com enfoque qualitativo buscando revelar a forma como os participantes se posicionam (BARDIN, 1977; RICHARDSON, 2009).

O curso ocorreu no segundo semestre de 2017, em dez encontros, no período noturno, no próprio campus e foi planejado para abordar aspectos cognitivos e metacognitivos. Os alunos se inscreveram livremente a partir da divulgação por meio de cartazes e com o incentivo de outros docentes. No seu início havia quinze inscritos e em seu término nove.

O primeiro grupo focal, que ocorreu no início, tinha o intuito de obter impressões iniciais das percepções e atitudes dos estudantes sobre hábitos e habilidade de estudos.

O primeiro tópico discutido foi sobre a motivação para se inscrever no curso e a maior parte das falas abordou o desejo de se organizar, concentrar mais, desenvolver rotinas e ferramentas de estudos. Isso pode ser percebido na seguinte fala:

Assim, eu estava passando por uma dificuldade e não estava conseguindo me concentrar nos estudos e me organizar. Aí eu vi que iria ter esse curso.

Motivação é o primeiro passo para um bom desempenho ao demonstrar predisposição para o aprendizado e mudança. Apesar de ser importante essa motivação já estar presente no aluno, a escola deve buscar de forma intencional maneiras de despertar o desejo, pois

discentes que possuem esse tipo de comportamento têm a aprendizagem e o desempenho otimizados (AVEIRO, 2014).

O tópico focal seguinte foi se havia algum tipo de determinação de horário para os estudos. Seu intuito era saber a existência de hábito prévio e quase todos responderam que não. Alguns mencionaram ainda que se preocupavam em estudar apenas no dia anterior à prova. Essas respostas são preocupantes, pois demonstram a ausência de uma rotina saudável, funcionando com base nas demandas logo antes do prazo final. A falta de organização também influencia na motivação, pois acarreta dificuldades que afetam o rendimento escolar e social. Por outro lado, há uma relação positiva entre quem organiza seu tempo adequadamente e o desempenho acadêmico (COSTA, 2001).

Ao mencionarem que não estudam ou estudam apenas na véspera da prova, para dar prosseguimento ao tópico, questionou-se como ocorria a preparação para uma avaliação. De maneira geral, acredita-se que o que gera dificuldade é a questão cognitiva, do conteúdo, porém indicaram ter mais problemas em lidar com as questões emocionais:

[...] muita coisa na cabeça, estudar eu não vou conseguir, aí eu fico depressiva.

Eu sempre levo pro lado emocional, se acontece algo fora eu fico pensando muito e não consigo me concentrar.

Essa forte influência emocional se sobrepondo ao cognitivo, principalmente em momentos de preparação para as avaliações, que apareceu de forma significativa nas concepções sobre tirar boas notas, pode ter relação com a

não organização dos estudos, que apareceu no tópico da discussão anterior, estudando apenas “de véspera”. Por ser algo que desejam ir bem, mas não se organizam para isso, pode gerar ansiedade e tensões dentro e fora da escola (COSTA; BORUCHOVITCH, 2004).

Quando questionados sobre como estudam, relataram dificuldades em se concentrar:

“Eu tenho problemas em focar em uma coisa, quando eu vou estudar eu estudo tudo, aí eu não consigo focar no que realmente interessa [...]”

A partir dessa fala fica claro que o desempenho nos estudos e acadêmico vão muito além do cognitivo. Os discentes desejam se organizar e isso também envolve o lado emocional. Basso *et al.* (2013) comentam que aspectos que envolvem a motivação, a satisfação, as habilidades, o envolvimento, as relações interpessoais, as vivências, a autoeficácia, o suporte social percebido, bem como a saúde física com hábitos saudáveis de alimentação e de sono, também são importantes e favorecem o desempenho do estudante.

O segundo grupo focal, aproximadamente no meio do programa, teve o intuito de captar a opinião dos alunos sobre o curso e o seu próprio desenvolvimento e participação.

Foram questionados sobre o que estavam achando dos encontros, sendo todas as respostas positivas; em seguida, se o minicurso já teria auxiliado em algo no dia a dia, as respostas também foram positivas e exemplificaram dizendo que se sentiam mais motivados e concentrados. Também disseram que estavam conseguindo se organizar mais e fazer anotações em sala:

Assim, tá ajudando bastante, a gente foca mais na sala de aula, hoje mesmo eu consegui focar na matéria que eu acho a mais difícil do curso, onde eu parei e prestei bastante atenção.

Em questão de anotar os pontos, isso está me ajudando bastante na organização quando o professor anotava, eu não importava muito, hoje mesmo eu já tô com a mania de anotar.

Na questão da organização, em prestar mais atenção nas aulas, mas em relação a anotar, eu não estou anotando não, que eu tenho preguiça.

Retomando uma resposta predominante no primeiro grupo focal, foram questionados sobre como está a organização do tempo. O motivo da retomada desse tópico é porque já havia sido trabalhado no curso o assunto organização de prioridades na rotina e montagem de um cronograma com suas atividades fixas e horários livres. Também foram abordadas no curso sugestões de determinação de tempo para as sessões de estudos e como evoluir nesse comportamento.

Em seus comentários disseram:

[...] eu estava fazendo assim, 1 h pra cada coisa [...]

Eu estudo primeiro as matérias que tenho mais dificuldade e dou mais tempo.

Eu tô com a organização toda bonitinha, mas ela está lá guardada.

As respostas são positivas, mesmo que em alguns casos não tenham de fato gerado uma ação para o estudo, como na terceira fala, mas houve a intenção e a ação para se organizar, o que já é um bom primeiro passo com o pouco tempo de curso.

Novamente retomando um tópico do primeiro grupo focal, foi questionado se estavam se preparando melhor para as avaliações. Houve divisão nas respostas com alguns dizendo que sim, outros que não e outros que apenas se gostassem da matéria:

“Eu sempre estudo 10 min, antes da prova, de qualquer prova mesmo.”

“Eu estou estudando pra física, antes eu não estudava.”

Com essas respostas, percebe-se que os alunos estavam interessados e que o curso já estava gerando pequenas mudanças nos quesitos que haviam sido identificados no grupo focal inicial. A gestão do tempo continuou se mostrando um tópico sensível, apesar da vontade de tentar da parte deles, demandando mais atenção e necessidade de acompanhamento. Contudo, sabe-se que é um processo normal e que desenvolver bons hábitos e habilidades demanda tempo, motivação, prática e perseverança.

O terceiro grupo focal ocorreu ao final do curso com o objetivo de avaliá-lo, bem como levar os alunos a uma autoavaliação do seu desempenho, de possíveis mudanças ou sinais de mudança de pensamentos ou comportamentos.

Ao serem questionados sobre o que acharam do curso, as opiniões foram positivas:

Era o que faltava, assim pra mim, um toque que faltava, porque assim são coisas que eu acho que todos já sabiam aqui, mas faltava alguém chegar e dizer faz.

Foi bom, proveitoso, consegui me organizar mais.

Gostei muito por uma coisa, deu para perceber que eu realmente estudava, mas não da forma adequada, eu fazia muita revisão e lia, lia, lia, mas com poucas anotações.

Percebe-se que a importância vai além das informações apresentadas e atividades desenvolvidas. Ela também se encontra na presença de alguém que possa acompanhar e corrigir quando há a necessidade.

Ainda neste tópico, mencionaram sentir a necessidade de haver mais encontros. Mesmo com a alta carga horária nas disciplinas obrigatórias e sendo este um encontro noturno, expressaram o desejo para que houvesse esse momento específico, no qual iriam pensar, discutir, praticar e aprender como desenvolver bons hábitos e habilidades. Essa opinião que surgiu, mesmo não incitada de forma direta pelo moderador, mostra que a instituição educacional deveria assumir essa responsabilidade, a de ensinar de forma intencional boas práticas de estudos e acompanhar seu processo.

Dando prosseguimento, foram questionados sobre o que mudou no modo de estudos:

Na minha organização, porque eu era demais, tipo eu acumulava muita atividade, aí chegava o dia eu tinha 10 pra fazer, agora quando eles passam as atividades (professores), eu faço logo.

Realmente deu uma melhoria no meu modo de estudar, antes eu realmente estudava mais de uma forma equivocada. Quando eu ia fazer um resumo eu via os tópicos, mas não selecionava e ia simhora, aí quando chegava na hora de, por exemplo, de tirar uma resposta de tal assunto me perdia todo, não sabia por onde começar, não dominava o assunto.

As notas melhoraram, comecei a organizar mais o tempo de estudo.

Eu estou levando o caderno pra aula.

Observa-se que os resultados, mesmo que sejam temporários, foram positivos, indicando maior organização, menor acúmulo de atividades, melhores habilidades de estudos e notas.

O último grupo focal ocorreu seis meses após a finalização do curso, no primeiro semestre de 2018, para tentar identificar se houve algum tipo de permanência nos comportamentos indicados por eles durante as conversas anteriores.

O momento teve início com a pergunta sobre como estava a rotina de estudos e aplicação dos métodos vistos:

Nesse primeiro bimestre tal eu fiz os resumos [...]. E eu consegui ficar com as notas boas e aí eu fiquei com 9,5, hein, em química, filosofia, em inglês e educação física. Matemática eu fiquei com 7, fiquei superdecepcionada, mas tudo bem. Eu odiava fazer educação física, sociologia, eu odiava tudo.

Uma coisa que eu perdi há muito tempo era com resumo, eu falava coisas demais, coisas desnecessárias [...] Daí eu vou fazer minha lição, aí agora mesmo sem querer, sem nenhum intuito eu já peguei o costume de tá lá grifando. [...] Aí me ajudou muito nisso e que agora tudo que eu vou ler, eu faço e outra coisa também de cronograma e tal, eu organizei tudo direitinho a mesa, a luz, ela (Sua amiga que participava também do curso) ficou impressionada comigo quando foi ao meu quarto. [...] Eu fui pegando essas técnicas e tal, coloquei minha mesa perto da luz, essas coisinhas, não lembro de tudo, mas as essenciais eu adquiri.

Tava sim no começo do ano, agora tá tipo (irregular), primeiro estão acontecendo problemas pessoais, coisas que estou ainda meio abalada.

Assim eu nas férias me organizei muito, tava estudando para as matérias do curso [...] tipo eu sempre fui uma pessoa que nos primeiros bimestres nunca tirei notas muitos legais sempre foi abaixo da média sempre e eu até me surpreendi que foi acima da média esse ano, foi legal no começo do ano foi só que como aconteceu com elas (se referindo a outras participantes) também aconteceu comigo alguns problemas [...]. Acabou que atingiu a questão da escola de se organizar até tentar tomar umas rotas de fugas que não vale a pena pra pessoa entendeu, aí isso acabou que prejudicou muito, muito mesmo, minha conduta na escola, minha nota, minha vida acadêmica [...].

As respostas foram positivas, indicando bons hábitos e habilidades de estudos, porém, novamente, houve o tema recorrente das questões emocionais afetando o desempenho acadêmico. Entende-se que os alunos devem ser capazes de focar, prestar atenção na aula, participar e obter boa nota, todavia até adultos possuem dificuldades em realizar suas atividades em meio a problemas no âmbito pessoal. Ao entrar em uma sala de aula, o docente deve lembrar-se de que há seres humanos à sua frente e que estudar e, consequentemente, aprender vão além das importantes ferramentas cognitivas.

Ainda nesse primeiro tópico abordado pelo moderador, os participantes naturalmente iniciaram falas quanto à procrastinação e suas consequências, o que também havia surgido em grupos anteriores:

Em questão da organização, principalmente em horário de estudo, a preocupação quando eu sei que tem um monte de atividades pra entregar, já

fico pensando 'putz tem aquela atividade', isto já está me incomodando, já que antigamente eu só me preocupava no dia de entregar. [...] Hoje se passa uma atividade eu tento adiantar.

[...] eu sempre estudei, mas agora é uma coisa programada né, tem uma programação mais certa. Antigamente era o seguinte: tinha prova de física, aí eu deixava pra estudar um dia antes, aí tinha que dormir 2:00 horas da manhã porque tinha que estudar um monte de coisa, aí chegava na prova acabado.

O hábito de deixar responsabilidades para outro momento, mesmo havendo tempo disponível para isso antes, é algo enraizado na cultura e não seria diferente na rotina escolar. Como discutido, isso tem reflexos no emocional, podendo gerar ansiedade.

Essas respostas indicam que o curso foi importante e que gerou contribuições, temporárias ou não, nos hábitos e habilidades de estudos dos participantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é local de aprendizagem e estudo, contudo esta é uma atividade que se espera que o aluno simplesmente saiba. Normalmente é uma habilidade entendida como previamente existente pelos docentes, principalmente no ensino médio. Todavia, a realidade da sala de aula mostra que muitos discentes não possuem essa habilidade.

Para buscar formas de lidar com isso, objetivou-se levantar concepções prévias sobre o que é e para que estudar, bem como o que leva ou não a isso. Com esse conhecimento realizar um programa para auxiliar a desenvolver bons hábitos e habilidades de estudos e

verificar sua relevância para os participantes.

Para que se possa desenvolver uma ação institucional voltada para o estudo, é importante saber o que o corpo discente entende por estudar, pois se há uma concepção errônea, primeiro ela precisa ser abordada para depois trabalhar ferramentas cognitivas e metacognitivas do processo. Uma concepção identificada e que deve ser esclarecida é que estudar e assistir à aula seriam sinônimos. Essa ideia pode levar o aluno a acreditar ser suficiente estar em sala de aula para ter um aprendizado eficaz, não realizando de fato o estudo e podendo se frustrar com os resultados.

Com a consciência que estudar é um processo complexo e que envolve o cognitivo e o emocional, além de saber o que é estudar, é relevante saber o que estimula ou desestimula esse processo. Ao responderem de diversas formas e em diversos momentos que estudam para um futuro melhor ou obter um emprego, entende-se que esses motivos são extrínsecos à própria aprendizagem. Isso faz com que a relação com o conhecimento e o aprender seja superficial, sendo um meio para um final. Não é o estímulo ideal, mas pode ser utilizado como maneira de acessar e levar o aluno a se relacionar de forma mais profunda com o conhecimento e sua aquisição.

Tomar consciência do papel docente, quer seja com comportamentos positivos ou negativos, também é relevante ao se pensar em ações institucionais. Não é simplesmente passar as informações, o professor também é ator importante nesse processo. Outros fatores que devem ser observados é a carga horária e o cansaço. Algo que pode ser feito de forma simples é uma mudança na rotina da sala de aula, na qual o professor proporcione pequenos momentos para que o aluno inicie seu estudo

em sala. Pesquisas deixam claro que apenas receber e apreender o conteúdo durante um dia inteiro não são suficientes para um aprendizado eficaz, sendo isso o que muitas vezes ocorre. O aluno assiste às aulas o dia inteiro, envolve-se com monitoria, pesquisa ou extensão, além de suas atividades fora da escola, e não consegue ter tempo para o estudo frequente.

A partir dessa compreensão inicial o curso foi desenvolvido e aplicado. Com os levantamentos realizados por meio dos grupos focais em diferentes momentos, compreende-se que houve diversas contribuições. A partir de 10 encontros, nos quais foram trabalhados aspectos cognitivos e metacognitivos que influenciam o estudo, ocorreram mudanças no que diz respeito à organização, desde horário ao ambiente de estudo, e uso de métodos, como tomar notas, fazer resumos e esquemas.

Corroborando com esse benefício percebido a partir do curso, os participantes expressaram interesse em estar presentes em outros momentos semelhantes, bem como a necessidade de um acompanhamento e cobranças frequentes. Isso faz sentido, visto que o início necessita de atenção e proximidades maiores. O estabelecimento de um hábito é difícil e pode ser perdido devido a outros problemas alheios à sala de aula, como foi relatado.

Desenvolver bons hábitos e habilidades de estudos deve ser uma ação institucional visando formar pessoas capazes de aprender o que seja necessário no decorrer da vida, pois foram ensinados como fazer isso. Com esta pesquisa, percebem-se a necessidade, a utilidade e os bons resultados que puderam ser obtidos com apenas um curso específico, com dia certo de começar e terminar.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O intuito do período escolar é fazer com que o aluno aprenda e desenvolva conhecimentos que são necessários para a formação de um cidadão crítico e participativo. Para que isso possa acontecer, a atitude de estudar deve ser estimulada e desenvolvida nos estudantes.

No decorrer do período escolar, os discentes entram em contato com informações que muitas vezes não são totalmente aprendidas. Além disso, o conhecimento é muito maior do que o escopo escolar consegue abarcar e em constante mudança. Cada vez mais a escola e o professor deixam de ser locais privilegiados de fonte de informação e o mundo se encontra em nossas mãos pelos aparelhos eletrônicos.

Mais do que nunca é essencial, para de fato formar um cidadão participante da sociedade, ensinar o aluno a estudar. Desenvolver bons hábitos e habilidades para que consigam buscar e selecionar as fontes mais adequadas e saibam extrair delas, de forma significativa, o conhecimento necessário. Contudo, muitos acreditam que o papel da escola começa e termina com o ensino dos seus conhecimentos específicos e que eles seriam suficientes para a formação de uma pessoa atuante na sociedade. Essa crença leva a instituição educacional a propiciar de forma intencional e planejada momentos de aprendizagem de conteúdos e não se preocupar em habilidades como aprender a aprender.

Ao levantar concepções sobre o ato de estudar e desenvolver um curso que ensina e permite a prática acompanhada de hábitos e habilidades de estudos, buscou-se entender se isso seria de fato uma lacuna

institucional e verificar se haveria resultados significativos e interesse por parte dos alunos. Muitas vezes o docente pode acreditar ser uma necessidade, mas que ao ser aplicada não se torna realidade.

Os resultados foram bastante positivos, tanto em termos educacionais, melhor participação em sala de aula, melhores notas, melhor aprendizado, quanto em termos pessoais, ganho de confiança e ânimo. Entende-se que os participantes já tinham predisposição para se organizar e buscar formas mais eficientes de estudar, por isso se inscreveram. Essa motivação prévia é importante, mas não é premissa chave para a participação e não foi compreendida como elemento essencial para os bons resultados.

Os alunos que participaram do curso faziam o Técnico Integrado, ou seja, estavam na instituição nos turnos matutino e vespertino, todos os dias, além de ser uma escola que possui o regime de internato. Também deve fazer parte das responsabilidades dos estabelecimentos de ensino a preocupação para além do simples ato de ensinar. Deve perceber o aluno como indivíduo social que também tem sentimentos e problemas que afetam o seu dia a dia. Precisa haver um olhar cuidadoso e humano por parte da escola para identificar e auxiliar, quando possível, tanto na parte cognitiva quanto na metacognitiva.

Esse tipo de iniciativa deve ser realizado de forma regular e sistemática pelas escolas, pois um dos fatores negativos diz respeito ao pouco tempo do curso. Esse sentimento abrange tanto o tempo para as discussões que dizem respeito à motivação e à organização de tempo e espaço, bem como para a aplicação e análise dos métodos.

As contribuições poderiam ser mais significativas se isso ocorresse de forma sistemática nas escolas, visto que um discente que se torna capaz de entender as ferramentas por meio das quais consegue aprender, regular sua própria aprendizagem, pode se transformar em uma pessoa que busca diferentes informações e forma suas próprias ideias. Um cidadão ativo e consciente na sociedade.

## REFERÊNCIAS

AVEIRO, Maria Luísa Figueira da Silva. **Hábitos de estudo e competências cognitivas em alunos do terceiro ciclo e secundário**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado) Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2014. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4497/1/disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSO, Cláudia, *et al.* Organização de tempos e métodos de estudo: oficinas com estudantes universitários. **Revista brasileira de orientação profissional**, Florianópolis (Santa Catarina), v. 14, n. 2, p. 277-288, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902013000200012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200012). Acesso: em 29 jul. 2022.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 2-15, 1999. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812208>. Acesso: em 29 jul. 2022.

DEL CIAMPO, Luiz A *et al.* Características de hábitos de sono entre adolescentes da cidade de Ribeirão Preto (SP). **J. Hum. Growth Dev.**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 307-314, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822017000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822017000300008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 jul. 2022.

COSTA, Elis Regina da. **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental**: implicação para a prática educacional. 2001. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_376709036c15cae8b6f87a8c97e20658](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_376709036c15cae8b6f87a8c97e20658). Acesso em: 01 set. 2018.

COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de campinas. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 17 n. 1, p. 15-24, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22301.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FONSÊCA, Patrícia Nunes da, *et al.* Escala de hábitos de estudo: evidência de validade de construto. **Avaliação psicológica**, Itatiba, v. 21, n. 1, p. 71-79, abr. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712013000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000100010). Acesso em: 29 jul. 2022.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 29 jul. 2022.

GRACIÓ, Maria Luisa Fonseca; CHALETA, Maria Elisa Rolo; ROSÁRIO, Pedro. Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. **Interacções**, v. 3, p. 197-214, n. 6, 2007. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/340/295>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MADALENO, Manuel Cerdeira. **Olhares sobre o estudo dos alunos**: trabalho exploratório no ensino secundário. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Psicologia da Educação, Centro de Competências de Artes e humanidades, Universidade da Madeira, Madeira, 2011. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/334/1/MestradoAnt%C3%B3nioMadaleno.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

PIAZZI, Pierluigi. **Ensinando Inteligência**. São Paulo: Aleph, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

# FORTALECENDO O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Marina Jacinto da Silva Oliveira*

*Thiago Gabriel Silva Gameiro*

*Raquel Filgueira Cabral*

## INTRODUÇÃO

Muitos são os fatores que contribuem para o desenvolvimento humano, especialmente durante a infância e a adolescência, dentre eles, os biológicos e os físicos (OLIVEIRA, 2007). No entanto, as condições socioafetivas nas quais esses indivíduos se encontram inseridos, mais especificamente a convivência com a família, podem ser de extrema importância na formação, por serem o primeiro contato social que demonstra responsabilidade e proteção.

Em algumas situações, a família não consegue assegurar um ambiente socioafetivo adequado e seguro para as crianças e adolescentes, ambiente este que deixa de ser observado quando se detectam violações de direitos, tais como negligência, abandono, maus-tratos, dentre outras. Nesses casos, o Estado tem a responsabilidade de providenciar a proteção desses grupos por meio da ação de acolhimento institucional, que foi instituído no Brasil na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 (ECA, 1990). A situação

de acolhimento, no entanto, é temporária: o jovem fica no aguardo do retorno à família, por meio da reintegração familiar, ou pode ficar disponível para adoção, sempre levando-se em consideração o melhor interesse ao acolhido (CCJ, 2022).

De acordo com o Sistema Nacional de Adoção e acolhimento, o SNA, existem atualmente 30.505 crianças e adolescentes em situação de abrigo institucional no Brasil (CCJ, 2022). Destas, 8.589 estão na fase da primeira infância (entre 0 e 6 anos); 5.325 estão na segunda infância (dos 6 aos 10 anos); e na faixa etária que compõe o maior número de abrigados, dos 10 aos 18 anos, são mais de 19 mil adolescentes. Esses acolhimentos devem ser de caráter temporário, já que a lei prevê acolhimento máximo de 18 meses, e os abrigos institucionais também devem fornecer um ambiente adequado para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de crianças e adolescentes. Quando é decretada a situação de perigo, a criança ou adolescente pode ser acolhido em três tipos de instituições: a Casa de Passagem, que tem caráter emergencial e com capacidade de receber até 50 pessoas (entre crianças, adolescentes e até os seus familiares); a Casa-Lar, que é uma residência privada com um educador e que tem capacidade de abrigar até 10 crianças e adolescentes; e por último, o Abrigo institucional, que também é semelhante a uma residência, mas pode receber até 20 crianças e adolescentes com o intuito de oferecer recursos para o fortalecimento das relações familiares e comunitárias dos indivíduos em situação de acolhimento, mediante a assistência de profissionais especializados (FONSECA, 2017).

Os abrigos institucionais costumam assistir os acolhidos na maioria das suas necessidades, no entanto algumas questões socioafetivas mais pontuais, como a autoestima e a dignidade, acabam em segundo plano,

diante das demandas que esses abrigos apresentam no seu dia a dia.

A legislação federal assegura a todas as crianças e adolescentes, considerando criança entre 0 e 12 anos e adolescentes entre 12 e 18 anos, direitos relativos à pessoa humana. Esses direitos devem ser assegurados pela família, pela sociedade e pelo poder público. Assim, a Lei 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA afirma em seu Art. 4 que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, n.p.).

O entendimento do sujeito enquanto ser social detentor de direitos e deveres é de grande importância, especialmente entre sujeitos que foram submetidos à violência de diferentes naturezas (psicológica, física, emocional etc.). Esse entendimento resgata no sujeito as noções de dignidade e autoestima, além de potencializar a superação da violência sofrida.

O acolhimento institucional de crianças e adolescentes é uma situação limite à qual os sujeitos são submetidos para que a garantia dos seus direitos não seja violada, visando garantir os direitos das crianças e adolescentes, bem como o pleno desenvolvimento desses indivíduos enquanto cidadãos (ãos) detentoras (es) de direitos e deveres.

Os direitos relacionados ao abrigo, à escola, à alimentação, à saúde, dentre outros, são garantidos pelo

acolhimento institucional. Entretanto, as limitações desse acolhimento por vezes não conseguem propiciar a valorização de direitos igualmente importantes para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, tais como os direitos descritos no Art. 71 da Lei 8.069, que diz: “A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, n.p.). Além disso, os aspectos afetivos e de relações humanas são fundamentais na formação cidadã. As crianças e os adolescentes acolhidos possuem rotinas de estudo e lazer, garantia de alimentação e cuidados, mas nada substitui o aconchego de um lar e da família. Por experiência, sabe-se que os momentos aos quais se dedica afeto, atenção e carinho são marcantes.

Diante do contexto apresentado, o projeto de extensão “Fortalecendo o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes: dignidade, autoestima e empoderamento” surgiu em 2016, dentro do Programa de Extensão do IFPE no *campus* Afogados da Ingazeira. Como o próprio nome diz, o projeto tem como propósito fortalecer o psicológico, a autoconfiança e o direito ao convívio social digno de crianças e adolescentes que lhes foram tirados por conta do não convívio familiar.

A partir de 2018, o projeto passou a ter como campo de atuação a cidade de Belo Jardim, por meio da coordenação de Extensão do IFPE *campus* Belo Jardim. O projeto acontece no Lar de Nikolas, que é a instituição de acolhimento institucional para crianças e adolescentes da cidade, nas instalações do IFPE e em passeios, planejados de acordo com a dinâmica do projeto e da Casa de Acolhimento. Atinge também aspectos da formação social, humana e integradora, referentes aos discentes e

docentes do IFPE envolvidos. Assim sendo, a realização do projeto se dá com base em sua potencialidade em empoderar as crianças/adolescentes com a finalidade de que percebam que possuem direitos inalienáveis, que são cidadãos (ãos) e que devem respeitar e serem respeitadas(os). Em outros termos, a atuação no empoderamento se justifica pois:

Numa perspectiva emancipatória, empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão. Nesse sentido, equivale aos sujeitos terem poder de agenda nos temas que afetam suas vidas. Como o acesso a esses recursos normalmente não é automático, ações estratégicas mais ou menos coordenadas são necessárias para sua obtenção. Ademais, como os sujeitos que se quer ver empoderados muitas vezes estão em desvantagem e dificilmente obtiveram os referidos recursos espontaneamente, intervenções externas de indivíduos e organizações são necessárias, consubstanciadas em projetos de combate à exclusão, promoção de direitos e desenvolvimento, sobretudo em âmbito local e regional, mas com vistas à transformação das relações de poder de alcance nacional e global (HOROCHOVSKI e MEIRELLES, 2007, p. 486).

Em concordância com os (as) autores(as) supracitados, o projeto impacta diretamente no empoderamento, na autoestima, na cidadania, na dignidade, objetivos difíceis de se mensurar numericamente, mas que contribuem em aspectos relevantes na vida das pessoas em situação de acolhimento. Diante do exposto, este artigo tem como objetivo refletir, a partir de um relato de experiência, sobre as contribuições das atividades realizadas dentro do projeto de extensão “Fortalecendo o Sistema de Garantia

de Direitos de Crianças e Adolescentes: dignidade, autoestima e empoderamento” para o fortalecimento da dignidade de crianças e adolescentes com histórico de direitos violados.

## METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência das atividades elaboradas pelos docentes e discentes envolvidos no projeto de extensão “Fortalecendo o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes: dignidade, autoestima e empoderamento”, que são aplicadas no abrigo institucional Lar de Nikolas, situado na cidade de Belo Jardim, Agreste de Pernambuco. O projeto vem trabalhando para contribuir com a formação cidadã de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional a partir da garantia de direitos, da percepção da importância de se cumprir deveres e do fortalecimento da autoestima. Considerando que essas pessoas têm um passado de violências sofridas, sejam elas físicas ou psicológicas, atuar nos objetivos citados pode contribuir de modo relevante na sua dignidade, autoestima e cidadania.

O trabalho acontece em parceria com o corpo técnico da Casa de Acolhimento, adaptando suas atividades, quando necessário, para atender à demanda individual e coletiva das crianças e adolescentes. As atividades são analisadas e aprovadas pelo referido corpo técnico, pois este possui o entendimento do impacto que elas podem gerar. Consideramos o contexto de violação de direitos e buscamos contribuir para uma sociedade mais justa e cidadã realizando atividades quinzenais que se dividem em três eixos: o primeiro eixo objetiva trabalhar a coletividade e as individualidades desses sujeitos por meio da realização de atividades lúdico-recreativas que envolvam a sociedade e suas relações com cada indivíduo.

Esses temas são o meio ambiente, a economia, o bem-estar comum, os direitos e deveres do ser social, a ampliação da autoestima, entre outros. O segundo eixo busca trabalhar o olhar individual por meio da produção de livro autobiográfico, com registros, histórias e memórias da infância e adolescência de cada indivíduo. Esse eixo tem suas atividades embasadas nas atividades desenvolvidas pelo Instituto Fazendo História, que visa apoiar crianças e jovens separados de suas famílias na busca de construir histórias de vida potentes e inspiradoras. O terceiro e último eixo visa trabalhar a conscientização da sociedade para com a temática dos direitos e deveres que envolvem crianças e adolescentes, bem como a responsabilidade de cada cidadão na garantia desses direitos por meio de exposição temática e/ou ações de sensibilização.

Além disso, objetivamos integrar as crianças e adolescentes à sociedade, incentivando a participação de ambos em atividades recreativas, integradoras e de lazer, por exemplo, a participação em eventos/festas de carnaval, São João, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, mostra de cinema da cidade, passeios pela cidade e em outras cidades, entre outros, bem como a participação dos membros do projeto e de toda a comunidade do IFPE em atividades propostas pela equipe técnica da Casa de Acolhimento com o protagonismo das crianças e adolescentes (comemorações de aniversário, festas temáticas, momentos de lazer, cinema etc.). Todas as atividades propostas são planejadas considerando as diferentes faixas etárias. Para a efetivação de todas essas proposições, são realizadas reuniões mensais com todos os participantes do projeto: professora coordenadora, professores colaboradores, discentes bolsistas e discentes voluntários. Em nosso planejamento, dividimos o projeto em três etapas: elaboração de atividades; execução de atividades; e debates sobre a atividade realizada.

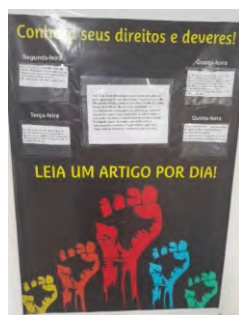
Nas reuniões mensais, são estabelecidos temas mensais que obedecem tanto aos três eixos citados acima quanto ao calendário acadêmico do *campus*. Em seguida, são elaboradas dinâmicas que são aplicadas por meio de brincadeiras, músicas, exibições de filmes e rodas de conversa, nas quais utilizamos o auxílio de materiais lúdicos e recicláveis, sempre prezando ambientes apropriados e seguros para a realização de cada dinâmica, garantindo, assim, um bom desenvolvimento social e socioambiental para as crianças e adolescentes. Dentre as várias atividades realizadas desde 2018, gostaríamos de deixar aqui registradas algumas que foram marcantes.

## Algumas atividades do nosso projeto

### *Banner* com artigos do ECA

Com o intuito de incluir a comunidade acadêmica, a primeira atividade foi realizada dentro do IFPE e era composta pela exposição de um *banner* com artigos do ECA (Estatuto da criança e do Adolescente), exibido no *hall* de entrada do bloco administrativo. Esses artigos foram selecionados de forma crítica e cuidadosa na legislação, de modo que ajudassem a comunidade acadêmica a entender os seus direitos e deveres garantidos por lei, e eram trocados a cada semana (Foto 1).

**Figura 1- *Banner* com artigos do ECA**



Fonte: ECA, 1990.

## Atividade “A importância de ser quem você é”

Esta dinâmica teve por objetivos 1) afirmar aspectos positivos da personalidade e da aparência de cada um; 2) ensinar às crianças e adolescentes participantes a reconhecer o seu valor. Ela foi adaptada de Eccel (2018), que trazia os seguintes procedimentos: inicialmente foi organizado um círculo e, ao centro, no chão, colocaram-se cartolinas nas quais foi desenhada a silhueta de uma das crianças participantes; em seguida, os discentes do projeto que conduziram a atividade realizaram algumas perguntas motivadoras, como “o que vocês acham de ser criança? Vocês acham que vocês são crianças legais? O que é ser legal? Ter o cabelo bonito importa? E qual tipo de cabelo é bonito?”. Ao passo em que as crianças deram as respostas, eles foram desenhando na silhueta disposta no chão e, ao final, os discentes do projeto realizaram uma reflexão sobre como é importante ser você mesmo, com todas as suas diferenças de personalidade e de aparência. Ao final, foi realizada uma pintura no rosto como atividade lúdica (fotos 2 e 3). Os rostos das crianças foram borrados por questões de segurança.

**Figura 2 - Atividade**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2018.

**Figura 3 - Atividade**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2018.

### Atividade “Dia da mulher”

Neste dia, as discentes do campus Belo Jardim realizaram a apresentação, em uma roda de conversa e com a ajuda de cartazes, de mulheres importantes da história. As personagens apresentadas iam desde personagens de desenhos animados, como Moana (uma das discentes inclusive se caracterizou como a personagem – Foto 4), a mulheres importantes da política, como Marielle Franco. Ao final, as crianças realizaram atividades de pintura das personagens apresentadas.

**Figura 4 - Discentes do IFPE – campus Belo Jardim**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2020.

## Atividade “Dia da Consciência Negra”

Neste dia, foram apresentadas às crianças e aos adolescentes algumas personalidades negras e a sua importância para a sociedade, além de uma roda de conversa sobre negritude, com a participação de alunos e alunas negros e negras (Foto 5).

**Figura 5 - Discentes do IFPE – campus Belo Jardim**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2019.

## Atividades recreativas, integradoras e de lazer

Durante a execução do projeto, foram realizadas atividades com o objetivo de integrar os jovens em situação de acolhimento à comunidade acadêmica, proporcionando uma convivência social fora de onde eles residem. Essas integrações já aconteceram em várias oportunidades, das quais destacaremos aqui a participação nas festas de São João nos anos de 2018 e 2019 (Fotos 6 e 7), além da ida ao festival “Abril cultural”, promovido pela escola no centro de Belo Jardim (Foto 8).

**Figura 6 – São João/2018**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2018.

**Figura 7 – São João/2019**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2019.

**Figura 8 - Abril Cultural/2019**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2019.

Nas atividades de lazer, procuramos realizar passeios que não somente trouxessem diversão, mas também que promovessem habilidades socioafetivas com algum aprendizado. Destacaremos nesta sessão três desses passeios, que foram marcantes tanto para os jovens em situação de acolhimento quanto para os docentes e discentes envolvidos. Começando pela praia de Tamandaré, realizada em 2019 (Foto 9). Nela, muitas das adolescentes em situação de acolhimento e até alguns discentes participantes viram o mar pela primeira vez. Com a ajuda da escola, que forneceu o transporte, e da comunidade acadêmica, que ajudou com doações para a alimentação das crianças durante o dia, foi possível promover um momento de muita felicidade para todos os envolvidos.

**Figura 9 - Ida à praia de Tamandaré/PE**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2019.

Outro passeio marcante aconteceu na ida ao Zoológico Parque Dois Irmãos, em Recife/PE, como parte da comemoração pelo Dia das Crianças. Também com a ajuda da escola e da comunidade acadêmica, foi possível realizar esse passeio que tinha também como objetivo a discussão sobre a proteção da fauna brasileira e do meio ambiente (Foto 10).

**Figura 10 - Visita ao Zoológico de Dois Irmãos – Recife/PE**

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2018.

Um passeio que já aconteceu por duas vezes (em 2019 e em 2021) foi a ida ao Natal Luz, da cidade de Garanhuns, no agreste pernambucano. Neste passeio foi possível, por meio da ajuda da comunidade acadêmica, que as crianças vivenciassem a experiência do Natal, com presentes e um jantar especial, em algum restaurante da cidade. Nos dois anos em que foi realizado, contamos com a ajuda também dos donos dos restaurantes, que receberam as crianças em condições especiais, dando a elas uma experiência também de cunho social (Fotos 11, 12, 13 e 14).

**Figura 11 - Jantar em uma pizzeria – 2019**

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2019.

**Figura 12 - Visita à praça do relógio**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2019.

**Figura 13 - Jantar em um rodízio – 2021**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2021.

**Figura 14 - Visita à praça do relógio – 2021**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2021.

Precisamos interromper as atividades presenciais durante a pandemia, no entanto realizamos sessões de cinema com filmes que sempre traziam alguma mensagem. Em novembro de 2021, com a reabertura do comércio e a diminuição das medidas de proteção contra a COVID, retornamos com as atividades presenciais e com os passeios, sempre respeitando a todas as normas de saúde.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A nossa cultura vê a infância como um período no qual o desenvolvimento ocorrido serve de base para as demais fases da vida (OLIVEIRA, 2007). Esse desenvolvimento vem de origem biológica, no entanto não podemos desprezar as marcas que a sociedade e cultura trazem também para a formação de um indivíduo, sendo a criança um ator social ativo que influencia e é influenciado pelo ambiente em que habita (OLIVEIRA, 2001). O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) prevê os direitos relativos à pessoa humana, que são direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. O estatuto também prevê que esses direitos podem vir tanto da família quanto da comunidade, da sociedade em geral e do poder público. Como as crianças encontram-se afastadas do convívio familiar e essas famílias muitas vezes não possuem condições para prover esses direitos, os lares temporários terminam ficando com essa responsabilidade também. Apesar de serem bem estruturados e contarem com uma equipe multidisciplinar que existe para a busca do bem-estar dos acolhidos, alguns princípios como lazer, acesso à cultura e à dignidade acabam ficando em segundo plano, não de maneira intencional, mas sim por causa das altas demandas que as casas de acolhimento possuem.

Durante a realização atividades apresentadas na sessão anterior, os alunos mantiveram-se comprometidos e interessados na maioria das vezes. Em atividades como a do “Dia da consciência negra”, relatos dos alunos participantes mostram como o incentivo ao respeito foi internalizado: uma das crianças chegou a expressar que o seu cabelo era cacheado e era lindo por causa disso, após a conclusão da atividade.

Diferente das atividades tradicionais desenvolvidas na escola, muitas vezes com os mesmos temas dos quais tratamos no nosso projeto, nossas ações promovem a ludicidade, o diálogo e a reflexão do que está sendo discutido. Na atividade “A importância de ser quem você é”, as crianças e os adolescentes trouxeram a discussão para a sua realidade, com relatos de que uma das crianças acolhidas, do sexo masculino, sentia-se mal, pois gostava de dançar e muitos diziam que “dança era coisa de menina”. Surpreendentemente, as crianças e os adolescentes demonstraram maturidade no entendimento do tema, acolhendo o amiguinho ao final, com a mensagem “você pode dançar, você pode fazer o que quiser”, deixando clara a aplicação do conceito de dignidade e empoderamento, tais quais dispostos no ECA (BRASIL, 1990).

As atividades de lazer também acabam trabalhando habilidade sociais: na ida ao restaurante em 2021, por exemplo, muitas crianças estavam vivenciando a experiência de ir a um estabelecimento como aquele pela primeira vez. Relatos que ouvimos delas durante a atividade nos emocionaram, inclusive, pois alguns sequer tinham experimentado ou conheciam certos ingredientes e sabores de pizza, por exemplo.

É inegável a necessidade de ações que trabalhem

temas mais sensíveis, que precisam ultrapassar os muros da escola para entrar nos ambientes nos quais os jovens em situação de acolhimento estejam inseridos. Ficamos felizes em perceber, por meio da organização das atividades para esse relato de experiência, que os objetivos que desenhamos, com base principalmente no que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente, estão sendo cumpridos.

## CONCLUSÃO

Fica aqui evidenciado que apesar de o interesse maior das crianças e adolescentes, com a defesa dos seus direitos, serem os principais motivos norteadores para que os serviços de acolhimento institucionais existam, combatendo o abandono e a negligência contra os jovens do nosso país, a prática de atividades lúdicas que trabalhem com temas como o respeito a diversidade, a dignidade e o empoderamento se torna essencial para o desenvolvimento de habilidades socioafetivas. Essas habilidades podem, inclusive, contribuir na reintegração familiar e na proteção da criança e do adolescente que, ao ter contato com os temas abordados durante a realização do nosso projeto, podem, inclusive, apontar de maneira mais efetiva quando sofrerem algum tipo de abuso ou violência.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A experiência aqui retratada pode ser ampliada e aplicada, inclusive, em escolas com alunos que estejam inseridos no contexto familiar, mas que por motivos diversos não têm contato com temas como “autoestima”, “dignidade” e “empoderamento”, que são direitos seus previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, mas que

nem sempre são respeitados, especialmente no seio familiar. Esse projeto poderá gerar pesquisas que elaborem atividades com objetivos voltados ao desenvolvimento de habilidades socioafetivas e lúdicas visando ao melhor desenvolvimento dos indivíduos participantes.

## REFERÊNCIAS

**ESTATUTO da Criança e do Adolescente (ECA)**, 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em 11/09/2022.

ECCEL, E. M. B. **Educação infantil: 62 super dinâmicas para você fazer a diferença**– Brusque: Ed. UNIFEBE, 2018.

FONSECA, P. **O impacto do acolhimento institucional na vida de adolescentes**. Rev. Psicopedagogia, 34. 2017.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi e MEIRELLES, Giselle. **Problematizando o Conceito de Empoderamento**. IN: Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. Florianópolis: UFSC, 25 a 27 de abril de 2007, p. 485-506

Instituto Fazendo História, 2016. Disponível em <https://www.fazendohistoria.org.br/sobre#blog-home> Acesso em 12/09/2022.

OLIVEIRA, R. C. S. (Coord.). **Quero voltar para casa: o trabalho em rede e a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes que vivem em abrigos**. São Paulo: AASPTJ/SP, 2007. p. 152-229.

OLIVEIRA, R. C. S. **Crianças e adolescentes (des) acolhidos: a perda da filiação no processo de institucionalização**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

**SISTEMA Nacional de Adoção e Acolhimento**. Conselho Nacional de Justiça (CCJ), 2022. Disponível em <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb78ed9dba4e45a&opt=currsel&select=clearall> Acesso em 11/09/2022.

# O TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA: UM RECORTE RACIAL NO CAMPUS IFPE BELO JARDIM

*Rosano Freire Carvalho Junior  
Marianne Raissa Evangelista dos Santos*

## INTRODUÇÃO

Os dados apresentados neste trabalho são oriundos de uma pesquisa conduzida entre os anos de 2020 e 2021, que buscou investigar a percepção dos profissionais de educação docentes a respeito do trabalho remoto, com recorte racial. Como é sabido por todos, a pandemia da COVID-19 colocou o mundo em situação de crise sanitária, forçando distanciamento e, quando possível, isolamento social como principais medidas mitigadoras dos estragos provocados pelo vírus na saúde pública.

Todos os processos sociais foram afetados. Com o trabalho não foi diferente. Entendido como categoria fundante da sociedade, ponto sobre o qual se condensa uma gama de relações a respeito do modelo de produção de subsistência e riqueza, mas também dos processos de agrupamento e solidariedade social, de identidade pessoal, satisfação e bem-estar, o trabalho surge como elemento basilar de qualquer modelo de organização social. Investigar os impactos da pandemia no mundo do trabalho é tentar entender como parte central das nossas

vidas foi alterada pela pandemia.

A pesquisa, contudo, não focou em como as instituições – estado ou mídia, por exemplo – ocuparam-se dessas questões, nem como as organizações coletivas de trabalhadores – sindicatos ou associações – enfrentaram os problemas surgidos. O ponto central foi levantar as percepções e os sentimentos de uma parcela dos trabalhadores, que naquele momento se encontrava atomizada em suas casas e isolada de suas redes de sociabilidade.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, realizou-se um levantamento de campo. Construiu-se um questionário *online* e autoaplicado com 18 questões cujas perguntas tinham como objetivo tanto caracterizar a amostra colhida – gênero, raça, idade – quanto operacionalizar as variáveis que compunham os objetivos da pesquisa – saúde mental e física e perda de rendimentos, por exemplo.

As questões dedicadas a tocar nos objetivos da pesquisa foram construídas de forma escalar, buscando captar a intensidade da percepção do respondente. Como o conteúdo da discussão era sensível e era possível que, por isso, uma parte significativa dos respondentes optasse por alternativas médias (“mais ou menos”, “talvez”, “às vezes”) como uma forma de não se comprometer, as questões foram feitas com alternativas pares, evitando as opções do meio. Por exemplo, na pergunta sobre eficácia do ensino remoto na aprendizagem dos alunos, as alternativas comportavam as respostas “muito mais eficaz”, “um pouco mais eficaz”, “um pouco menos eficaz” e “muito menos eficaz”.

Em muitos casos, quando cruzados com marcados

de diferenças como gênero, raça ou faixa etária, as variáveis encontradas foram recodificadas em duas alternativas para melhor serem operacionalizadas. Ainda no exemplo sobre a eficácia do ensino remoto para aprendizagem dos (as) estudantes, pode-se resumir os resultados em dois grupos: um dos que consideraram o período remoto “mais eficaz” e o dos que o viram como “menos eficaz”.

A pesquisa focou no campus Belo Jardim – IFPE. O referido campus conta com 93 professores no seu corpo docente. Entre março e junho do ano de 2021, o questionário – hospedado na plataforma Google Forms – esteve aberto para recebimento de respostas. Foram colhidas 49 contribuições nesse período e a análise foi realizada por meio do *software* de análise estatística SPSS. Os resultados que seguem abaixo foram matizados por meio da categoria raça.

A partir do que foi apresentado acima, é objetivo central deste texto mostrar as diferenças de percepções entre pessoas negras e brancas, todas docentes do IFPE Belo Jardim, a respeito do processo de trabalho durante a pandemia de COVID-19.

## POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL E O TRABALHO

Deve-se partir do entendimento de que experiências de teletrabalho já vinham sendo realizadas no cenário capitalista mais recente como forma de ampliar os modos e a dimensão da exploração força de trabalho. Nesse sentido, as escolhas realizadas pelas instituições – estado, mercado e grandes empresas – não foram exatamente uma novidade: foram, ao contrário, a intensificação de modelos que já vinham sendo gestados.

De acordo com Antunes (2020), práticas como o teletrabalho, o *home office* e, no contexto da educação, a chamada EaD (Educação a Distância) se transformaram em verdadeiros laboratórios de experimentação. O mercado e o estado neoliberal enxergaram a pandemia como uma oportunidade para executar, em larga escala e em grande profundidade, práticas alternativas de exploração do trabalho. A tendência é que as referidas práticas sejam levadas a todos os âmbitos possíveis do mundo do trabalho no contexto pós-pandemia.

Uma outra tendência recente no mundo do trabalho que foi intensificada na “janela de oportunidades” aberta para o mercado pela pandemia – entendida, aqui, como fenômeno social, e não apenas como elemento biológico – é o uso das chamadas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como instrumentos de mediação e exploração do trabalho. Essa tendência já tinha sido apontada por Antunes (2009), embora, naquele momento, ela ainda tivesse alcance limitado.

Esse último fator deu ao mercado de trabalho, ainda na esteira das contribuições de Antunes (2005), a propensão a criar o *cybertariat* ou o proletariado da era da informação: definido como o conjunto dos trabalhadores precarizados – com jornadas longas, péssimas condições de trabalho e baixíssima remuneração – que fazem uso das tecnologias digitais. Àquela altura, os principais exemplos de proletários da era digital eram os trabalhadores de telemarketing e os motoboys. Hoje, o caso mais típico é o dos motoristas de aplicativos.

O conjunto dessas tendências apontam para uma nova composição do mercado de trabalho, de acordo com Antunes (2009): diminuição do operariado industrial e aumento dos assalariados no setor de serviços, que

absorveu parte da mão de obra tornada ociosa pelo processo de reestruturação produtiva. Nem todos os setores de serviço cresceram: bancários e servidores públicos – estes últimos, objeto desta pesquisa – vivenciaram notável decréscimo.

Para a maior parte da população brasileira, a pandemia significou uma real falta de opção: se viram entre a necessidade de isolamento para proteger-se do vírus, mas, sem a ajuda do governo, tiveram de enfrentar as ruas em busca de sustento. Foi o que Antunes (2020) chamou de “fogo cruzado”. Esta pesquisa voltou seus olhares, no entanto, para um segmento restrito do mercado, o dos servidores públicos, que ainda conta com alguma legislação de proteção social.

É verdade que as duas situações são muito distintas entre si, mas isso não significa dizer que o período pandêmico passou sem algum tipo desgaste para os servidores. As contribuições de Antunes aqui salientadas, se bem observadas, oferecem mais do que um lastro histórico do trabalho durante a pandemia: elas permitem um enquadramento analítico dos servidores públicos. Tidos, por muito tempo, como uma fatia privilegiada da classe trabalhadora, os funcionários públicos chegam à segunda década do século XXI como o alvo predileto do mercado e das instituições financeiras, que querem completar a captura do estado brasileiro.

Os servidores públicos estão cada vez mais precarizados. A pandemia, nesse sentido, foi apenas a ocasião para a intensificação desse processo. É necessário refletir sobre o significado de ter sido jogado na condição de teletrabalho, ter seus vínculos sociais cortados e seus direitos trabalhistas afetados de modo tão rápido. Este trabalho buscou, justamente, observar a percepção dos

servidores públicos da área educação sobre a sua situação de trabalho no período pandêmico e os resultados que seguem abaixo são uma parte do que foi levantado pela pesquisa e focam o marcador raça.

Nesse quesito – o da relação da população negra com o trabalho no mundo capitalista – a contribuição de Florestan Fernandes é incontornável. Em *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* (1978), Florestan argumenta que a mão de obra escrava começa a perder espaço mesmo antes da Abolição, em 1888. O regime capitalista estava sendo introduzido no Brasil e, com ele, novas relações de trabalho eram gestadas.

O Estado brasileiro, ao invés de fomentar o preparo e a educação do seu povo, trabalhou pesadamente para facilitar a imigração europeia como uma forma de atender às demandas do mundo de trabalho capitalista.

Isso criou uma situação difícil para a população negra no Brasil, já que os produtores tinham alternativa da mão de obra europeia e por ela optavam porque os trabalhadores brancos já estavam acostumados com o modo de produção capitalista, a situação de liberdade jurídica, o cumprimento de contratos etc. Os trabalhadores negros nativos não estavam ainda afeitos à condição de homens livres e não compreendiam as exigências comportamentais do novo modo de produção.

Assim, os trabalhadores negros brasileiros passaram a ser classificados como irresponsáveis e vagabundos. O Estado, mais uma vez, não olhou para as dificuldades desse segmento da nossa população. De onde se pode concluir, na esteira das contribuições de Florestan Fernandes, que os negros foram jogados no mundo competitivo capitalista sem nenhum tipo de apoio. Este é

um elemento de suma importância na medida em que deve ser levada em consideração toda a carga de estereótipos que pesam sobre a população negra no mundo do trabalho. Dito de outro modo, o trabalhador negro enfrenta uma gama de classificações negativas por não ser visto como o modelo para o mercado de trabalho.

Carlos Hasenbalg, por outro lado, afirma que a “raça opera como um critério com eficácia própria no preenchimento, por não brancos, de lugares na estrutura de classes e no sistema de classificação social” (HASENBALG, 2005, p. 120). Ao fazer tal afirmação, Hasenbalg propõe o entendimento de que a raça é um atributo autônomo e opera ela própria como critério de estratificação.

Apesar de suas divergências, ambas as perspectivas podem auxiliar esta pesquisa na medida em que pontuam que (1) a primeira experiência do negro no mercado de trabalho capitalista teve o seu oposto complementar no branco europeu cuja presença no Brasil, no início do século XX, instituiu uma hierarquia de posições; e que (2) o racismo é um elemento constantemente reatualizado, coexistindo com a industrialização e o desenvolvimento capitalista.

A respeito dessa questão – dos aspectos subjetivos do debate –, Frantz Fanon oferece uma contribuição fundamental. Fanon (2008) argumenta que “há relações internas entre consciência e contexto social” (p. 93). Quando aplicado à situação do negro, isso significa pensar no processo colonial como algo que institui uma clivagem entre as pessoas que antes não existia: “De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência [...] seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição

com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta” (p. 104).

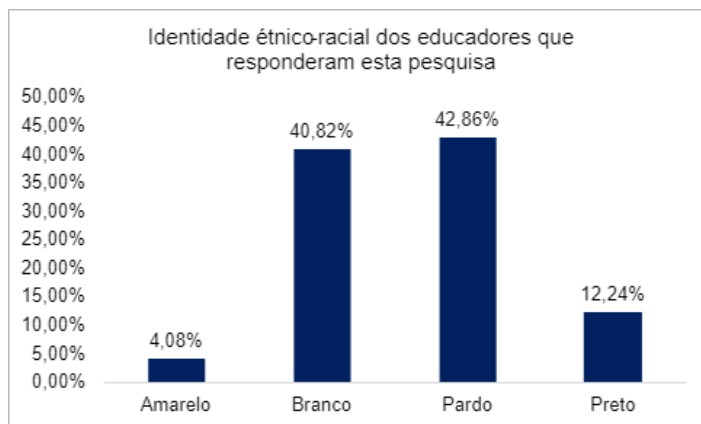
Assim, a colonização cria um contexto no qual, “para o negro, a alteridade não é outro negro, é o branco” (p. 93). Desse modo, o suposto sentimento de inferioridade que ele sente não lhe é inerente, mas incutido pela hierarquia das relações sociais trazidas com a colonização: “é o racista que cria o inferiorizado”.

Desse modo, o que deve ser apreendido é o fato de que as pessoas negras vivem e trabalham em espaços marcados por relações coloniais e que isso tem repercussão no modo como elas percebem e sentem o mundo. As sugestões que os números abaixo podem trazer – se trouxerem alguma – devem ser compreendidas a partir dessa perspectiva.

## OS DADOS

Esta pesquisa adotou o método da autodeclaração para realizar o levantamento da identidade étnico racial dos respondentes do questionário. Utilizou-se o modelo padrão do IBGE aplicado nos seus últimos censos, que oferece cinco categorias para escolha: “amarelo”, “branco”, “indígena”, “pardo” e “preto. Do universo total de consultados (49), nenhum indivíduo se autodeclarou indígena, 4,08% (2) identificaram-se como amarelo, 40,82% (20) como branco, 42,86% (21) como pardo e 12,24% (6) como preto.

## Gráfico 1 – Identidade étnico-racial



**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

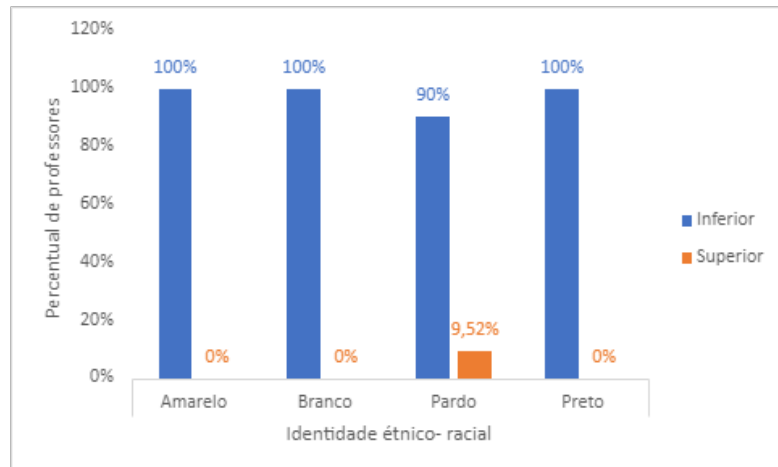
De acordo com o último censo realizado no Brasil em 2010, 54,5% da população do país é negra – contabilizando aqueles que se consideram pretos e pardos (BRASIL, 2010). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2019 indicam que 56,1% da população brasileira se autodelcara como negra (BRASIL, 2019). Ao somarmos os autodesignados pretos e pardos consultados por esta pesquisa, encontrou-se o número de 27 pessoas ou 55,1%, algo percentualmente muito próximo do nosso universo populacional.

Quando perguntados sobre o volume de trabalho, absolutamente todos os consultados afirmaram ter trabalhado mais durante o período de isolamento. Este é um dado significativo. Ao contrário do que se propaga, trabalhar em casa não necessariamente traz mais descanso. A diferença obtida nos dados fica por conta da gradação ou da intensidade em que esse aumento do volume do trabalho foi sentido. Os amarelos, por exemplo, afirmaram ter trabalhado *um pouco mais* durante a pandemia. O mesmo afirmaram 40% (8) dos brancos e 28,57% (6) dos pardos. Todos os pretos (6) sustentaram ter trabalhado  *muito mais*, do mesmo modo que 71,43% (15) dos

pardos e 60% (12) dos brancos. Ao todo, 78% dos negros afirmaram que trabalharam  *muito mais*  e 22% um  *pouco mais* . Esses dados estão em consonância com as tendências observadas por Antunes (2005), quando afirma que uma das marcas do teletrabalho é o aumento da intensidade e da quantidade de tempo de trabalho.

Em relação à percepção dos docentes sobre a eficácia das aulas remotas no processo de ensino-aprendizagem, observou-se que todos os brancos, todos os amarelos e todos os pretos consideraram o trabalho remoto menos eficaz para a aprendizagem. Dos pardos, 90,48% (19) também consideraram menos eficaz e 9,52% (2) julgaram mais eficaz. Do total de pessoas negras, aproximadamente 93% (25) perceberam o ensino remoto como menos eficaz. Observe o gráfico abaixo:

**Gráfico 2 – Eficácia do ensino-aprendizagem**

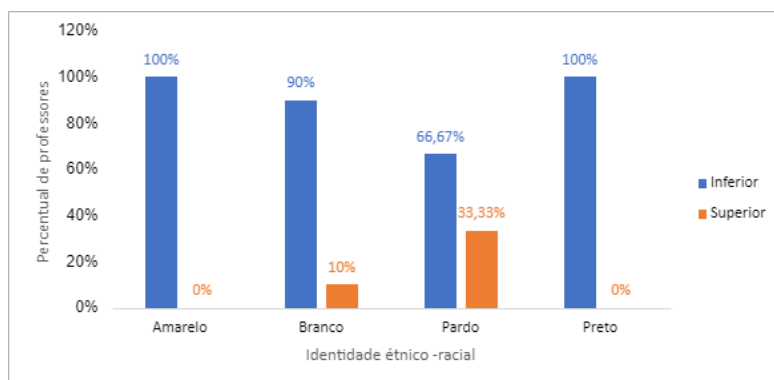


**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

Em relação à qualidade do trabalho como um todo – que inclui não apenas ensino, mas também pesquisa, extensão e atividades administrativo-pedagógicas –, percebeu-se também uma tendência a classificá-lo como inferior: todos os amarelos o perceberam assim, 90% (18)

dos brancos e 74% dos negros também. Apenas 26% (7) dos negros, todos pardos, consideraram a qualidade do trabalho remoto superior à do presencial, conforme gráfico que segue:

**Gráfico 3 – Qualidade do trabalho remoto comparado ao ensino presencial**



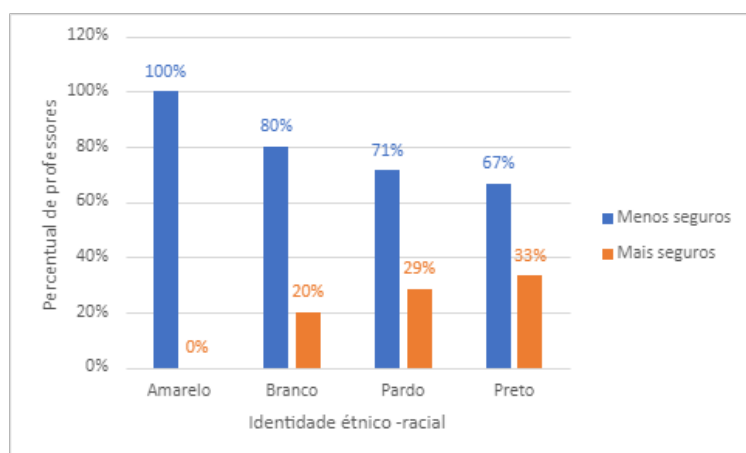
**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

Dos 49 consultados, 42,9% (21) afirmaram ter filhos em idade escolar: dois amarelos, dez brancos e nove negros. Todos afirmaram que a demanda por cuidado e atenção com os filhos aumentou bastante, dado que já era esperado, já que, pelo fechamento das escolas, as crianças passaram muito mais tempo em casa.

Também se verificou grande concentração em um dos polos quando a questão foi a sensação de segurança no emprego durante a pandemia: 75,51% (37) afirmaram terem se sentido menos seguros, dos quais dois foram amarelos, 16 brancos e o restante, 19, pessoas negras (4 pretos e 15 pardos). Para ampliar um pouco a variável sobre a segurança no emprego, os consultados também responderam se viram amigos ou conhecidos perder o trabalho durante a pandemia. Afirmaram que sim 36,73% (18), dos quais 2 eram amarelos, 7 brancos e 9 negros. A percepção generalizada de que seus empregos estiveram

mais ameaçados no período pandêmico corrobora a tese levantada por Antunes (2020) de que o neoliberalismo aproveitou a excepcionalidade da pandemia para aprofundar o processo de precarização do trabalho, o que causou nos trabalhadores a sensação de que estavam constantemente ameaçados em suas funções e direitos. Os dados sobre segurança no emprego estão condensados no gráfico a seguir:

**Gráfico 4 – Segurança no emprego**



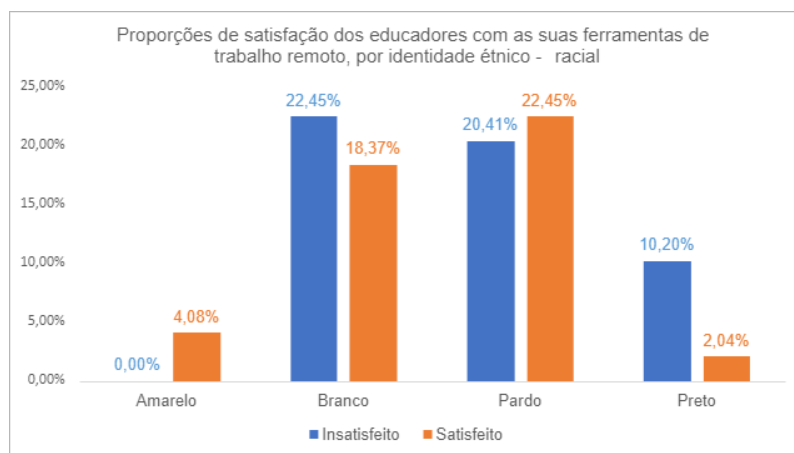
**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

Tendo sentido piora na qualidade ao mesmo tempo em que experimentaram um aumento da demanda de trabalho, tanto profissional quanto doméstico, era previsível que se verificasse uma queda na qualidade de vida dos(as) trabalhadores(as): todas as pessoas brancas, todas as amarelas e 88,9% das pessoas negras afirmaram ter experimentado um decréscimo na saúde física e mental durante o período pandêmico.

Em relação à satisfação com as ferramentas de trabalho oferecidas pela instituição, os amarelos afirmaram estar satisfeitos, bem como 45% (9) dos brancos

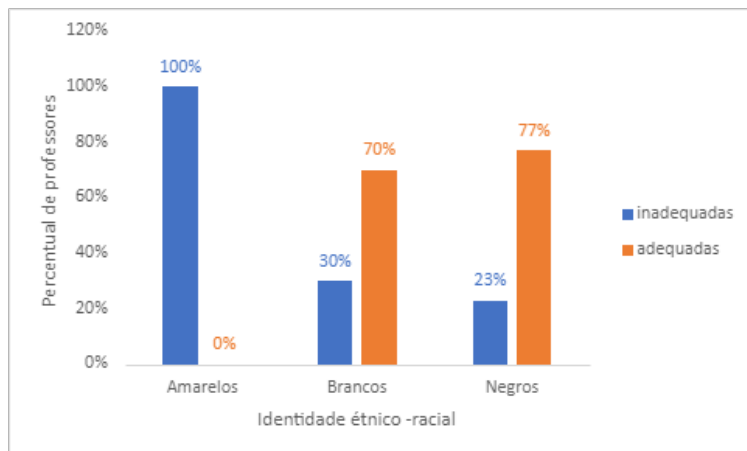
e 44,44% (12) das pessoas negras, das quais 11 são pardas e 1 preta. O quantitativo total é de 53,06% (26) de pessoas insatisfeitas e 46,94% (23) de pessoas satisfeitas. No quesito adequação da residência ao trabalho remoto, 71,43% (35) dos entrevistados disseram que consideram que suas respectivas residências possuem uma estrutura mínima para o trabalho. Dentro desse contexto, observou-se que 77% (21) das pessoas negras e 70% (14) das brancas afirmaram que suas residências encontravam adequação para o teletrabalho. Os dois amarelos afirmaram que não tinham residência adequada. Logo abaixo, é possível observar as informações sobre a satisfação com as ferramentas de trabalho (Gráfico 5) e sobre adequação da residência (Gráfico 6):

**Gráfico 5 – Satisfação com as ferramentas de trabalho**



**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

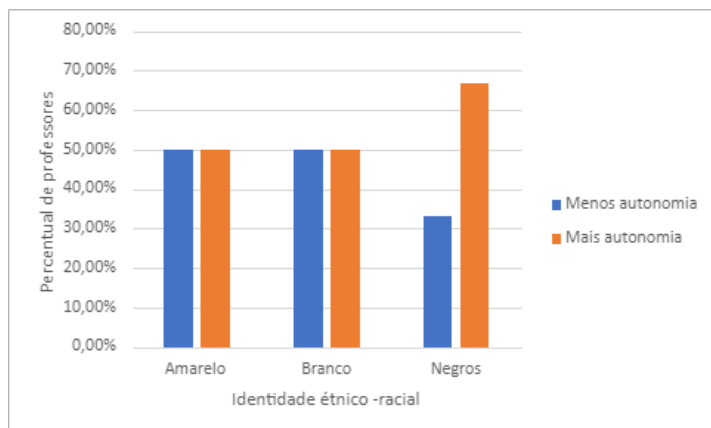
## Gráfico 6 – Adequação da residência



**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

Por outro lado, quando questionados sobre os mecanismos de controle utilizados pela gestão pública na pandemia e como isso afetou o nível de autonomia do trabalho desenvolvido, verificou-se uma divisão exata no percentual de amarelos e brancos: 50% afirmaram ter experimentado mais autonomia e 50%, menos. Já para o segmento autodeclarado negro, 67% afirmaram ter mais autonomia em casa, durante o período pandêmico, do que com o ensino presencial. Os dados sobre autonomia são apresentados no gráfico seguinte:

## Gráfico 7 – Nível de autonomia



**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022.

É sintomático que a grande maioria das pessoas negras tenha afirmado possuir mais autonomia para trabalhar durante a pandemia, em casa, longe do local de trabalho. Dado que se compatibiliza com outro, o de que a maior parte das pessoas negras acredita que suas residências estavam preparadas para o trabalho remoto. Na esteira de Fanon (2008), entende-se que a experiência vivida do negro está atravessada pela relação com o branco. É possível supor que a não presença física no local de trabalho tenha diminuído a densidade moral das relações raciais e permitido a sensação de maior independência que as pessoas negras asseguram ter experimentado.

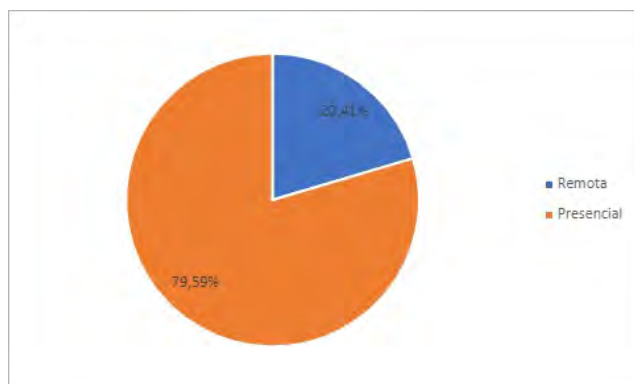
Fernandes (1978) mostrou como a mudança global da estrutura social no Brasil – a passagem do escravagismo para a sociedade de classes capitalista – foi realizada de modo a excluir o negro, relegando-o à assunção de papéis econômicos subalternos. No que tange à dinâmica comportamental competitiva no mundo do trabalho, Hasenbalg (2005) mostra que as práticas racistas foram racionais e intencionais no sentido de conservar uma posição superioridade. É a partir disso que se pode compreender o quanto as relações raciais presenciais no local de trabalho podem afetar pessoas negras.

Os docentes também foram questionados a respeito de seus proventos durante a pandemia: se eles haviam tido perda financeira como resultado das ações políticas realizadas pelo governo em decorrência da questão sanitária. Ao responderem, 51,02% (25) afirmaram que não e 48,98% (24) que sim. Dentre os que responderam que sim, 1 era amarelo, 12 brancos e 11 pretos.

Para tentar alcançar a visão mais global dos respondentes a respeito do trabalho remoto durante o

período pandêmico, os docentes foram questionados se, em uma situação de segurança sanitária, prefeririam voltar ao trabalho presencial ou continuar na modalidade remota. Destes, 79,59% (39) afirmaram que voltariam ao trabalho presencial, ao passo que 20,41% (10) disseram preferir continuar com o trabalho remoto. Dessas 10 pessoas, 9 eram pretas e 1 branca. A respeito das preferências por modalidade, observe o Gráfico 8:

**Gráfico 8 – Preferência por modalidade remota ou presencial**



**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2022

## CONCLUSÃO

A análise dos dados mostra que em muitos casos não houve diferenças nas opiniões em termos do recorte racial. Todos os respondentes da pesquisa afirmaram que não receberam nenhum aporte financeiro da instituição para arcar com os custos do trabalho remoto (computador, internet, cadeiras e mesas apropriadas etc.). Todos também sustentaram que houve um aumento do volume de trabalho durante a pandemia.

Outra variável na qual se percebeu uma grande concentração de respostas em um dos polos foi a da eficácia do ensino remoto para a aprendizagem dos alunos. Apenas duas pessoas negras afirmaram que o

ensino remoto foi mais eficaz que o presencial. Todos os outros concordaram que, para obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos, o ensino presencial é mais eficaz. Todos os consultados também indicaram que a demanda de cuidados por parte dos filhos aumentou durante a pandemia, o que, pode-se concluir, contribuiu para a quase unanimidade na avaliação de que o trabalho remoto provocou aumento do cansaço mental e físico.

No caso da satisfação com as ferramentas de trabalho, as opiniões ficaram basicamente divididas, com 12 negros e 9 brancos afirmando não estarem satisfeitos. Em todos esses casos, o que se percebe é que a condição geral experimentada pela condição de professores em situação de teletrabalho teve um peso mais forte que a categoria raça. Rendimentos, volume de trabalho, ajuda financeira da instituição, aprendizagem dos alunos, cuidados com os filhos – todas essas são variáveis que aproximaram bastante os diversos segmentos que compõem a categoria de docente.

Quando questionados sobre a adequação das respectivas residências ao trabalho remoto, tanto brancos quanto negros foram maioria ao afirmar que suas residências eram apropriadas ao exercício das atividades profissionais. Esse dado pode ser lido a partir de um possível desconforto em classificar as próprias residências como inadequadas. Embora a pergunta fosse objetivamente direcionada para as condições do exercício contínuo do trabalho em ambiente doméstico, deve-se levar em consideração a tendência que os sujeitos têm a não classificar a si próprios e as suas respectivas casas de modo negativo.

Algumas pequenas divergências podem ser percebidas, no entanto, quando se abordam outros

fatores. Chama a atenção que sete negros e apenas dois brancos tenham afirmado que a qualidade do trabalho desenvolvido (aqui, no geral, e não apenas focando as questões de aprendizagem dos estudantes) tenha sido superior na pandemia. Isso indica talvez que as pessoas negras tenham sentido que o trabalho desenvolvido fora do espaço institucional tenha sido mais recompensador para elas.

Como a maioria ainda julgou que a qualidade do trabalho presencial foi superior, é preciso complementar esses dados com alguns outros. É significativo que a maioria das pessoas negras tenha sentido mais autonomia em casa, no teletrabalho, do que no presencial. Talvez esse fator aponte para uma ausência de bem-estar no espaço de trabalho das pessoas negras.

Quando tomados em conjunto, os efeitos negativos da pandemia e do trabalho remoto são intensos e numerosos. Após repassar todas as variáveis e verificar isso, era esperado que a parte majoritária dos respondentes escolhesse o retorno ao trabalho presencial. Afinal, qual professor quer trabalhar mais e se sentir mais cansado sem ter a convicção de que os estudantes estão conseguindo aprender? Portanto, era uma resposta até certo ponto previsível. Porém, o foco apenas nas pessoas que optariam por permanecer no ensino remoto mostra uma outra coisa: possivelmente o espaço de trabalho não seja acolhedor para as pessoas negras.

Assim, temos alguns elementos sintomáticos: (1) a maioria das pessoas negras julga que suas casas apresentam condições de realizar o trabalho remoto; (2) o maior número de pessoas que acharam superior a qualidade geral do trabalho na pandemia é de negros; (3) a maioria das pessoas negras considerou possuir mais

autonomia quando desempenhou suas atividades longe do local de trabalho; e, dentro do recorte de quem prefere o trabalho remoto, (4) a ampla maioria também é de indivíduos negros.

Contudo, ao analisarmos todos os dados que foram levantados e apresentados, faz-se necessário apontar que eles são inconclusivos a respeito de uma correlação causal entre trabalho e questão racial. Sabe-se que historicamente essa relação existe no Brasil, mas dentro do recorte proposto ela não pode ser sustentada – o que não significa que não exista, mas apenas que foi identificada dentro desta pesquisa.

## **CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

O desafio de construir espaços profissionais acolhedores é constante. Vivemos em sociedade marcada por diversas formas de discriminação. Essas discriminações são transversais porque se erguem sobre elementos estruturais da nossa sociedade. Por exemplo, a discriminação contra as mulheres parte da desigualdade de gênero e a discriminação contra os negros surge do racismo.

Esses fatores contaminam todas as relações sociais, de modo que é muito difícil encontrar uma dimensão da vida social não afetada por eles. Sem nos darmos conta, acabamos por reproduzir desigualdades e discriminações na família, no casamento, na religião, na lei, na medicina, no trabalho etc. Deve-se entender esses âmbitos não como metáforas da sociedade brasileira – um Brasil em miniatura –, mas como metonímias, partes de um todo, com o qual há uma relação de contiguidade.

A pesquisa realizada no IFPE Belo Jardim joga luz sobre como uma parcela do corpo docente percebeu e sentiu as mudanças provocadas pela pandemia. De um modo geral, os dados sugerem uma preferência das pessoas negras por seu espaço residencial, o que pode indicar que o espaço de trabalho não é acolhedor para elas. Esse retrato, como negativo dos tempos normais de trabalho, é o primeiro passo para o enfrentamento das questões de raça dentro do *campus*.

Deve-se perceber o retorno ao trabalho presencial como uma oportunidade de transformar as relações entre as pessoas e a pesquisa como a ferramenta inicial para isso. Que outras instituições tiveram o privilégio de olhar profundamente para si e identificar seus problemas? É desse modo que a pesquisa científica pode impactar a sociedade, as instituições e as pessoas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Brasília: IBGE, 2019

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

# GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: ENTRE DIFERENÇAS, SILENCIAMENTOS E DESIGUALDADES

*Leonardo Nóbrega da Silva*

*Tatiele Pereira de Souza*

*Anna Beatriz Lourenço Alves*

*Yasmin Alves de Avila*

## INTRODUÇÃO

Os estudos no campo das relações de gênero, sexualidade e educação têm revelado como as instituições escolares ainda têm reproduzido identidades, estereótipos, lugares possíveis e impossíveis de serem ocupados a depender das identidades sexuais e de gênero (CAVELLLEIRO, CARRARA, LOURO, 2000; BUTLER, 2003; AUAD, 2006; SANT'ANNA, 2010). Por outro lado, esse mesmo campo também tem sido vislumbrado como espaço privilegiado e impulsionador de mudanças, por meio de uma educação transgressora, marcada pela educação como prática da liberdade e potencializadora do pensamento crítico e da construção de políticas que rompem com artifícios reprodutores de desigualdades múltiplas (HOOKS, 2017).

Esse contexto de mudanças e permanências orienta a problemática inscrita no projeto de pesquisa que dá origem a este capítulo. De um lado, tem-se, no Brasil, um marco regulatório que converge para a construção de uma

educação democrática, evidenciada na constituição de 1988, nos marcos legais, nos planos nacionais de educação, com metas para a construção de espaços equitativos e livres de discriminação. Por outro lado, têm-se as instituições educacionais, que se orientam pelos marcos legais, mas também, pelas normas culturais de pessoas que compõem esses espaços, que reproduzem uma cultura marcada por práticas conservadoras no campo das relações de gênero, sexualidade e outros marcadores sociais da diferença.

Foi essa problemática que instigou a construção de um projeto de pesquisa intitulado “Diversidade, educação e inclusão” com o objetivo de compreender como as relações de gênero, raça-etnia, sexualidade, deficiência e classe social se configuram no campus e como a diversidade orienta as vivências e experiências de discentes e docentes na instituição. Tal projeto exigiu a construção de um instrumento metodológico que fosse capaz de identificar dados vinculados a diversos marcadores da diferença. Assim, o grupo de pesquisa construiu o *Censo da Diversidade*, estruturado a partir de seis amplos marcadores – cor/raça, origem geográfica, gênero, sexualidade, classe social e deficiência – que foi aplicado em todas as turmas do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio nos cursos de agropecuária, agroindústria e informática, campus Belo Jardim, no primeiro semestre de 2021. Deve-se ressaltar que o grupo de pesquisa desenvolveu um instrumento de coleta de dados para todos os cursos da instituição, cursos superiores e técnicos, mas optou por realizar a análise de forma focalizada de modo a abarcar um perfil menos heterogêneo de jovens estudantes. Este trabalho analisa, assim, apenas os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Partindo de uma concepção interseccional (HOOKS,

2000; CRENSHAW, 2002; AKOTIRENE, 2018), as categorias foram analisadas sempre em suas interações, como aporte teórico ao estudo da relação entre as diferenças e as desigualdades no âmbito escolar, a fim de compreender as articulações entre diferentes sistemas de opressão presentes na sociedade e, por conseguinte, no âmbito escolar.

Neste trabalho, o foco da análise está na construção do perfil discente com base nas categorias de gênero e sexualidade. O que se espera é compreender a influência desses marcadores na vivência de situações de preconceito e discriminação, bem como identificar as barreiras atitudinais cometidas ou sofridas pelos estudantes.

Foi, portanto, a partir dos questionamentos relativos aos marcadores de gênero e sexualidade no universo escolar que a pesquisa se guiou. Além desta introdução e das considerações finais, este capítulo apresenta mais quatro tópicos. Há, inicialmente, uma breve incursão sobre as categorias de gênero e sexualidade; em seguida, estão dispostas duas sessões focadas, respectivamente, na análise do perfil discente com base nos marcadores de gênero e sexualidade. Por fim, há um tópico sobre a percepção de situações de assédio e outro sobre as contribuições desta pesquisa para a ciência e transformação social.

## **GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO**

Compreende-se, como ponto de partida, gênero e sexualidade como construções históricas e sociais, marcadas por relações de poder. Gênero configura-se como uma categoria de análise que permite compreender a construção das identidades femininas, masculinas e,

também, suas desconstruções e identidades dissidentes que são, por vezes, apagadas nessa perspectiva binária.

Os estudos sobre gênero e educação têm revelado como a escola tem reproduzido representações de gênero tradicionais marcadas, sobretudo, pelo machismo e que, combinadas com outros marcadores sociais da diferença como raça, sexualidade e classe social, produzem situações específicas de desigualdades. As representações tradicionais de gênero que mantêm estereótipos de meninas como menos inclinadas para as áreas de exatas, associadas ao racismo que representa meninos negros como menos afeitos aos estudos, por exemplo, têm sido elemento dos mais relevantes na produção da evasão escolar, nos índices de fracasso e na dificuldade de construção de relações pautadas pela igualdade e cidadania no ambiente educacional (CARRARA, 2009; CARVALHO, 2009; SCHWARTZ *et al.*, 2006).

As desigualdades de gênero no Brasil são enormes, seja no mercado de trabalho - em que as mulheres ganhavam 70% do que ganhavam os homens em 2017, como demonstra o relatório “País Estagnado: Um Retrato das Desigualdades Brasileiras 2018”, seja no âmbito educacional, a exemplo da redução da participação das mulheres em cursos na área de tecnologia da informação, sobretudo em anos recentes (MAIA, 2016). Em conformidade com esses estudos, um dos resultados desta pesquisa revela que o curso de informática detém a menor taxa de estudantes do sexo feminino, quando comparado aos cursos de agropecuária e agroindústria.

No mesmo sentido, a sexualidade, de forma paralela à concepção de gênero, foi compreendida como um conceito dinâmico relativo às produções culturais sobre o prazer e as interações sociais e corporais que envolvem

desde o desejo e o erotismo até a saúde, reprodução e uso do poder na sociedade (CARRARA, 2009). A orientação sexual refere-se ao sexo das pessoas eleitas como objetos de desejo e afeto. Em nossa sociedade, a heterossexualidade é concebida como o padrão normativo. Assim, a homossexualidade, bissexualidade e outras orientações sexuais que não se enquadram nesse padrão costumam ser identificadas como divergentes e têm sofrido diversos tipos de discriminação, preconceito e violência.

Como aponta Tatiana Lionço e Debora Diniz (2009), a homofobia pode ser definida “como uma manifestação perversa e arbitrária da opressão e discriminação de práticas sexuais não-heterossexuais ou de expressões de gênero distintas dos padrões hegemônicos do masculino e do feminino” (2009, p.52). A homofobia pode se expressar de diversas formas, que vão desde atos violentos até a negação da cidadania plena.

O silêncio sobre as discussões relacionadas à sexualidade, associadas ao baixo número de dados sobre essa problemática, é elemento importante para compreender a produção da evasão escolar de estudantes, dos índices de fracasso escolar e, assim, das dificuldades que ainda persistem para a construção de uma escola democrática e inclusiva. O próximo tópico busca contribuir com a mudança desse panorama e apresentar o perfil discente de estudantes com base na categoria gênero.

## **O PERFIL DISCENTE COM BASE NA IDENTIDADE DE GÊNERO**

O Censo da Diversidade foi aplicado no IFPE, Campus Belo Jardim, no ano de 2021 e foi composto de um conjunto de questões fechadas, abertas e escala likert nos

seguintes cursos técnicos integrados: Agropecuária, Agroindústria e Informática. Diante do contexto de pandemia, o questionário foi aplicado totalmente *on-line* e obteve-se a contribuição de 259 discentes. Para analisar o perfil discente com base na categoria gênero, partiu-se das seguintes perguntas presentes no questionário: 1. Como você se identifica com relação ao seu sexo? 2. Como você se identifica com relação à sua identidade de gênero?

Antes de apresentar os dados, torna-se importante dizer que, apesar de termos tido um retorno significativo de respostas ao questionário, não se atingiu uma cobertura total de estudantes. Com base nos dados da instituição, no semestre analisado havia 323 discentes com matrículas ativas. Destes, 80% responderam ao questionário. A distribuição por curso pode ser observada abaixo (Tabela 1).

**TABELA 1 - Total de Discentes por Curso e Respostas Obtidas no Questionário**

Curso	Total Discentes do Curso	Respostas obtidas	Percentual
Agropecuária	148	117	79%
Agroindústria	92	65	71%
Informática	83	77	93%
Total	323	259	80%

**Fonte:** elaboração pelos(as) autores(as), 2021.

As perguntas construídas para analisar as temáticas de gênero estavam relacionadas ao modo como as pessoas se identificavam em relação ao sexo e ao gênero. Focou-se, aqui, nas questões relacionadas à identidade de gênero.

É importante enfatizar que os dados se referem ao quantitativo de pessoas que responderam ao questionário. Foi possível evidenciar que mais mulheres responderam ao *survey* do que homens. Para se ter uma ideia, o curso de informática conta com 83 estudantes. Ao analisar dados oficiais da instituição, constatou-se que

estes se dividem entre 47 homens e 36 mulheres. O fato de haver apenas 36 mulheres nos dados institucionais, e não 39, como consta nas respostas a esta pesquisa, analisadas em seguida, pode estar relacionado ao período de confrontação dos dados do questionário com os dados da instituição, podendo, assim, ter havido evasão escolar após as respostas ao questionário. Assim, embora o nosso questionário aponte que mais mulheres responderam ao questionário do que homens, o curso de informática continua com um quantitativo maior de homens que mulheres, confirmando estudos já existentes como evidenciado na pesquisa “Imagens de gênero e raça na tecnologia da informação: invisibilidades negras, territórios brancos, mulheres ocultas, espaços masculinos” (SOUZA; LUDMILA; TOSTA, 2020).

Segundo o “Guia de inclusão das pessoas LGBTQIA+”, a identidade de gênero a partir do qual as pessoas se reconhecem está relacionada à “padrões de gênero: feminino ou masculino”. Ainda “vale ressaltar que esses valores sofrem modificações de cultura para cultura e que existem, inclusive, pessoas que não se identificam com nenhuma dessas definições e outras que se identificam com ambas” (LIMA JUNIOR; SOUSA; 2020, p. 7). Dessa forma, há possibilidade de uma pessoa que é lida culturalmente como do sexo masculino formar uma identidade feminina e vice-versa. Também pode acontecer da pessoa não se identificar com nenhum desses gêneros. Por isso, as nomenclaturas mulher cisgênero, homem cisgênero, mulher trans, homem trans e pessoa não binária, dentre outras, são utilizadas para referenciar as diferentes identidades de gênero.

Quanto à identidade de gênero, foi possível identificar a seguinte distribuição por curso: quanto às pessoas que se identificaram como não binárias, três estão

no curso de agropecuária, uma no curso de informática e uma em agroindústria; quanto às identidades cisgênero, tem-se a seguinte distribuição: em agropecuária são 63 mulheres e 51 homens; em informática, há 39 mulheres cisgênero e 37 homens cisgênero; em agroindústria, 43 mulheres cisgênero e 20 homens cisgênero.

Com relação à idade, foi possível perceber que a média de idade geral é de 16,5 anos, mas quando se analisa a divisão sexual por gênero, percebe-se que a média de idade é de 17 anos para os homens cis e não binários e de 16 anos para mulheres cis.

No que se refere à cor/raça, com base na classificação utilizada pelo IBGE e nos estudos e pesquisas no campo das relações raciais, que une pretos e pardos na categoria negros, foi possível constatar que 65,1% das pessoas se identificaram como negras, 29,5% brancas, 4,3% indígenas e 1,2% amarelas. Tal índice coaduna-se com os dados do último censo do IBGE, realizado em 2010, que apontou que cerca de 66% da população do estado de Pernambuco era negra (BARBOSA, 2019). Também revela a diversidade étnico-racial presente na instituição, que deve ser alvo de atenção no processo de construção das práticas e políticas de inclusão.

A análise com base nas categorias de identidade de gênero e raça permitiu constatar que, em todas as categorias, a maioria das pessoas identifica-se como negra. Entre as 145 mulheres cis, 62,8% são negras, 32,4% brancas, 4,1% indígenas e 0,7% amarela. Entre os homens cis, 67,6% se autodeclararam negros, seguidos por 25,9% de brancos, 4,6% de indígenas e 1,9% de amarelo. Já entre as pessoas que se identificaram como não binárias, quatro se autodeclararam negras e uma branca, conforme pode ser observado abaixo (Tabela 2).

**TABELA 2 – Distribuição com base na Identidade de Gênero e Cor/Raça**

	Identidade de Gênero					
	Mulher Cis		Homem Cis		Não Binário	
Branca	47	32,4%	28	25,9%	1	20,0%
Negra	91	62,8%	73	67,6%	4	80,0%
Amarela	1	0,7%	2	1,9%	0	0,0%
Indígena	6	4,1%	5	4,6%	0	0,0%
Total	145	100,0%	108	100,0%	5	100,0%

**Fonte:** elaboração pelos(as) autores(as), 2021.

Ao analisar a divisão sexual de estudantes nos municípios que possuem maior número de matriculados, foi possível identificar que Belo Jardim conta com o maior número de estudantes: 135 pessoas. Destas, 81 são mulheres e 53 são homens. A segunda cidade com o maior número de estudantes é Sanharó, com 36 estudantes, sendo 20 mulheres e 16 homens. A terceira cidade é São Bento do Una, com 26 estudantes, sendo 13 mulheres e 13 homens. A quarta cidade é Pesqueira com 9 mulheres e 3 homens; em seguida, está a cidade de Tacaimbó com 7 mulheres e 5 homens.

Ao analisar a distribuição por município com base na identidade de gênero, foi possível identificar que, das cinco pessoas que se identificaram como não binárias, três residem em Belo Jardim e as demais em outras cidades. Os dados demonstram que as identidades de gênero que não se enquadram no binarismo homem-mulher estão presentes na escola e, além disso, que tais estudantes não se encontram apenas na cidade Belo Jardim, mas em municípios com menor número de habitantes.

Ao se analisar o perfil de estudantes articulando orientação sexual e identidade de gênero, raça/etnia e localização geográfica, foi possível constatar que o perfil de discentes no campus apresenta uma composição marcada pela diversidade, em que há a presença de estudantes com

identidades de gênero diversas do padrão da cisnormatividade. Ao mesmo tempo, há também uma quantidade significativa de pessoas que se identificam como negras e, em menor número, respectivamente, brancas, indígenas e amarelas.

## **HÁ DIVERSIDADE SEXUAL NO PERFIL DISCENTE DO IFPE?**

Para analisar o perfil discente com base na categoria sexualidade, partiu-se das seguintes perguntas presentes no questionário: 1. Com relação à orientação sexual, como você se considera? Analisadas as perguntas sobre orientação sexual, constatou-se que 13 pessoas responderam que não sabem qual é a sua orientação sexual, 20 pessoas responderam que são bissexuais e 5 pansexuais, 214 pessoas responderam que são heterossexuais. Isso quer dizer que, embora a maioria das pessoas, exatamente 83,2%, tenha afirmado ser heterossexual, um número considerável de estudantes afirmou ter uma orientação sexual diferente da heteronormatividade, 12,9% das pessoas. Outro ponto interessante é que 5% afirmaram não saber ainda, somando 17,9% do corpo discente que não se identifica diretamente com a heterossexualidade.

Quando se analisou essa distribuição por curso, identificou-se que, das 118 pessoas do curso técnico integrado em agropecuária, 83,9% são heterossexuais, 7,6% bissexuais, 2,5% homossexuais, 1,7% pansexual. Deve-se ressaltar que 4,2% das pessoas afirmaram não saber qual é a sua orientação sexual. Já no curso de informática, com 77 respostas, 80,5% são heterossexuais, 5,2% homossexuais, 6,5% bissexuais e 1,3% pansexual. Afirmaram não saber 6,5%. No curso de agroindústria foram 65 respostas. Destas, 81,5% são heterossexuais, 1,5% homossexual, 9,2% bissexuais e 3,1% pansexuais.

Afirmaram não saber 4,6%.

Os dados revelam que o curso que contém maior número de pessoas que se enquadram como LGBTQIA+ é o curso de informática, com 13%, seguido por agroindústria, com 12,7%, e, por fim, agropecuária, com 11,8%, como pode ser observado abaixo (Tabela 3).

**TABELA 3 – Orientação Sexual por Curso**

Orientação Sexual	Curso					
	Agropecuária		Informática		Agroindústria	
Sei lá!	5	4,2%	5	6,5%	3	4,6%
Heterossexual	99	83,9%	62	80,5%	53	81,5%
Homossexual	3	2,5%	4	5,2%	1	1,5%
Bissexual	9	7,6%	5	6,5%	6	9,2%
Pansexual	2	1,7%	1	1,3%	2	3,1%
Total	118	100,0%	77	100,0%	65	100,0%

**Fonte:** elaboração pelos(as) autores(as), 2021.

Com relação à diversidade sexual, observou-se que a bissexualidade está mais presente entre mulheres e a homossexualidade evidenciada entre pessoas que se identificaram como homens e pessoas não binárias. Deve-se ressaltar que 11,1% das pessoas afirmaram ainda não saber sobre suas orientações, um dado importante para a realização de ações de conscientização, como pode ser observado abaixo (Tabela 4).

**TABELA 4 - Orientação sexual e identidade de gênero**

Orientação Sexual	Identidade de Gênero					
	Mulher Cis		Homem Cis		Não Binário	
Sei lá!	8	5,5%	5	4,6%	0	0,0%
Heterossexual	115	79,3%	97	89,8%	0	0,0%
Homossexual	0	0,0%	6	5,6%	2	40,0%
Bissexual	20	13,8%	0	0,0%	0	0,0%
Pansexual	2	1,4%	0	0,0%	3	60,0%
Total	145	100,0%	108	100,0%	5	100,0%

**Fonte:** elaboração pelos(as) autores(as), 2021.

No que se refere à influência das relações de gênero e sexualidade na instituição, perguntou-se aos estudantes se as relações de gênero e sexualidade influenciam na

vivência do curso e foi possível constatar que, de 259 pessoas que responderam à pergunta, 44 % disseram que não influencia; já 24,3% afirmaram que sim, influencia; e 31,7% não sabem se influencia ou não (Tabela 5). O alto número de pessoas que afirmam não saber se as relações de gênero e sexualidade influenciam ou não, bem como as pessoas que consideram que essas categorias não influenciam as vivências, demonstra a importância de ações de sensibilização para essas temáticas na instituição.

**TABELA 5 – Percepção sobre a influência das relações de gênero e/ou sexualidade na instituição**

A vida das pessoas é influenciada pelo gênero ou sexualidade em uma instituição como o IFPE?	Frequência	%
Não	114	44,0
Sim	63	24,3
Não Sei	82	31,7
Total	259	100,0

**Fonte:** elaboração pelos(as) autores(as), 2021.

Com a finalidade de saber se há discriminação no campus com base na orientação sexual, realizou-se a seguinte pergunta: “Já sofreu discriminação por ser LGBTQIA+, no IF?”. As possibilidades de resposta variaram entre “presenciar a discriminação”, “sofrer a discriminação” e “presenciar e sofrer a discriminação”. Foi possível constatar que, dentre as 91 pessoas que responderam a essa questão, os números são preocupantes, pois 84 pessoas disseram que já presenciaram e 8 pessoas sofreram diretamente discriminação.

Até aqui foi possível construir um perfil discente com base nas categorias gênero e sexualidade. Constatou-se que as relações de gênero se apresentam na composição dos cursos com distribuição desigual de homens e mulheres. Também foi possível identificar a existência de corpos dissidentes, com identidades de gênero e orientações sexuais divergentes do padrão

cisheteronormativo, presentes na instituição e que identificam situações de discriminação relacionadas às vivências de gênero e sexualidade no campus. A próxima parte deste texto busca analisar se práticas associadas ao assédio sexual e moral são identificadas ou vivenciadas pelo corpo discente da instituição.

## **ASSÉDIO MORAL E SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR: SILÊNCIOS, SILENCIAMENTOS**

A violência contra as mulheres está presente nos diversos espaços sociais e são materializadas de distintos modos: na violência física, sexual, patrimonial, psicológica, moral e em função da raça. O assédio moral e sexual no âmbito escolar também se configura como um conjunto de formas de violência, sendo evidenciado desde a educação básica até a universidade (MOREIRA, 2016; MAITO, VIEIRA, KONNO, 2017).

Tais violências organizam-se a partir das relações de gênero que constroem papéis opostos para homens e mulheres, associando os primeiros à violência, força e poder e as segundas à sensibilidade, fragilidade e subserviência. Os corpos que não estão nesses padrões sofrem discriminações, como é o caso de atacar meninos que não atendem aos padrões de masculinidade a partir da utilização de termos femininos em tom de xingamento, como é o caso de “mulherzinhas”, dentre outros (CARRARA, 2009; BASTOS, Denise; CRUZ, Izaura, DANTAS, Marilu, 2018). Tais práticas revelam como os padrões de gênero e também de sexualidade vão organizando lugares de poder, associados aos padrões de masculinidade e territórios subalternos associados às mulheres e identidades de gênero e sexuais dissidentes.

Compreende-se assédio moral como a reprodução

de práticas que estão enraizadas em uma sociedade de forma histórica, de modo a manter as desigualdades relacionadas à classe social, gênero e raça. Nesse sentido, discursos, gestos e comportamentos expõem as pessoas a uma situação humilhante e embaraçosa, podendo comprometer a dignidade ou integridade física/mental. Habitualidade e intencionalidade de comportamento (final discriminatório) são essenciais para a caracterização do assédio moral (Cartilha informativa sobre o assédio, 2020).

Estudos têm demonstrado que apesar do assédio sexual não ocorrer apenas com mulheres, essa prática ocorre em maior número com esse grupo (MOREIRA, 2016). Buscou-se verificar aqui se há práticas de assédio sexual e moral na instituição analisada e em que medida ocorre em relação às identidades de gênero e sexuais presentes na instituição.

É importante dizer que no questionário foi explicado o que caracteriza assédio moral e sexual. Assim, realizou-se a seguinte pergunta: “Em relação ao assédio, assinale as situações que já aconteceram com você ou que você já presenciou no Instituto Federal (IF)”. Foi possível constatar que 101 pessoas responderam a essa pergunta. Destas, 54 afirmaram já ter presenciado assédio na instituição, 32 disseram que já aconteceu esse tipo de assédio com elas e 15 afirmaram que já presenciaram e já aconteceu com elas.

Quando se analisa o assédio associado à categoria gênero, identifica-se que as mulheres conformam o grupo que mais presenciou ou sofreu esse tipo de violência (Tabela 6).

TABELA 6 – Assédio Moral no IF conforme identidade de gênero

	Identidade de Gênero							
	Mulher Cis		Homem Cis		Não Binário		Total	
Já presenciei	30	55,6%	22	40,7%	2	3,7%	54	100,0%
Já aconteceu comigo	26	81,2%	5	15,6%	1	3,1%	32	100,0%
Já presenciei/ aconteceu comigo	12	80,0%	3	20,0%	0	0,0%	15	100,0%
Total	68	67,3%	30	29,7%	3	3,0%	101	100,0%

Fonte: elaboração pelos(as) autores(as), 2021.

Com relação ao assédio sexual, os resultados também são preocupantes. Dentre as 86 pessoas que responderam ao questionário, 61,6% afirmaram já ter presenciado situações de assédio, 27,9% mencionaram ter sofrido o assédio e 10,5% disseram já ter presenciado e, também, sido vítimas (Tabela 7). Tal situação demonstra que o assédio sexual está presente na instituição e, assim, tornam-se necessárias ações preventivas, educativas e de combate a esse tipo de crime.

Quando se analisou o assédio sexual com base na identidade de gênero e na orientação sexual, tem-se um quadro similar ao observado com relação ao assédio moral, em que as mulheres foram o grupo que mais presenciou ou vivenciou situações de assédio (69,8%).

É interessante que, entre as mulheres que responderam a esta pergunta, a metade já vivenciou situações de assédio na instituição e a outra metade já presenciou situações de assédio. Dentre os homens, 91,7% afirmaram já ter presenciado situações de assédio e 8,3% (2) disseram ter sofrido o assédio. Entre as pessoas não binárias que sofreram o assédio, uma presenciou (1,9%) e uma foi vítima (4,2%). Tal situação pode ser observada abaixo (Tabela 7).

TABELA 7 – Assédio Sexual no IF conforme identidade de gênero

Assédio Sexual	Identidade de Gênero								
	Mulher Cis			Homem Cis			Não Binário		
Já presenciei	30	56,6%	50,0%	22	41,5%	91,7%	1	1,9%	50,0%
Já aconteceu comigo	21	87,5%	35,0%	2	8,3%	8,3%	1	4,2%	50,0%
Já presenciei e Já aconteceu comigo	9	100,0%	15,0%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Total	60	69,8%	100,0%	24	27,9%	100,0%	2	2,3%	100,0%

Fonte: elaboração pelos(as) autores(as), 2021.

O assédio também atinge as diferentes orientações sexuais. Como é possível ver na Tabela 8, das pessoas que responderam positivamente à questão sobre ter sofrido e/ou presenciado situações de assédio, 12,8% identificam-se como homossexuais, bissexuais e pansexuais.

TABELA 8 – Assédio Sexual no IF conforme Orientação Sexual

Orientação Sexual	Assédio Sexual no IF							
	Já presenciei		Já aconteceu comigo		Já presenciei e Já aconteceu comigo		Total	
Sei lá!	1	1,2%	1	1,2%	0	0,0%	2	2,3%
Heterossexual	47	54,7%	19	22,1%	7	8,1%	73	84,9%
Homossexual	2	2,3%	1	1,2%	0	0,0%	3	3,5%
Bissexual	3	3,5%	3	3,5%	1	1,2%	7	8,1%
Pansexual	0	0,0%	0	0,0%	1	1,2%	1	1,2%
Total	53	61,6%	24	27,9%	9	10,5%	86	100,0%

Fonte: elaboração pelos(as) autores(as), 2021.

A análise dos dados quantitativos e qualitativos do censo permitiu a realização de uma discussão sobre assédio moral e sexual e sua vinculação direta com os diversos marcadores sociais, como gênero, sexualidade e raça, embora não tenha sido possível discutir essa última categoria aqui diante dos limites deste trabalho.

A partir dessa discussão, foi possível perceber que o assédio sexual, assim como aponta a literatura sobre o tema, é causado por comportamentos embaraçosos com a intenção de obter vantagem sexual. Gestos, ações ou mesmo palavras propostas que dão ao assediador uma vantagem sexual constitui assédio, mesmo que a vantagem não se consuma, até mesmo que se produza

apenas uma vez. O assédio sexual é uma forma mais grave de assédio moral porque os assediadores usam palavras e ações para obter favores sexuais (Cartilha informativa sobre o assédio, 2020).

Uma das questões abertas, presentes no censo IFPE campus Belo Jardim, foi a seguinte: “No ensino presencial, caso algum dos tipos de discriminação/assédio citados acima já tenha acontecido com você, ou você já tenha presenciado, você pode nos contar como foi?”. Em geral, as respostas estão relacionadas ao medo ou vergonha de falar sobre o tema ou a situações que ocorreram dentro e fora do campus, estando relacionadas a vivências de gênero, sexualidade e raça.

Uma das marcas da violência constituída por meio do assédio sexual refere-se ao sentimento de medo e vergonha que caracteriza as vivências das vítimas. Assim, ao solicitar que anonimamente as/os discentes contassem sobre essas situações, evidencia-se a dificuldade de falar sobre o tema, como pode ser observado nas respostas abaixo:

“Sim, mas não quero contar.”

“Não, tenho vergonha.”

“Prefiro não falar sobre.”

“Não porque eu não dou a mínima para o que os outros falam de mim.”

No trecho abaixo, evidencia-se, além do desconforto em relatar sobre o tema, a percepção de que o assédio faz parte da vivência das estudantes é perpetrado pelos diferentes atores presentes na instituição:

“Não gosto de entrar no assunto, mas no *campus* inúmeras meninas já vieram comentar sobre assédio da parte dos professores, servidores e alunos, e eu já fui assediada por alunos e me senti desconfortável com o toque de alguns professores.”

Mesmo realizando perguntas sobre o *campus*, foi possível identificar que as situações de assédio também foram vivenciadas fora do *campus*, como pode ser observado nos relatos que se seguem:

“Foi horrível tão quanto ver a pessoa passando por aquilo como eu (obs.: não foi no IFPE).”

“Nunca presenciei e nem aconteceu comigo dentro da escola, só fora, e eu não estudava ainda no IF, foi terrível!”

“Eu quando ando pela a rua e não importa a roupa que estou, os homens fazem piadinha, ficam olhando e falando coisas desnecessárias.”

“O namorado da irmã da minha amiga assediou ela quando a gente tava com ela na casa dela, foi muito horrível”

Os dados também revelaram que as diversas situações de constrangimento que configuram o assédio sexual orientam a vivência das estudantes, em que os olhares constrangedores, os toques importunadores e falas machistas, erotizadas e objetificadoras do corpo feminino se fazem presentes, como é possível observar nos relatos abaixo:

“Como citei acima, passei mais por olhares maliciosos, alguns comentários que nos traz constrangimento, e já presenciei muitas coisas em relações aos requisitos acima”

"Foi horrível, um menino queria ficar com uma menina sem o consentimento dela."

"Uma pessoa falou para outra que tinha os seios grandes e que ele gostava."

"Já ouvi um grupinho de garotos fazendo comentários eróticos na fila do almoço uma vez."

"Estava saindo da lanchonete, e daí um garoto que eu não tinha contato com ele pôs o braço dele em volta de mim, tentei demonstrar que não gostei da situação, mas ele continuou e depois de um tempo o mesmo se aproximou de mim, muito próximo, me deixando desconfortável."

"São coisas entre alunos, meninos muitos atirados, entre outros"

Foi possível observar que muitas práticas de assédio se apresentaram como "brincadeiras", o que indica a importância de demonstrar como muitas práticas constrangedoras são construídas sob o disfarce da recreação. Tal como acontece com o racismo recreativo (MOREIRA, 2019), a LGBTfobia e o machismo também se utilizam do humor para constranger, menosprezar e paralisar as vítimas.

"Alguns alunos estavam em uma "rodinha", e um dos meninos começou a bater e passar a mão na bunda de outra aluna dizendo que era 'brincadeira'."

"Por eu ter muita amizade com a minha amiga, teve uma menina da minha sala que começou a espalhar boatos dizendo que eu e minha amiga estávamos fazendo "coisas", uma brincadeira de mal gosto que me deu vários ataques de pânico, homofobia... Nós duas somos heteros e passamos por essa "brincadeira"."

"Já ouvi e vi pessoas fazerem "piadas" por não ser da mesma religião, já presenciei comentários sobre meu cabelo por ser cacheado, e já vi pessoas fazerem comentários preconceituosos com pessoas que têm cabelo crespo."

"Já presenciei o abuso de autoridade pelo professor em sala de aula, ele já constrangeu 3 alunas da minha turma, 2 delas não lembro muito bem (lembro que foi uma brincadeira de mau gosto e elas saíram chorando da sala de aula) o motivo, mas a terceira foi constrangida pelo professor com comentários preconceituosos contra a religião da menina."

Deve-se ressaltar que os olhares e comentários constrangedores conformam aquilo que se considera normal e desviante. Em alguns relatos, identificaram-se tais vivências, como pode ser observado nos relatos que se seguem:

"Quando eu passava nos corredores eu sentia olhares estranhos direcionados a mim, pessoas falando da minha orientação sexual."

"Já presenciei comentários autoritários de professores achando que são os donos da razão, sem se escutar os alunos e suas opiniões. Falas involuntárias de preconceito com negros, homossexuais, mulheres. Como ex.: moreno, mulato, veadinho etc."

Como afirma Guacira Louro (2000), em nossa sociedade há identidades de gênero e sexuais que "gozam de privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. Enfim, algumas identidades são tão "normais" que não precisam dizer de si; enquanto outras se tomam "marcadas" e, geralmente, não podem falar por si" (LOURO, 2000, p. 66).

A partir das respostas obtidas, fica evidente a existência de situações de assédio moral e sexual, orientadas pelas questões de gênero e sexualidade, seja dentro ou fora do ambiente escolar, e a dificuldade que alunos e alunas têm em falar sobre o tema. Os silêncios conformados na dificuldade de falar também são perpassados por silenciamentos quando os assédios se materializam em formatos de “brincadeiras”, difíceis de serem questionadas ou contestadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo analisar a questão da diferença e da desigualdade com base nas categorias de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Compreender o perfil dos estudantes e a forma como alunos e alunas lidam com as diversas situações discriminatórias no seu cotidiano é fundamental para o planejamento de medidas educacionais mais inclusivas.

Foi possível constatar que o campus analisado possui uma quantidade significativa de estudantes que não estão dentro do padrão cisheteronormativo presente na sociedade. A pesquisa também mostrou que há discriminação contra pessoas LGBTQI+ dentro da instituição escolar.

Os limites deste trabalho não permitiram que apresentássemos de forma mais sistemática a configuração dos diferentes eixos de opressão que organizam as experiências e vivências dos estudantes, mas já é possível indicar a importância de analisar raça, gênero, sexualidade e deficiência como eixos que se interseccionam e configuram vivências e experiências específicas.

Outro ponto importante é que as violências constituídas em formato de assédio sexual e moral foram perpetradas por diferentes “atores” da instituição, em que estudantes, professores e servidores constituíram-se, nas diferentes falas, como agentes de tais práticas. Tal situação indica a importância de se construir práticas e ações sistematizadas orientadas para toda a comunidade escolar.

Os dados também apontam para soluções, demonstrando que o combate ao assédio sexual e moral deve perpassar por uma educação transgressora, apoiada nos princípios democráticos e que combata a cultura machista, a LGBTfobia, o sexismo e o racismo que ainda teimam em desorganizar as vivências e experiências dos estudantes.

## **CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Os resultados da pesquisa analisados e discutidos neste capítulo apontam para, ao menos, duas direções. Por um lado, estabelecem um diálogo com o universo de estudos sobre as vivências de desigualdades no âmbito educacional. As dimensões relativas às desigualdades de gênero e sexualidade, compreendidas de forma interseccional a outros marcadores como raça e classe, lançam luz sobre práticas sociais presentes no universo educacional que precisam de mais atenção. Por outro lado, as desigualdades discutidas neste texto, com destaque também para as práticas de assédio, apontam para a necessidade de uma maior atenção por parte de educadores e gestores escolares no sentido de uma intervenção mais ativa na promoção da cidadania e erradicação das diversas formas de violência e discriminação.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006. 96 p.
- BARBOSA, Marcos. “Em PE, política de saúde da população negra contribui para o combate ao racismo”. **Brasil de Fato**. Publicado em 22 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2019/08/22/em-pe-politica-de-saude-da-populacao-negra-contribui-para-o-combate-ao-racismo-na-sa>. Acesso em: 11 set. 2022.
- BASTOS, Denise; CRUZ, Izaura, DANTAS, Marilu. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. “Mulheres negras: moldando a teoria feminista”. In: **Feminist Theory:** from margin to center. Traduzido por: Roberto Cataldo Costa. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 16, ano 2015, p. 193-210.
- BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In: **Homofobia & Educação:** um desafio ao silêncio. Tatiana Lionço; Debora Diniz (Org). Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARRARA, Sergio. et al. **Gênero e diversidade na escola**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. v. *IE-book*.
- CARVALHO, Marília Gomes de. **Gênero e Tecnologia:** estudantes de engenharia e o mercado de trabalho. In: CONSTRUINDO A IGUALDADE NA DIVERSIDADE. CURITIBA: UTFPR, 2009.
- CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade, [s. l.], v. 2, n. 25, p. 59–76, 2000.
- MAIA, Marcel Maggion. **Limites de gênero e presença feminina nos cursos superiores brasileiros do campo da computação**. Cadernos Pagu, [s. l.], n. 46, p. 223–244, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201600460223>. Acesso em: 12 out. 2022.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

SCHWARTZ, Juliana *et al.* **Mulheres na informática**: [s. l.], n. 27, p. 255–278, 2006.

SOUZA, Tatiele Pereira de; LUDMILA, Tania; TOSTA, Dias. **Imagens de gênero e raça na tecnologia da informação**: invisibilidades negras, territórios brancos, mulheres ocultas, espaços masculinos. *Cadernos de gênero e Tecnologia*, [s. l.], v. 14, p. 341–364, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/index>. Acesso em: 12 out. 2022.

# A VANGUARDA DO TRABALHO PRECARIZADO: AS TERCEIRIZAÇÕES PROIBIDAS OFICIALMENTE ACEITAS (BELO JARDIM, 1990-1991)

*Mauro Luiz Barbosa Marques*

*Emanuel Bezerra Santos*

*Allana Maria Guimarães dos Santos Silva*

## INTRODUÇÃO

A humanidade vive a era da precarização do trabalho. Rigorosamente, o trabalho humano tendeu à precarização com reduzidos períodos históricos de garantias aos produtores e transformadores da existência humana na longa duração da civilização. Na maior parte da trajetória civilizada humana, os mais fortes controlaram o trabalho dos de baixo e para isso foram utilizadas formas de coerção combinadas com legalidade jurídica, além dos valores morais e de costumes. O século XXI, por sua vez, tem representado o aprofundamento dessa tendência. As pesquisas realizadas nos últimos anos têm mostrado de forma inequívoca o aprofundamento da precarização das relações trabalhistas e a perda de garantias mínimas para a ampla maioria daqueles que vivem de seu trabalho.

Como sugere Eric Hobsbawm, “recuperar um passado esquecido, memorável ou inspirador é uma tarefa

perfeita para historiadores” (HOBSEBAWM, 2008, p. 22). Tal premissa se fortalece especialmente se tal passado incide fortemente nas características do tempo presente: a partir da década de 1990, houve um período de intensificação da reestruturação produtiva, ao lado das privatizações e do neoliberalismo. As terceirizações, por exemplo, foram epidêmicas naquela década e cresceram sem controle nos anos 2000 (ANTUNES, 2020, p. 124).

Anos antes, pode-se destacar que a década de 1980 foi caracterizada ao mesmo tempo pela abertura política, considerando o final do regime militar, e também por fortes mobilizações dos trabalhadores, o que recolocou esse importante ator na cena política nacional. Na década seguinte, diferentemente, foram verificadas mudanças econômicas que abriram a economia brasileira: para o movimento dos trabalhadores significou uma época de arrefecimento em termos mobilizatórios e reorientação de práticas e estratégias (SANTANA, 2003, p. 285).

Ao mesmo tempo, após 1980, ocorreu o esgotamento do ciclo de forte expansão econômica no Brasil. Isso afetou o mercado de trabalho que passou a registrar sinais de desestruturação (POCHMANN, 2008, p. 46). Essa explosiva combinação – arrefecimento de lutas e crise econômica – permitiu o avanço na desestruturação nas relações de trabalho nacionais.

Assim, surgiram contratos com duração determinada e emprego por conta própria, parte da adaptação à demanda e a racionalização dos processos produtivos por meio da mobilização permanente da força de trabalho. Trata-se da crise do velho fordismo e o desmanche das formas tradicionais de solidariedade desse modelo e, ao mesmo tempo, tal transformação das relações capitalistas de produção enfraqueceu a posição

coletiva dos trabalhadores, colocando-os em situação defensiva na correlação de forças ante o capital. Soma-se a isso que o aumento do desemprego e “a repressão aos sindicatos fragilizaram ainda mais a capacidade de defesa dos trabalhadores brasileiros, bloqueando severamente a mobilização coletiva” (BRAGA, 2012, p. 187).

Ainda, no tempo presente, surge o fenômeno chamado de uberização, quando a empresa Uber (um exemplo entre outras 'empresas-aplicativo') não detém o carro nem o celular do motorista, mas controla em boa medida o trabalho deste. Nesse controle, ao fim e ao cabo, a partir de uma relação consensual empurrada pela necessidade do motorista, “nenhum direito para o trabalhador, salvo o de receber parcela do que produziu” (FONTES, 2017, p. 57).

Considerando o contexto dessas últimas décadas, este capítulo pretende analisar processos judiciais que tratam do tema da terceirização especificamente no início dos anos 1990, na região de Belo Jardim. Tais casos judicializados exemplificam a situação de extrema precarização em um serviço público estadual ocorrida naquela década. Atuando em território belo-jardinense, mas não apenas ali, a empresa com sede em Recife denominada 'Vanguarda Serviços Técnicos LTDA' terceirizou serviços de limpeza, entre outros, à entidade FUSAM, instituição pública equivalente à secretaria de saúde estadual. O detalhe de tal esquema é o nível de irregularidades contidas nos acordos entre as partes.

Aqui serão apresentados e analisados três processos, rolados individualmente entre 1990 e 1991, nos quais percebemos tais ilegalidades e manobras entre uma empresa terceirizadora e uma entidade pública, pois naquele momento não eram permitidas as terceirizações,

mesmo que seladas em contrato. Nesse sentido, será revelador que tais manobras tiveram como copartícipe o próprio Estado pernambucano. Além dos processos, centrais na narrativa do texto, será problematizada a greve de tais trabalhadores, sem salários por alguns meses, contra a empresa terceirizadora e a FUSAM.

Tais estudos representam a consequência das pesquisas realizadas dentro do plano de trabalho “Histórias de trabalhadores: Resistências e passividades frente à precarização do trabalho no agreste pernambucano” desenvolvido há cerca de três anos no Campus Belo Jardim, IFPE. Originados nos arquivos do TRT-6, em Vitória do Santo Antão, os processos aqui destacados e analisados representam o esforço da coleta desses dados e das histórias ali guardadas nos arquivos judiciais. No espírito sugerido por Barros:

Esses processos, fontes primárias de inegável valor histórico, permitem que se percebam vários aspectos do contexto social e econômico da época (...) tudo em uma sociedade em luta hercúlea para superar suas heranças patriarcais, monocultoras e escravocratas, herdadas dos tempos coloniais, buscando afirmar-se como Nação moderna (BARROS, 2011, p. 87).

Quando analisamos tais processos impressionam os detalhes do incrível episódio de terceirização consentida pelo poder público estadual, o qual deveria seguir as leis e incentivar tal costume, porém atuou de forma ilegal em contratações terceirizadas, proibidas naquele momento. Tal prática, a terceirização, que começava a se avolumar naquela década, levava – e assim continua – a uma absoluta exploração de seus trabalhadores, os quais atuavam com menos ou nenhuma das garantias trabalhistas. Tudo isso se revela nas páginas dos processos aqui analisados.

A partir desses elementos, este capítulo aqui desenvolvido pretende expressar aspectos desse contexto a partir da análise de processos judiciais trabalhistas e assim descortinar o panorama sobre as terceirizações ocorridas especificamente na área de saúde, no início da década de 1990, no estado de Pernambuco e na cidade de Belo Jardim.

## O QUE SÃO TERCEIRIZAÇÕES?

Até o início da década destacada apenas os casos previstos na Lei 6019/74 eram legalmente tolerados. Esta disciplinou o chamado “trabalho temporário”, definido como “aquele prestado por pessoa física a uma empresa, para atender à necessidade transitória de substituição de seu pessoal regular e permanente”. Mais adiante, a possibilidade de terceirização nas atividades privadas foi ampliada pelo advento da Lei 7102/83, agora em caráter não só temporário, mas também permanente, alcançando especificamente os serviços de vigilância armada.

Em 1986, o Tribunal Superior do Trabalho editou a Súmula 256, fixando o entendimento de que é ilegal a contratação de trabalhadores por empresa interposta, com a formação do vínculo empregatício diretamente com o tomador dos serviços, exceto nas hipóteses de trabalho temporário (máximo de 90 dias) e de serviço de vigilância. Dessa forma, não se permitia a contratação nem mesmo para as chamadas “atividades-meio”. Tal Súmula foi cancelada e substituída pela 331, em 1993. Essa última ampliou as possibilidades de terceirização no parágrafo III, no qual se definia como toleradas para serem executadas por “empresa interposta” as atividades de limpeza, conservação e serviços especializados ligados à “atividade-meio do tomador”. Essas novas áreas se somavam ao trabalho temporário e à vigilância e não tinham

possibilidade de acarretar vínculo empregatício ao contratante (Sobre isso ver em: <https://jus.com.br/artigos/74232/os-impactos-da-lei-n-13-429-2017-lei-da-terceirizacao-evolucao-ou-precarizacao>. Acesso em 30/03/2021).

É visível uma tendência à gradual ampliação do leque de possibilidades de terceirização, algo constante na década de 1990 e, especialmente, no século XXI, até chegarmos à completa liberdade das terceirizações. A análise de tal tendência histórica extrapola as possibilidades deste texto, mas importa destacar que em 1991, como acima descrito, as terceirizações eram legalmente bastante limitadas.

## **A VANGUARDA DA PRECARIZAÇÃO**

A Vanguarda Serviços Técnicos LTDA era uma empresa que atuava em Pernambuco oferecendo como atividade a intermediação do labor. Como já destacado, no início da década de 90, a terceirização do trabalho era um ato ilícito de acordo com a legislação e atos do TST, o que não foi suficiente para impedir que tal ilegalidade ocorresse. Entre os contratos da empresa Vanguarda, os mais comuns eram os chamados 'serviços gerais', atividades mais simples e primárias, mas que obviamente mereciam ter seus direitos cumpridos, assim como qualquer outro setor da classe trabalhadora.

A Fundação de Saúde Amaury de Medeiros, fundação essa de responsabilidade do governo pernambucano, mais especificamente a Secretaria de Saúde, conhecida como FUSAM, foi uma das contratantes da Vanguarda, com objetivo de prestação de serviços de limpeza, conservação, higienização e locação de mão de obra em geral; essas atividades laborais eram realizadas

em diversos locais do estado. A FUSAM tinha o compromisso, assinado contratualmente, de repassar o valor para pagar todas as despesas de cada funcionário terceirizado, como salário, impostos, transporte etc., além do lucro da Vanguarda Serviços Técnicos LTDA.

As irregularidades de tais contratos são percebidas nos processos aqui destacados. Uma das pessoas que prestaram serviço para a Fundação de Saúde Amaury de Medeiros, a partir da Vanguarda, foi Irene Jasmelina de Lima Silva, trabalhadora que possuía seu trabalho precarizado pela terceirização, mas que foi atrás dos seus direitos: além da intermediação do trabalho, parou de receber seus pagamentos ao final de 1990, mesmo trabalhando. Inicialmente, Irene fez uma reclamação trabalhista contra a Vanguarda, porém a empresa, na primeira audiência, revelou o envolvimento da Fundação alegando que a funcionária era da FUSAM e que a falta de pagamento se dava por ela não ter cumprido com seu compromisso de pagar a Vanguarda. Nessa audiência também foi feito o pedido para a empresa atuar apenas como litisconsorte, que foi negado (Processo 08/91).

Na segunda audiência, da mesma forma que a Vanguarda, a Fundação de Saúde Amaury de Medeiros declarou que não possuía contrato com a reclamante e que Irene era funcionária da Vanguarda. Pediu afastamento do processo, entretanto, se fosse necessário, corroboraria com a defesa da Vanguarda. Fica evidente um dos aspectos centrais da terceirização, quando um ator empurra para o outro as responsabilidades. O processo terminou tendo como reclamada a Vanguarda e litisconsorte e a Fundação de Saúde Amaury de Medeiros, ambas foram condenadas a pagar o que foi determinado à trabalhadora Irene Jasmelina de Lima Silva.

Outra trabalhadora, Maria José da Silva Melo, fora contratada na função de parteira do Hospital Regional de Belo Jardim, porém exercia função de Serviços Gerais, ainda tendo diferença salarial, pois trabalhava em um setor que não constava na sua CTPS e salário atrasado. Processou a Vanguarda Serviços Técnicos e o Hospital Regional de Belo Jardim, mas segundo a palavra das duas empresas a reclamante tinha total conhecimento que no momento da contratação trabalharia como Serviços Gerais (Processo 123/91). Nesse caso ainda ocorre a descaracterização da carteira profissional, assim contextualizada por Barros:

Com a instituição da carteira profissional para trabalhadores com mais de 16 anos, sem distinção de sexo, que exerçam emprego ou prestem serviços remunerados no comércio ou na indústria, criava-se um documento oficial de identificação equivalente à carteira de identidade e, ao mesmo tempo, era pré-constituída em favor do operário a prova da relação de emprego e das condições contratuais (BARROS, 2011, p. 95).

Posteriormente, foi decidido pela Única JCJ de Belo Jardim sem segunda audiência, por unanimidade, extinguir o processo sem julgamento do pedido de diferença salarial, porém foi exigido que as duas empresas processadas pagassem no prazo de oito dias apenas seus atrasos salariais (meses de novembro e dezembro de 1990 e ainda o 13º salário).

Ainda há o caso de Josefa do Socorro da Silva, contratada inicialmente como auxiliar de enfermagem também para o Hospital Regional de Belo Jardim, mas fazia o trabalho de serviços gerais. Em consequência disso ocorria a existência de diferença salarial entre os cargos e ainda atraso no recebimento. Também processou a Vanguarda e o Hospital Regional de Belo Jardim, pedindo

todos os direitos que desde sua contratação deveriam ter sido atendidos. No processo, posteriormente, a Vanguarda e o Hospital (ausente) confirmaram que no ato da contratação Josefa tinha total conhecimento de que trabalharia como “serviços gerais”. Por fim, terminou com alguns recursos sendo aceitos, como o pagamento do salário atrasado. O 13º não foi pago e a retificação na CTPS também não foi feita, como consta no trecho do processo:

DECIDE, a Única JCJ de Belo Jardim, por unanimidade, extinguir o processo sem julgamento do mérito com relação ao pedido de diferença salarial; e no mérito à unanimidade JULGAR PROCEDENTE EM PARTES a ação, para condenar, como de fato condena solidariamente o litisconsorte Hospital Regional de Belo Jardim e a ré Vanguarda Serviços Técnicos LTDA a apagarem, digo, pagarem à autora Josefa do Socorro da Silva, no prazo de 08 dias, após o trânsito em julgado da sentença, os salários correspondentes aos meses de novembro e dezembro/90 (processo 122/91, p. 09).

Ambos os casos compartilham reclamações parecidas, mas é importante analisá-los para ter a consciência de que o contexto analisado não aconteceu com indivíduos específicos, e sim com centenas de trabalhadores terceirizados. Em função da grave situação, coletivamente, tais trabalhadores também reagiram.

## A GREVE DOS TERCEIRIZADOS

Nem a Constituição nem a legislação da época foram suficientes para impedir a precarização do trabalho pela terceirização, sendo incrivelmente praticada pelo próprio Estado. O caso de Irene, Josefa e Maria não foram exceções: eram práticas comuns. No dia 10 de janeiro de 1991, de acordo com reportagem do Jornal do Commercio, eram

cerca de dois mil funcionários terceirizados sem receber seus salários mesmo trabalhando diariamente e cumprindo suas funções. Essas pessoas eram contratadas pela Vanguarda e Adlim (outra empresa parecida com a Vanguarda) e atuavam na Secretaria de Saúde: as empresas também argumentam que a falta de pagamento se dava em função da Secretaria de Saúde não repassar a verba em tempos de transição de governo. Todo esse contexto levou a que no mês de janeiro os trabalhadores terceirizados paralisassem em função da falta de pagamento dos seus salários.

Os jornais de circulação estadual de Pernambuco discretamente cobriram tal acontecimento: “Com a greve os setores mais atingidos serão os hospitais e postos de saúde, que têm seus serviços de limpeza, conservação, recepcionistas e telefonistas ligados às prestadoras de serviço” (Jornal do Commercio: 12/1/91, p. 3). O próprio governador da época recebeu representantes dos trabalhadores quando assumiu o compromisso de regularizar os repasses às “prestadoras de serviço”. Segundo reportagem, mais de dez mil trabalhadores se encontravam como precarizados por essas empresas, em várias secretarias estaduais: “Até o dia 15 de fevereiro, será paga metade do débito com os prestadores, ficando o restante para ser liquidado até o dia 14 de março” (Diário de Pernambuco: 17/1/91, p. a10). Na mesma reportagem, o governador em fim de mandato ainda garantiu estabilidade a esses trabalhadores por mais doze meses a contar de fevereiro de 1991. Foram dez dias de greve encerrada no dia 18 de janeiro, uma sexta-feira. Para tal, ocorreu a distribuição de cestas básicas e vales-transportes como “duas condições mínimas, estabelecidas pelos funcionários das prestadoras de serviço e aceitas pelo governo, para que a greve que os trabalhadores mantiveram até o dia 18 terminasse” (Jornal do

Commercio: 22/1/91, p. 3).

Muito além dos processos individuais, os trabalhadores terceirizados estabeleceram uma luta coletiva grevista que garantiu os repasses estaduais, mesmo claramente ilegais, garantidores de sua sobrevivência básica. É a clássica combinação de formas de luta: pode ter ocorrido de forma consciente e organizada ou dispersa e de iniciativa individual, no caso do apelo à Justiça, mas foi o que ocorreu.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre tantas curiosidades nos casos acima destacados, chamou atenção como os periódicos pesquisados usaram o termo “prestadores de serviço” quando se referem às empresas terceirizadoras. Naquele mesmo momento, inúmeros processos na justiça estabeleciam a ilegalidade dos contratos entre o Estado pernambucano e essas empresas, mas isso o jornalismo não mostrou nas minúsculas reportagens sobre o tema. Resta destacar que, mesmo com tantas irregularidades, nenhum tipo de punição foi estabelecido aos transgressores da lei. No máximo foram obrigados a pagar o que deviam aos trabalhadores, o que é uma prática comum nos julgamentos trabalhistas: na prática não há crime em descumprir regras aos trabalhadores.

Todas essas contratações trilaterais dificultavam o trabalho da justiça, algo percebido nesses processos selecionados para análise. As relações laborais às quais estavam submetidos os trabalhadores da Vanguarda estavam totalmente em desacordo com as leis do seu tempo, como largamente foi descrito nas ocorrências problematizadas nas páginas anteriores. Todas as sentenças deram ganho de causa – ao menos parcial – aos

reclamantes, demonstrando os atos ilegais dessa relação trabalhista, pois nesse sistema tripartido o trabalhador é contratado pelo seu empregador, mas trabalha para um “terceiro”, o tomador de serviços, como explica Rafael Tomazeti (2017).

Após os anos 1990, foco deste capítulo, tal tendência apenas se aprofundaria. Cabe reforçar que os terceirizados recebem menos, trabalham mais, têm em geral menos direitos e benefícios e numericamente cada vez mais representam um maior contingente quando comparados aos trabalhadores com vínculo direto com a empresa em que atuam. No início do ano de 2023 tiveram grande destaque nas manchetes nacionais as empresas terceirizadoras que davam aos seus contratados tratamento análogo à escravidão e atendiam vinícolas no Rio Grande do Sul na época da safra da uva. Uma consequência extrema da terceirização. As vinícolas afirmaram não saber de tais condições de trabalho e legalmente parece difícil incluí-las nesse grave crime contra a humanidade. Quase ninguém atentou que as relações terceirizadas contribuíram para tal barbárie nas relações trabalhistas.

Ainda no campo da precarização, a uberização tenta definir uma prática supermoderna que usa a tecnologia a seu favor, pois a interação entre contratado e contratante se dá por meio de algoritmos computacionais ou serviços virtuais. Um exemplo é o aplicativo de transportes que destinou o nome ao termo citado, que não fornece os direitos e recursos, que taxistas normalmente teriam, e deixa a responsabilidade dos bens de trabalho para as pessoas que “trabalham” para o aplicativo, sem qualquer garantia de suporte em caso de acidente, e ainda induz que para uma maior renda o indivíduo precisa trabalhar mais horas. Tais temas – especialmente seguro contra acidentes

e responsabilizações - na atualidade estão em discussão, pautados pelos representantes de entregadores e condutores e suas associações. De qualquer forma, sem ser uma forma de terceirização, a Uberização traz no seu “DNA” muitas semelhanças.

Exemplarmente, em 2022, o ex-BBB Rodrigo Mussi sofreu um acidente e o veículo em que estava prestava serviços a um aplicativo de locomoção: o motorista acabou colidindo em outro veículo de grande porte, evento que deixou ambos com ferimentos graves. Mais tarde foi revelado que o condutor estava a várias horas sem descanso, o que o levou a ter alucinações no momento da condução (esse caso foi noticiado nos principais meios de notícias do país). Casos como esse revelam como o trabalho está sendo tratado no Brasil, com excesso de carga física e tempo de serviço: vale recordar que no século XIX, Marx já assinalava a tendência ao pagamento de salários por parte dos capitalistas por “peças” produzidas – atualmente seriam as 'corridas' de um uber? - quando a remuneração do trabalhador depende não da jornada contratada, mas da sua produção.

Nesse sistema, o indivíduo para almejar maior renda precisa desenvolver mais produtividade sem se importar com a jornada. O cenário geral parece não ser favorável ao proletariado que precisa se arriscar para encontrar outras maneiras de gerar recursos visando à sobrevivência básica, como foi o caso do motorista de aplicativo que excedeu seu limite físico e mental para conseguir maior renda por viagens feitas.

Existem diversas formas de precarização do trabalho, o que fere e minimiza os direitos e a renda de muitos trabalhadores. Os casos analisados no âmbito da Justiça naquela distante década de 1990 comparados com

o que assistimos hoje demonstram que eram apenas “a ponta de um iceberg”. De lá para cá as terceirizações foram adquirindo legalidade e cada vez mais fazem parte da normalidade no mundo do trabalho.

## **CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Este capítulo tem como principal função contextualizar, compreender, analisar e contribuir com os estudos relacionados à precarização das relações trabalhistas no mundo do trabalho, como afeta especialmente a classe que vive e trabalha com os aviltantes salários e redução geral de direitos e conquistas.

Também nestas páginas se buscou compreender as posições sociais, as ações e os mecanismos de defesa de trabalhadores e trabalhadoras que foram precarizados, especificamente no início da década de 90 no agreste pernambucano, na cidade de Belo Jardim. Tal objetivo se consolidou a partir do estudo de processos judiciais e também de uma ação grevista coletiva. Mesmo retratando um breve evento entre os anos 1990 e 1991, tal tema hoje está revestido de expressiva e dramática atualidade, sendo que a abordagem metodologicamente adequada – a partir de práticas científicas - é peça-chave na transformação social considerando a necessária crítica ao cenário desertificador da precarização do trabalho humano.

No marco geral, a situação dos trabalhadores deve ter a justa atenção por parte da ciência aos seus métodos de trabalho também garantindo o adequado espaço nas pesquisas em todos os níveis. O trabalho é a base da sociedade, de onde surgem os alicerces fundamentais desta. Se o trabalho está 'adoecido', há consequências gerais em todo o tecido social. As terceirizações

desenfreadas são apenas um sintoma desse adoecimento. Em linhas gerais, conforme Tomazeti, as terceirizações conservam:

características gerais independentemente do país em que se desenvolve, mas as peculiaridades locais modulam, em certa medida, este tipo de flexibilização. A terceirização no Brasil possui características próprias, as quais têm contribuído para o descumprimento das normas de proteção dos trabalhadores, como demonstra o histórico de utilização dessa forma de trabalho em atividades periféricas. Dentre as consequências da exteriorização do trabalho no país, está a redução dos salários; a menor duração dos contratos de trabalhos, impedindo assim o gozo de férias, a aquisição de benefícios pelos obreiros e o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores; a maior suscetibilidade ao descumprimento dos haveres trabalhistas; uma maior sujeição dos trabalhadores a acidentes laborais e mortes no local do trabalho; uma maior facilidade de inserir esses empregados em condições análogas a de escravos; o preconceito e discriminação a esses trabalhadores, inclusive propiciando o surgimento de doenças ligadas à saúde mental (TOMAZETI, 2017, p. 08 - 09).

Ou seja, se essa brutal queda na qualidade de vida em milhões de seres que vivem do seu trabalho não importar no fazer científico, de que serve tal método e prática humana? A resposta está no fazer e no pensar de cada um de nós.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da Servidão. O novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo, Editora Boitempo, 2020.

BARROS, Magda. Direitos e Justiça do Trabalho no Brasil: Notas sobre uma trajetória com bem mais de 70 anos; **Revista Tribunal Superior do Trabalho**. São Paulo, v. 77, nº 2, p. 84-103, 2011.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado. Do populismo à hegemonia lulista.** São Paulo, Boitempo Editorial, 2012.

FONTES, Virginia. Capitalismo em tempos de Uberização: do emprego ao trabalho. **Revista Marx e o Marxismo.** Niterói, v.5, nº 8, p. 45-67, jan./jun. 2017.

HOBSBAWM, Eric. **Mundos do Trabalho. Novos estudos sobre História Operária.** São Paulo, Editora Paz e Terra, 2008.

POCHMANN, Marcio. **O emprego no desenvolvimento da nação.** São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

PRESTADORAS de serviço de saúde fazem greve. **Diário de Pernambuco,** Pernambuco, ano 166, p. A10, 17 janeiro 1991.

SANTANA, Marco Aurélio. Trabalhadores em movimento: o sindicalismo brasileiro nos anos 1980-1990. FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucilia de A. Neves. **O Brasil Republicano (v. 4) o tempo da ditadura. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX.** Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2003.

SAÚDE cumpre acordo e distribui vale-transporte com prestadores. **Jornal do Commercio,** Pernambuco, ano 72, p. 3. 22 janeiro 1991.

SEM salários, prestadores de serviço apelam para a greve. **Jornal do Commercio,** Pernambuco, ano 72, p. 3, 12 janeiro 1991.

TOMAZETI, Rafael Sgoda. Terceirização no Brasil: Histórico e Perspectiva a partir da nova legislação. **Revista Unibrasil,** Curitiba, v. 3, nº 2, pg. 01-11, out. 2017.

## ARQUIVOS PESQUISADOS

Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano – Hemeroteca – Recife/PE

Arquivo do Tribunal Regional do Trabalho – 6ª Região - Vitória de Santo Antão/PE.

## PROCESSOS JUDICIAIS

JUSTIÇA DO TRABALHO. Junta de Conciliação e Julgamento de Belo Jardim-PE. TRT 6ª Região, proc. 08, 04 jan. 1991.

JUSTIÇA DO TRABALHO. Junta de Conciliação e Julgamento de Belo Jardim-PE. TRT 6ª Região, proc. 122, 27 fev. 1991.

JUSTIÇA DO TRABALHO, Junta de Conciliação e Julgamento de Belo Jardim – PE. TRT 6ª Região, proc. 123, 26 fev. 1991.

# EIXO III

## SAÚDE



# ATUAÇÃO EM GRUPO DE GESTANTES: PROMOÇÃO DA SAÚDE NO CICLO GRAVÍDICO-PUERPERAL

*Juliana de Castro Nunes Pereira  
Amanda Haissa Barros Henriques  
Elizabeth Rayanne Lima  
Gabriele Souza de Oliveira  
Luciana Uchôa Barbosa  
Marcela Lourene Correia Muniz*

## INTRODUÇÃO

A gravidez é um período que provoca várias mudanças físicas, emocionais e sociais na vida da mulher. Essas alterações geram sentimentos, como ansiedade, medo, angústia, dúvida, fantasia, entre outros, o que exige uma série de adaptações tanto da mulher como de seu parceiro/companheiro (BRASIL, 2013).

A qualidade da atenção deve estar referida a um conjunto de aspectos que englobam as questões psicológicas, sociais, biológicas, sexuais, ambientais e culturais. Isso implica em superar o enfoque tecnicista e mecanicista nos serviços de saúde e a adoção do conceito de saúde integral e de práticas que considerem as experiências das usuárias com sua saúde (NARCHI, 2010).

Quanto à mulher como um ser dotado de

necessidades, que devem ser compreendidas e atendidas, alguns conhecimentos devem ser problematizados no pré-natal, parto e puerpério para, assim, melhor conduzi-la para receber seu filho, principalmente do ponto de vista físico e mental. Diante disso, defende-se a educação em saúde como uma estratégia para a prevenção de intercorrências, promoção da saúde, além da minimização da insegurança e anseios, que possam estar presentes durante o período gravídico-puerperal (NARCHI, 2010).

A educação em saúde como direito deve romper com a visão assistencialista, mecanicista do corpo e apontar para o diálogo, socialização de saberes e práticas entre profissionais e usuárias (MENDES et al., 2021). Nesse contexto, o Grupo de Gestantes aparece como espaço dinâmico que objetiva promover a saúde de forma integral das gestantes, tanto no seu aspecto individual quanto no coletivo, envolvendo gestante, família e comunidade, uma vez que possibilita que os seus integrantes se sintam estimulados a expressar suas ideias e compartilhar suas vivências, expectativas, angústias e dúvidas pertinentes ao ciclo gravídico-puerperal.

Baseado na importância dos Grupos de Gestantes e nos benefícios e possibilidades evidenciadas com o desenvolvimento dos mesmos, o Ministério da Saúde defende que estes complementam o atendimento realizado nas consultas de pré-natal, melhorando a adesão das mulheres aos hábitos de vida saudáveis e aos cuidados considerados como adequados, e ainda a diminuição de ansiedades e medos referentes à gestação, parto, nascimento e maternidade (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, este artigo enfatiza o Grupo de Gestantes como objeto de estudo e execução a partir da vivência dos participantes nesse espaço de saberes.

Reconhecendo que esta é uma realidade ainda pouco investigada, a pretensão é valorizar a prática de Grupos de Gestantes como uma estratégia complementar às consultas de pré-natal no que remete a uma assistência de qualidade, integral e humanizada conforme estabelece e preconiza o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM).

O interesse em desenvolver este estudo justifica-se pelo alto índice de morbimortalidade materna, muitas vezes prevenível por meio de ações de promoção da saúde. A mortalidade materna é um indicador da realidade social de um país, e a mortalidade perinatal um indicador sensível da qualidade da assistência obstétrica e neonatal e do impacto dos programas de prevenção e promoção da saúde desse público (SILVA e ANDRADE, 2020).

Além disso, estudos apontam para a necessidade brasileira de melhorar a assistência à saúde materna e perinatal, haja vista os elevados índices de cesarianas, o processo de medicalização do corpo feminino e a violação dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres durante a assistência ao ciclo gravídico-puerperal (NARCHI; CRUZ; GONÇALVES, 2013).

Em se tratando das taxas de cirurgia cesariana, enquanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece em até 15% a proporção recomendada de partos por cesariana, no Brasil esse percentual é de 57%. As cesarianas representam 40% dos partos realizados na rede pública de saúde. Já na rede particular, chegam a 84% dos partos (OMS, 2017).

Tal fato não contribui para a promoção da maternidade segura, pois o parto por cesárea expõe as mulheres e bebês a mais riscos, que incluem lesões

acidentais, reações à anestesia, infecções, nascimentos prematuros e mortes. Esses dados expõem a necessidade de mudança urgente na prática assistencial brasileira, incluindo ações educativas em saúde em Grupos de Gestantes para melhor esclarecer as gestantes.

Além do mais, a assistência às gestantes não pode se restringir apenas às ações clínico-obstétricas, pois há todo um contexto de aspectos emocionais, culturais, sociais e econômicos, os quais devem ser reconhecidos e aprofundados pelos profissionais de saúde que as acompanham, buscando entendê-las e assisti-las integralmente. Nessa perspectiva, a utilização do grupo passa a ser vista como recurso importante, isso porque ações educativas em saúde, quando desenvolvidas por meio de atividades grupais, com pessoas em situações de vida semelhantes, favorecem a troca de experiências e saberes e, conseqüentemente, contribuem com intervenções e soluções para os sujeitos envolvidos (MIRANDA, 2021).

Portanto, na tentativa de atingir a integralidade da assistência às mulheres grávidas na Atenção Primária à Saúde, ou seja, assisti-las em todo o seu contexto físico, social e psíquico, justifica-se o desenvolvimento de ações de promoção da saúde em um Grupo de Gestantes, ao ponto que oferecem espaço para a troca de conhecimentos e vivências entre os participantes, somando, enriquecendo e complementando a atenção pré-natal e empoderando os participantes para uma vivência mais segura e informada da gravidez e maternidade/paternidade.

Diante do exposto, objetivou-se com este estudo realizar um relato de experiência do Projeto de Extensão intitulado 'Atuação em Grupo de Gestantes: promoção da

saúde no ciclo gravídico-puerperal' a fim de empoderar as mulheres e acompanhantes sobre várias temáticas pertinentes ao ciclo gravídico-puerperal.

## METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência proveniente da vivência da execução ao longo do ano de 2016 do Projeto de Extensão intitulado “Atuação em grupo de gestantes: promoção da saúde no ciclo gravídico-puerperal”. O mesmo é desenvolvido sob coordenação de uma docente de Enfermagem em conjunto com discentes e docentes colaboradores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *campus* Belo Jardim-PE.

O projeto em questão fora desenvolvido por meio de reuniões mensais na Unidade Básica de Saúde (UBS) Santo Antônio III, situada no município de Belo Jardim-PE, visando complementar a assistência pré-natal ofertada nas consultas de forma lúdica e dinâmica, empoderando mulheres e acompanhantes sobre várias temáticas pertinentes ao ciclo gravídico-puerperal através da atividade grupal.

Geralmente as atividades de educação em saúde desenvolvidas pelo Grupo contavam com a presença de 10 (dez) a 15 (quinze) gestantes em cada encontro, em que no decorrer deste eram realizadas dinâmicas esportivas, teatrais, relaxantes, bem com diferentes formas de explanação da temática de cada encontro, a fim de criar um vínculo entre os participantes do Grupo.

Para a construção deste relato de experiência, usou-se a técnica observacional diante da vivência e participação enquanto equipe executora das ações do Projeto de Extensão, bem como o diário de campo contendo todos os

registros das 10 ações durante o ano de 2016. Os mesmos foram analisados na íntegra e selecionados quanto a sua importância pra serem citados a seguir neste estudo.

Antes do início propriamente dito das ações do Grupo de Gestantes, a equipe executora do Projeto de Extensão teve um primeiro contato com a comunidade que seria beneficiada com a execução do projeto, onde se buscou uma Unidade Básica de Saúde (UBS) com um grande quantitativo de gestantes visando atingir o maior número de mulheres possível.

Posteriormente, por meio desse primeiro contato com o público-alvo foi possível iniciar a parte de divulgação do projeto, seus objetivos e desenvolvimento, bem como o convite para a primeira ação, estimulando a importância da participação de todos para o sucesso desse grupo. Ademais, foi fundamental para conhecer as reais necessidades locais para as temáticas e abordagem que necessitariam ser trabalhadas esclarecendo as dúvidas e compartilhando conhecimentos acerca de todo o ciclo grávido-puerperal.

As ações desenvolvidas no Projeto de Extensão contemplaram as seguintes temáticas: Modificações Corporais e Emocionais da Mãe e Desenvolvimento do Feto; Principais intercorrências e patologias da Gravidez; Vacinação das Gestantes e da Criança; Higiene, Atividade Física e Sexualidade na Gestação; Atuação de Pai e Familiares no Ciclo gravídico-puerperal; Preparo para o Momento do Parto; Importância do Aleitamento Materno Exclusivo e Alimentação da Mãe; Primeiros Cuidados com o RN; Acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento das Crianças e Planejamento Familiar após a Gestação.

Antes de qualquer ação existiam momentos para o

preparo dos roteiros a serem executados no Grupo de Gestante, no qual eram expostas todas as ideias para a ação, também eram escolhidas as dinâmicas iniciais e finais das ações, peças teatrais, lembrancinhas para os participantes, material para apresentação dos temas abordados, estudo dos assuntos, condução das rodas de conversas, discussão dos temas e definição das funções de cada integrante da equipe. Durante o desenvolvimento das ações também se aplicaram métodos de estímulos visuais e sonoros, apresentados às gestantes por meio de álbuns seriados, cartazes, músicas de relaxamento e mensagens motivacionais.

Ao final da execução de cada ação, eram feitas as anotações no livro de ata, os registros pessoais das bolsistas e voluntários e avaliação com toda equipe das ações para aprimorar os pontos negativos e elucidar os pontos positivos, o que se tornou crucial na colaboração deste manuscrito.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

As reuniões do Grupo de Gestantes, o qual fora conhecido como Grupo Bem Gestar, aconteceram nas terças-feiras e quartas-feiras, dias de atendimento às gestantes na UBS, visando captar o maior número de participantes para o Grupo, bem como complementar a assistência ofertada ao pré-natal.

Os encontros proporcionados pelo Grupo de Gestantes contaram com a participação de 10 a 20 mulheres, variando em número em cada ação. Tratou-se de um público diverso quanto à faixa etária, a qual variou entre 16 e 35 anos, com mulheres que, em sua grande maioria, eram multigestas (que já vivenciaram mais de uma gestação), porém, em cada ação, sempre existiam duas ou

três participantes que estavam vivenciando a gravidez pela primeira vez.

Contou-se com a presença de mulheres que já vivenciaram abortos espontâneos, que já são mães e outras que se depararam com gravidez gemelar, mães solteiras (que criam seus filhos sozinhas), mães que planejaram a gravidez e mães que foram pegas de surpresa, caracterizando, assim, um grupo bem eclético, no que se refere às experiências e vivências, o que só enriqueceu a atividade grupal e a troca de saberes entre os envolvidos no Grupo.

As mulheres em geral eram de baixa renda, característica da comunidade em que estão inseridas (sendo este um dos motivos para a escolha de se desenvolver o projeto de extensão nesse cenário a fim de proporcionar mais acesso à assistência e às informações). Muitas participantes não tinham uma relação estável com seus parceiros, algumas viviam com os pais, outras eram casadas e moravam com seus parceiros, os quais aos poucos também foram se fazendo presentes nos encontros.

No decorrer das ações, pode-se observar que mesmo após o parto as mulheres continuavam participando dos encontros do grupo, trazendo consigo os recém-nascidos para que a equipe do projeto pudesse conhecê-los e buscando cada vez mais informações e se empoderando diante das temáticas trabalhadas, o que reflete a importância e contribuição do Grupo na vida delas.

A UBS que fora escolhida como cenário para execução do projeto contava com uma equipe bastante atuante, composta por um médico, uma enfermeira, uma técnica de enfermagem, um odontólogo, um técnico em

saúde bucal e cinco Agentes Comunitários de Saúde (ACS), atendendo atualmente cerca de 30 gestantes mensalmente e atuando sob gerência da Secretária Municipal de Saúde do Município de Belo Jardim-PE. O espaço local era adaptado, proporcionando uma infraestrutura positiva para o desenvolvimento das rodas de conversa e ações do Grupo Bem Gestar.

A vivência grupal tornou-se muito rica ao permitir que com o decorrer do grupo fosse possível conhecer mais sobre as particularidades da história de vida e das gestações e maternidades de cada uma das envolvidas. A seguir são descritos os principais achados das ações desenvolvidas no Projeto:

### **1ª ação: modificações corporais e emocionais da mãe e desenvolvimento do feto**

Na primeira ação, realizou-se uma acolhida e apresentação do projeto, estimulando a importância da presença das gestantes e acompanhantes nos encontros. Posteriormente, fez-se a aplicação do questionário sobre as temáticas que seriam abordadas nos encontros com a finalidade de avaliar o conhecimento das gestantes antes e depois da participação no Grupo.

Para criar um vínculo com as participantes, a ação foi iniciada por meio de uma Dinâmica ('Dinâmica do Barbante'). As gestantes em específico foram estimuladas a falar nome, idade, idade gestacional, quantas gestações, partos normais, cesáreas e quanto filhos vivos. Ao final da dinâmica, formou-se uma teia com o barbante para deixar a reflexão de que estaremos interligados durante as ações do projeto, um estendendo a mão para outro e crescendo juntos enquanto Grupo.

A abordagem do tema proposto se deu de forma lúdica, por meio de roda de conversa e estimulando a participação das gestantes com um Álbum Seriado produzido por toda a equipe. Este continha vários tópicos e imagens abordando as modificações corporais e emocionais da mãe, bem como as fases de desenvolvimento do feto ao longo dos três trimestres de gestação.

A mulher, durante os nove meses de gestação, passa por alterações psicocorporais, que provocam a necessidade de adaptar o seu esquema corporal e imagem corporal a novas realidades. Diversas são as modificações anatômicas e fisiológicas a que está sujeita, como as alterações no índice de massa corporal, no equilíbrio geral do corpo e postura, no tamanho do ventre ou na temperatura corporal, por exemplo, assim como um conjunto de alterações metabólicas, hormonais, dermatológicas, respiratórias e cardiovasculares. Todas essas alterações podem provocar mal-estar psíquico na gestante, por sentir que perde o controle sobre si, por não se reconhecer no seu corpo ou não conseguir se representar nesse corpo (FERNANDES; MARMELEIRA; GUTIERRES FILHO, 2020).

Para incentivar a participação das mesmas, uma das discentes envolvidas no projeto se caracterizou de gestante e apareceu no meio da explanação do tema perguntando se ali estava acontecendo o grupo de gestantes e se sentou entre as mulheres. Várias perguntas voltadas ao tema foram feitas pela discente disfarçada de grávida ao longo da apresentação do álbum seriado ocasionando interação com as gestantes, divertindo-as e sendo instrumento para que elas comesçassem a participar também.

Estudo sobre rodas de conversa com gestantes sinaliza que as ações de educação em saúde devem ser

valorizadas e qualificadas a fim de que contribuam cada vez mais para a promoção da saúde no pré-natal. Além disso, é importante que os profissionais de saúde envolvidos na assistência pré-natal proporcionem às mulheres acolhimento, segurança e conforto para vivenciar todas as fases da gestação da melhor forma possível (SILVA et al., 2020), inclusive cientes de todas as modificações corporais e emocionais da mãe e do desenvolvimento do feto, por meio de atividades lúdicas, conforme dito anteriormente.

Uma dinâmica de relaxamento foi realizada por meio de músicas relaxantes, incensos, a fim de que as mulheres se sentissem em um momento único e especial; em seguida, realizou-se um momento fotográfico com as gestantes, no qual foram utilizados roupinhas, sapatinhos, batom/caneta para escrever na barriga das mesmas e posições para as fotos de modo que se sentissem à vontade. A cada novo encontro, novos registros fotográficos foram feitos para que no final do projeto fosse confeccionada uma lembrancinha para as participantes. Houve ainda sorteios de brindes para marcar o primeiro encontro, bem como para incentivar a participação delas nos próximos encontros.

Ao final, houve o agradecimento pela presença dos envolvidos e o convite para o próximo encontro, estimulando a presença do parceiro, família e amigos das gestantes. Durante toda a ação, observaram-se a emoção e a participação das mulheres, sendo extremamente gratificante para toda equipe e finalizando com êxito a primeira ação do Projeto de Extensão.

## 2º ação: principais intercorrências e patologias da gravidez

Dando início à segunda ação, houve um momento para apresentação da equipe e do projeto na íntegra, dando as boas-vindas às participantes que estavam vindo ao Grupo pela primeira vez, explanando como aconteceriam os próximos encontros, sempre reforçando o quanto era importante a presença das gestantes e acompanhantes para a continuidade e o sucesso do nosso projeto.

Nesta ação, buscou-se realizar uma dinâmica reflexiva com um espelho em uma caixa. Essa dinâmica teve o intuito de fazer com que as gestantes manifestassem o que viam no reflexo do espelho, se achavam bonito e o que mudou fisicamente e emocionalmente durante as gestações. Ao término da dinâmica, uma integrante da equipe explicava a importância daquele momento para que as mulheres pudessem ver refletida a beleza de cada uma, que a partir daquele momento elas não se vissem mais sozinhas, fazendo com que a interação do binômio mãe-filho ficasse cada vez maior, estreitando esse laço.

O tema da ação propriamente dito foi trabalhado de uma forma atrativa, colorida, lúdica, uma vez que cada participante da equipe executora do projeto tinha um cartaz com uma patologia decorrente da gravidez. À medida que se questionava às mulheres sobre tais patologias e intercorrências da gravidez, cada integrante explanava um cartaz acrescentando as principais informações que elas necessitariam saber sobre determinadas patologias e queixas mais comuns na gestação, bem como formas de prevenir tais doenças e desconfortos.

As intercorrências gestacionais mais frequentes são as doenças infectocontagiosas, por exemplo, infecção do trato urinário, infecção respiratória, toxoplasmose, rubéola, entre outras. Além disso, há as doenças clínicas diagnosticadas na gestação, como diabetes, hipertensão, obesidade e anemia. É importante salientar que esses fatores podem estar presentes anteriormente e compreendem também características individuais, como condições clínicas preexistentes; tais intercorrências podem afetar a vida da mulher e prejudicar o desenvolvimento adequado do feto (CIRQUEIRA et al., 2018).

Segundo o Ministério da Saúde (2012), é importante identificar precocemente as intercorrências no período gestacional, tendo em vista a realização do tratamento adequado e a redução dos índices de morbimortalidade materna, além de favorecer as condições adequadas ao nascimento (peso e idade gestacional ao nascer) e a diminuição da mortalidade perinatal. O acompanhamento das principais intercorrências gestacionais durante o pré-natal faz parte das recomendações do Ministério da Saúde com a finalidade de minimizar os riscos e óbitos maternos. Por isso, a importância da realização dos grupos de Gestantes, como este em questão, bem como de abordar temáticas relevantes nesses espaços.

Uma revisão sistemática sobre intercorrências obstétricas e a mortalidade materna no Brasil identificou em 12 estudos que uma Atenção Básica eficaz e um pré-natal adequado são fatores imprescindíveis para evitar essas complicações. Portanto, enfatiza-se a necessidade do fortalecimento da Atenção Primária à Saúde (APS), focalizando nas principais intercorrências obstétricas, de modo a oferecer assistência, suporte e pré-natal adequado às gestantes, visando reduzir as iniquidades e mitigar a

morbimortalidade gestacional (SILVA et al., 2021). Foco este mantido durante esta ação de extensão.

Posteriormente, houve um momento de alongamento corporal e abraço coletivo com a finalidade de relaxar e estreitar o vínculo entre equipe executora do projeto, equipe de saúde da UBS e as participantes do encontro. Ao final, houve um novo momento fotográfico, sorteios de brindes e entrega de lembrancinha e do convite para a ação do mês seguinte.

### **3º ação: vacinação das gestantes e da criança**

Para dar início à ação, realizou-se uma dinâmica com o objetivo de buscar o conhecimento das gestantes a respeito do tema que seria abordado. Em uma caixa havia perguntas distintas sobre vacinação da gestante e do recém-nascido, por meio destas descobriam-se o entendimento e as possíveis dúvidas acerca da vacinação, as quais foram sendo esclarecidas pelos integrantes da equipe.

Dando continuidade, elaborou-se um cartão vacinal feito em forma de quebra-cabeça, distribuído para todas as gestantes, no qual as mesmas foram montando todos os esquemas de todas as vacinas preconizadas pelo calendário básico da criança e da gestante, segundo Ministério da Saúde, a partir da explicação dos integrantes do projeto.

Nesse momento, houve um elevado aumento de interesse e participação das gestantes, surgiram muitas perguntas e dúvidas seguidas de suas devidas respostas e esclarecimentos por meio de toda a equipe executora do projeto.

Vale destacar que a vacinação durante a gravidez é

uma medida preventiva vital nos cuidados obstétricos de rotina, servindo para proteger a mãe, o feto e o bebê. As vacinas são administradas de acordo com o calendário de vacinação específico, baseado em um esquema vacinal comprovadamente eficaz para as gestantes (BISETTO; CIOSAK, 2017).

O calendário vacinal da gestante brasileira vem sendo cada vez mais ampliado e aprimorado. São consideradas minimamente necessárias para a saúde maternoinfantil as vacinas contra difteria e tétano (dT), tríplice bacteriana acelular (contra difteria, tétano e coqueluche [dTpa]), vacina recombinante contra hepatite B e, sazonalmente, vacina contra influenza (BRASIL, 2014).

Todas as explicações sobre a vacinação, no grupo de gestante em questão, foram feitas por meio de uma linguagem acessível, clara e popular visando o fácil entendimento e maior absorção do tema pelas participantes.

Estudo semelhante identificou que se considera essencial que os profissionais estejam capacitados para exercer a educação em saúde durante o Pré-Natal, especificamente em Grupos de Gestantes, por meio de uma escuta aberta, sem julgamentos prévios e utilização de uma linguagem clara e objetiva, que facilite o aprendizado da gestante. Essa comunicação permite a formação de um vínculo de confiança entre o profissional e a gestante, o que é essencial para que a educação em saúde seja efetiva e considerada um agente transformador, aumentando, assim, a adesão das gestantes ao Pré-Natal (LIMA; SILVA; PASSOS, 2021).

Seguiu-se a ação de extensão com um momento de distração, sendo este essencial na atividade grupal, no qual

se apresentou uma peça teatral de curta duração voltada para a temática trabalhada. A peça com uma demonstração divertida teve como principal foco a apresentação de uma situação que retratasse corriqueiramente o tema envolvendo uma mãe que queria imunizar seu filho e a tia e a avó da criança que contribuíam positiva ou negativamente, respectivamente, para que as vacinas fossem aplicadas pela técnica de enfermagem da sala de vacina, despertando nas participantes do Grupo a importância da vacinação das mesmas e dos seus filhos.

Ao final do encontro, houve um momento de relaxamento com meditação e música, alongamento corporal com o intuito de atingir um relaxamento físico, mental, melhor tranquilidade e equilíbrio interior. Realizaram-se um momento fotográfico, sorteios de brindes e entrega de lembrancinhas com o propósito de incentivar a adesão das mesmas aos encontros do Grupo de Gestante e retorno na próxima ação.

#### **4º ação: higiene, atividade física e sexualidade na gestação**

A gestação é caracterizada por intensas transformações que são enfrentadas de maneira peculiar por cada mulher, fato este que pode comprometer a qualidade de vida durante esse período (SILVA et. al, 2021). Diante disso, promover espaços que levem conhecimento e discussões acerca da higiene e a prática de exercício físico durante o ciclo gravídico é fundamental para promoção da saúde do binômio.

Partindo deste contexto, o tema foi apresentado por meio da dinâmica Mitos e Verdades. Cada participante recebeu duas plaquinhas (uma de Fala Sério e outra de Com Certeza) para responder às perguntas de Mitos e

Verdades sobre higiene na gestação, atividade física na gestação e sexualidade na gestação. A fim de estimular a participação das gestantes, elas foram emparelhadas, para que uma não visse a resposta da outra; a cada acerto, um passo para frente era dado e quem estivesse mais à frente por ter respondido corretamente um número maior de perguntas ganharia um dos brindes. Ao final de cada pergunta, as discentes estimulavam a discussão sobre o tema em questão, reforçando bem a apreensão das informações e o esclarecimento das dúvidas.

Após a discussão dos temas, houve um momento de relaxamento ao som das vozes e violão das integrantes da equipe. Antes de iniciar a música, solicitamos que as participantes fechassem os olhos e refletissem sobre a letra da música, segurando e massageando sua barriga. Após a música, enquanto uma das integrantes do projeto dedilhava no violão, outra integrante conduzia uma roda de conversa para que as participantes do grupo expusessem suas experiências de vida, enquanto mãe, podendo falar de suas gestações anteriores, dos outros filhos, de como se sente sendo mãe pela primeira vez, como havia sido o dia das mães (já que era o mês de maio), quais as vantagens e desvantagens de ser mãe (na visão delas).

A sexualidade faz parte do desenvolvimento humano e abrange aspecto biopsicossocial, não sendo apenas considerado como ato sexual. Durante a gravidez, a mulher vivencia a sexualidade de forma diferenciada em virtude das modificações que ocorrem no corpo e alterações hormonais, o que pode tornar essa fase desafiadora para o casal (PEREIRA et al., 2021).

Diante do exposto, Moraes et. al. (2020) reforçam que é preciso investir em mais atividades educativas que

tratem da sexualidade durante a gravidez com gestantes e seus companheiros a fim de desmistificar os medos, esclarecer dúvidas, além de garantir uma assistência integral à mulher gestante.

### **5º ação: atuação de pai e familiares no ciclo gravídico-puerperal**

Para Silva et.al. (2021), a participação paterna durante no período gravídico vai além da questão financeira, mas principalmente no envolvimento durante os momentos preparativos para a chegada da criança, o apoio emocional à mulher, criando um maior vínculo entre o casal e o filho. Reconhecendo os benefícios da presença paterna durante o período gravídico, as gestantes foram estimuladas a convidar seus companheiros para as atividades do Grupo Bem Gestar. Inicialmente, realizou-se a acolhida aos participantes e uma roda de conversa estimulando as gestantes a falar das suas experiências durante os pré-natais anteriores, se elas iam acompanhadas e com quem.

Infelizmente, a ação não contou com a presença de acompanhantes (companheiros, familiares ou amigos das gestantes), como era esperado, mas atingiu-se o objetivo proposto de estimular as mulheres a sensibilizar seus companheiros ou acompanhante da sua escolha para a participação ao longo do ciclo gravídico-puerperal, em especial no momento do parto, informando-as sobre a Lei Nº 11.108, de 7 de abril de 2005, que garante às parturientes o direito à presença de acompanhante durante o trabalho de parto, parto e pós-parto imediato, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). A participação paterna em grupos de gestantes é importante para a promoção do vínculo do casal, auxilia na construção da identidade paterna, o que facilita a criação de vínculo entre

pai e bebê após o nascimento. (RAUBER, SOUZA E TELO, 2021). Além disso, a participação dos companheiros e/ou de um membro da família durante os grupos de gestantes fomenta um espaço de socialização das experiências e conhecimento.

Enfatizou-se também a questão do direito à licença-maternidade e licença- paternidade que a mãe e o pai, respectivamente, têm por direito, de acordo com o serviço que trabalham, seja este público ou privado. Todas as informações passadas visaram um maior empoderamento e informação por parte das participantes daquilo que é direito das mesmas, os quais muitas vezes eram desconhecidos por elas. Estudo realizado por Lopes et al. (2021) aponta que a dificuldade na liberação do trabalho tem sido fator impeditivo para a presença dos pais durante o acompanhamento no período gravídico-puerperal.

A ação também contou com o recurso de uma peça teatral em três momentos, a qual abordou como seria a vivência do pré-natal, do parto e do puerpério para a mulher, ora com a participação dos acompanhantes ora sem a participação dos mesmos, na intenção de enfatizar que, por se tratar de momentos cruciais e muitas vezes de difícil enfrentamento, as mesmas necessitam de apoio e ajuda de pessoas próximas, sejam companheiros, familiares e amigos.

Ao final do encontro, houve um momento de alongamento corporal dentro do limite de cada um, momento fotográfico, sorteio de brindes e entrega de lembrancinhas e convites.

## **6º ação: preparo para o momento do parto**

Diante da abordagem do tema, realizou-se uma

dinâmica inicial por meio de uma roda de conversa a fim de proporcionar uma troca de experiências e vivências sobre partos anteriores e os desejos para ter um parto seguro e tranquilo na percepção das participantes.

Em seguida, apresentou-se um breve *slide* para um melhor esclarecimento acerca do mecanismo e momento do parto por meio de figuras e vídeos, ratificando as vantagens de um parto normal e indicações para a cesariana e reforçando o direito ao acompanhante durante o trabalho de parto, parto e pós-parto.

Posteriormente, houve uma dinâmica de relaxamento para as gestantes e uma simulação do dia do parto, empoderando as mulheres e acompanhantes em como atuar na utilização de métodos não farmacológicos de alívio da dor no trabalho de parto. Para contextualizar, houve a demonstração de movimentos na bola suíça, massagens com hidratantes e óleos, bem como o ensinamento de controle da respiração, deambulação, agachamentos e posições diferentes para o momento do parto, fazendo uso de som com músicas relaxantes, incensos e colchonetes para massagens. Essa ação sem sombra de dúvidas foi crucial na vida dos participantes por conter muitos ensinamentos e trocas de experiências para ajudar as mulheres no momento do parto.

Considerando que o parto é um momento de desfecho do período gravídico e que ao mesmo tempo é revestido de medos e dúvidas sobre qual tipo de parto será escolhido, é de suma importância fornecer às gestantes e seus esposos informações que possam minimizar essas dúvidas, buscando garantir mais segurança às mulheres. Lima et. al. (2021), em consonância com Carvalho, Ferreira e Santos (2020), destacaram que atividades educativas sobre o parto durante o pré-natal favorecem repercussões

positivas no parto, desenvolvem boas lembranças do nascimento e garantem a continuidade do cuidado humanizado.

## **7º ação: importância do aleitamento materno exclusivo (ame) e alimentação da mãe**

Esta ação objetivou fazer com que as gestantes explanassem acerca das suas experiências ao amamentar no Quadro 'Eu e Minha História de Amamentação'. Para as 'mães de primeira viagem', sugerimos estimulá-las a falar de como elas esperam que seja a amamentação do filho que gesta. Esses relatos foram de grande valia pela riqueza na troca de experiências e sugestões entre as mulheres em prol de vivenciar um AME de qualidade até os seis meses de vida do filho.

Alguns assuntos foram trabalhados no Grupo, como anatomia da mama, Aleitamento Materno Exclusivo (AME) durante os seis primeiros meses de vida, composição do leite, colostro, tipos de mamilos (por meio das mamas produzidas com mamilos protusos, planos e invertidos), entre outros. Com base nessas explicações, perguntas e respostas sobre mitos e verdades da amamentação foram trabalhadas com as participantes.

Após da discussão do tema, as mulheres participaram de uma simulação prática com a mama da UBS. Demonstraram-se as formas de massagens para facilitar a amamentação e a produção do leite, e cada participante adotou um boneco como filho, realizando e discutindo a amamentação, sobre alternar a mama, colocar para arrotar, posição da mãe e do bebê, pega correta na mama por parte da criança, entre outros pontos. Foi um momento de bastante descontração e aprendizado entre os envolvidos.

Falou-se ainda sobre a alimentação da mãe e da criança, com ênfase no período após os seis meses, enfatizando os 10 passos para uma alimentação saudável. Ao final, realizamos mais momentos fotográficos, sorteios, entrega de lembrancinhas e convites para o próximo encontro.

Ressalta-se a importância dessa temática pois, apesar do aleitamento materno apresentar benefícios indiscutíveis para a saúde da criança, ainda é pouco praticado. Pesquisa evidencia que o desmame precoce geralmente ocorre devido à falta de informações que convençam as mães dos benefícios e da efetividade do leite materno (AOYMAMA; SILVA; SILVA, 2020).

### **8º ação: primeiros cuidados com o recém-nascido**

Iniciou-se esta ação com relatos das participantes sobre os primeiros cuidados com o RN, em especial as mulheres que já eram mães, e os principais cuidados imediatos com os filhos; em seguida, houve uma abordagem da equipe executora acerca da importância do Aleitamento Materno Exclusivo (AME) até os seis meses e posterior introdução dos primeiros alimentos, da importância e consciência das mães em imunizar seus filhos e dos principais cuidados imediatos com a criança (banho e higiene, limpeza do coto umbilical etc.).

Para estimular a participação das mulheres, confeccionou-se uma caixinha de perguntas voltadas ao tema da ação, em que à medida que elas liam as perguntas tentavam responder, e as demais pessoas iam complementando a resposta, visando gerar discussão sobre o tema.

No momento da prática, cada participante ficou com

um bebê e as discentes conduziram os cuidados básicos simulando o momento do banho, higiene íntima, higiene do coto umbilical e troca de fraldas. Ademais, uma das docentes ensinou para as participantes uma terapia holística a ser feita com a criança – Método da Shantala – visando acalmar e relaxar a criança por meio de repetições de movimentos e alongamentos, trabalhando a musculatura do bebê e as articulações. Muito entusiasmo, interação e registros fotográficos se fizeram presentes no encerramento de mais uma ação do Grupo Bem Gestar.

### **9º ação: acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das crianças**

Para exposição da nona temática trabalhada no Grupo, houve a apresentação de uma peça teatral simulando o encontro de mães e puérperas levando seus filhos em uma consulta de puericultura na UBS, na qual se demonstrou a realidade de algumas mulheres e sua visão sobre a puericultura diante de filhos com obesidade, com peso adequado e com baixo peso a fim de gerar a reflexão e o reconhecimento do acompanhamento do crescimento e desenvolvimento do filho como algo crucial para a saúde e bem-estar do mesmo.

Em seguida, iniciou-se a demonstração prática em gráficos gigantes, semelhantes aos do cartão da criança, sinalizando como acontece o acompanhamento mensal de Peso, Altura, IMC, Perímetro Cefálico, Torácico e Abdominal, bem como as diferenças gráficas entre as crianças da peça teatral (com peso adequado, baixo peso e obesidade).

Toda as fases do desenvolvimento da criança de 1 mês até 4 anos de idade também foram trabalhadas e discutidas com as participantes por meio do

questionamento às mães para estímulo à participação e dos cartazes com as características principais do desenvolvimento motor em cada mês. Finalizou-se com um momento de relaxamento e alongamento, abraço coletivo, momento fotográfico, sorteios de brindes e entrega das lembrancinhas e convites da última ação.

## 10º ação: planejamento familiar após a gestação

A última ação do Projeto de Extensão foi dotada de comemorações, alegrias e gratidão e reconhecimento de um bom trabalho desenvolvido ao longo de um ano de Projeto de Extensão. Uma decoração especial e mais aconchegante para celebrar o final e o resultado do Grupo de Gestantes foi o cenário ideal para a vivência de fortes emoções.

Para iniciar a abordagem da temática, desenvolveu-se uma simulação de um encontro de educação em saúde na UBS tratando o tema sobre planejamento familiar e métodos contraceptivos, uma vez que esse tipo de prática educativa é um tipo de metodologia capaz de gerar transformação e promover melhoria na vida das pessoas, sendo instrumento de promoção da saúde efetivo e eficaz (COSTA et al., 2022). Além disso, contribui para a diminuição dos índices de contaminação por infecções sexualmente transmissíveis (ALBURQUERQUE et al., 2021).

Sendo assim, cada aluna voluntária representava uma gestante ou uma puérpera discutindo em um círculo sobre a temática, em que a apresentação em *slides* norteava a fala das discentes e ilustrava melhor cada tipo de método contraceptivo, estimulando sempre a fala das mulheres.

Após a abordagem da temática, houve a

confraternização do Grupo Bem Gestar. A equipe executora do Projeto produziu um vídeo com fotos das nove ações anteriores, mostrando todo o caminho percorrido pelo Grupo e todos os momentos felizes, momentos de medos e anseios que foram superados coletivamente com a participação no mesmo. Também foram produzidos certificados para as mulheres participantes do Grupo, seguidos dos agradecimentos de todos os membros da equipe executora do Projeto pela participação de todas as mulheres e seus acompanhantes, acolhida da equipe de saúde da UBS, espaço ofertado ao Grupo e por todos aqueles que contribuíram para a realização do mesmo.

Posteriormente, houve o momento fotográfico com toda a equipe da UBS e do Grupo, participantes e seus acompanhantes com seus respectivos filhos. Entregou-se as lembrancinhas confeccionadas em equipe com o símbolo do Grupo Bem Gestar. Houve o sorteio de brindes, dentre eles uma cesta com vários utensílios de higiene para a chegada do recém-nascido. Por fim, para celebrar o encerramento do Grupo, houve um lanche comemorativo e registros de muitos abraços e sorrisos de gratidão pelo dever cumprido.

Ainda como resultados finais do Projeto de Extensão em questão, os mesmos foram apresentados no I Congresso Brasileiro de Ciências da Saúde (I CONBRASIS) em Campina Grande-PB (junho/2016) e II Simpósio Estadual de Ensino Pesquisa e Extensão da Faculdade de Belo Jardim (novembro/2016), em forma de apresentações orais e em painel pelos discentes do Projeto. Ademais, o relatório parcial foi apresentado na IV Mostra de Extensão do IFPE *campus* Belo Jardim-PE (junho/2016) e o relatório final, no IV Encontro de Extensão (IV ENEXT) do IFPE *campus* Recife-PE (dezembro/2016) em forma de apresentações

orais pelas bolsistas extensionistas, o que só comprova as contribuições para o aprimoramento dos discentes em nível de pesquisa e participação em eventos científicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo, percebemos que o Grupo de Gestantes atuante por meio das ações extensionistas do Projeto contribuiu de forma significativa enquanto subsídio complementar na qualidade da assistência pré-natal oferecida pela Unidade Básica de Saúde onde o projeto fora realizado, diante das diversas temáticas trabalhadas com a comunidade, as quais trouxeram, de forma geral, impactos positivos para o bem-estar das participantes, além do aprimoramento dos conhecimentos acerca do ciclo gravídico-puerperal por meio da troca de saberes e experiências dos envolvidos.

Não foram apontadas fragilidades pelas colaboradoras, pois, para a maior parte delas, o grupo significou um espaço de conhecimento, informação e troca de experiências. Portanto, reafirma-se com este estudo a importância do processo educativo como parte fundamental da assistência à saúde no pré-natal, de modo que permite à gestante, por meio dos conhecimentos adquiridos, tornar-se ativa no processo de gestar e, conseqüentemente, empoderar-se para seu autocuidado e processo de cuidar da criança.

Finaliza-se este estudo com o alcance do objetivo estabelecido e apontando a importante colaboração do Grupo de Gestantes em questão para uma vivência mais segura e informada do ciclo gravídico-puerperal das participantes e para o aperfeiçoamento pessoal e profissional de toda a equipe executora do Projeto, em especial para o crescimento acadêmico dos discentes.

# CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Diante do exposto, espera-se que esta pesquisa traga contribuições para o aprimoramento e desenvolvimento do conhecimento científico sobre a importância dos Grupos de Gestantes como subsídio complementar à assistência pré-natal. Além disso, espera-se que este estudo se torne uma ferramenta de divulgação desses grupos, incentivando outras pesquisas a serem desenvolvidas, tendo em vista não só a relevância científica que apresenta, mas também a relevância social diante da assistência oferecida às gestantes, seus parceiros e familiares.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Daniel Gustavo Guedes Pereira et al. **Impacto do planejamento familiar na vida sexual e reprodutiva de adolescentes.** *Rev. méd. Minas Gerais*, p. 31207-31207, 2021.
- AOYAMA E. A.; SILVA E. P.; SILVA E. T. **A importância do aleitamento materno nos seis primeiros meses de vida do recém-nascido.** *Revista Brasileira Interdisciplinar de Saúde*. v. 2, n. 2, 2020.
- BISETTO, L. H. L.; CIOSAK, S. I. **Análise da ocorrência de evento adverso pós-vacinação decorrente de erro de imunização.** *Rev Bras Enferm.*, v. 70, n. 1, p. 87-95, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Atenção ao pré-natal de baixo risco.** Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Atenção ao pré-natal de baixo risco.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013, 1 ed rev, 320p.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. **Manual de Normas e Procedimentos para Vacinação.** Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2014.
- CARVALHO, T. B.; FERREIRA, H. C.; SANTOS, L. R. de O. **Education for childbirth in primary health care: an integrative review.** *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 4, p. e19942945, 2020.
- CIRQUEIRA, G. C.; SANTANA, J. M.; LISBOA, C. S.; ARAGÃO, N. S. C.; SANTOS, D. B.

**Intercorrências no primeiro trimestre:** assistência ao pré-natal nas unidades de saúde da família do recôncavo baiano. *Revista Brasileira de Saúde Funcional*, v. 6, n. 1, p. 40-52, 2018.

COSTA, Claudionete Abreu et al. **Práticas educativas sobre planejamento reprodutivo com mães adolescentes:** relato de experiência. *Saúde Coletiva (Barueri)*, v. 12, n. 74, p. 9760-9769, 2022.

FERNANDES, J.; MARMELEIRA, J.; GUTIERRES FILHO, P. **Prática de mediação corporal com gestantes:** orientações e fundamentos. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, v. 28, n. 2, p. 682-92, 2020.

LIMA, M. B.; SILVA, R. K. R.; PASSOS, S. G. **A importância da educação em saúde na atenção ao pré-natal.** *Rev Inic Cient e Ext.*, v. 4, n. 2, p. 720-736, 2021.

LIMA M. M., AGOSTINHO F. V., SOUZA L. S, COSTA R., ZAMPIERI M. F., CUSTÓDIO Z. O., et al. **Adesão de mulheres e acompanhantes participantes de um grupo de gestante e casais grávidos.** *Enferm Foco*. v. 12, n. 3, p.526-32, 2021.

LOPES G. S., SOUSA T. V., FREITAS D. A., CARVALHO-FILHA F. S. S., SÁ E. S., VASCONCELOS A. C., et al. **Os benefícios do pré-natal masculino para a consolidação do trinômio mãe-pai-filho:** uma revisão integrativa. *REVISA*. v. 10, n.1, p. 22-38, 2021.

MENDES, C. F. A.; FERREIRA, I. T.; VASCONCELOS, P. F.; GONÇALVES, B. I. C.; FERREIRA JUNIOR, A. R.; ANJOS, S. J. S. B. **Interprofessional care strategies in postpartum health care.** An integrative review of clinical practice. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, Bogotá, 2021.

MIRANDA, R. A. D. **Análise da avaliação do risco gestacional em pré-natal realizado na atenção primária no município de Corumbá-MS.** Dissertação (mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Campo Grande-MS, 2020.

MORAES, K. R. P.; MIRANDA, A. L. C.; SILVA, R. C. de C.; SILVA, P. K. G. da; SANTOS, F. M. dos; SILVA, D. W. R. **Demystifying sexuality during pregnancy: the continuity of health promotion in times of pandemic.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 16, p. e446101623701, 2021.

NARCHI, N. Z. **Atenção pré-natal por enfermeiros na Zona Leste da cidade de São Paulo – Brasil.** *Rev. Esc. Enferm. USP*, v. 44, n. 2, p. 266-73, 2010.

NARCHI, N. Z.; CRUZ, E. F.; GONÇALVES, R. **O papel das obstetizas e enfermeiras obstetras na promoção da maternidade segura no Brasil.** *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 4, p. 1059-68, 2013.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **UNICEF alerta para elevado número de cesarianas no Brasil.** 2017

PEREIRA, L. C.; SILVA, M. M.; MARQUES, A. G.; **Repercussões da gestação na sexualidade feminina:** mudanças corporais e construção da parentalidade. *Temas em Saúde*. V. 21, n.4, p. 116-132, 2021.

RAUBER C. S.; SOUZA, E. N.; TELO, S. V. **Percepções de mulheres sobre a**

**participação paterna em grupos de gestantes.** *Journal Health NPEPS*. v.6, n.1, p. 272-288, 2021.

SILVA, A. A. B. D.; ANDRADE, C. **The role of nurses in prenatal care, education and health promotion.** *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e9989109477, 2020.

SILVA, I. O. S.; SANTOS, B. G.; GUEDES, L. S.; ASSIS, J. M. F.; SILVA, B. O.; BRAGA, E. O.; et al. **Intercorrências obstétricas na adolescência e a mortalidade materna no Brasil:** uma revisão sistemática. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 4, n. 2, p. 6720-34, 2021.

SILVA, J. F. T.; SOUSA, E. O. de; ALVES, B. R. M.; AMBRÓSIO, L. D. C.; OLIVEIRA, I. M. M. de; BERGER, A. Z.; et al. **Benefícios da participação paterna no ciclo gravídico puerperal para a consolidação do trinômio mãe-pai-filho.** *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 11, p. e475101119927, 2021.

SILVA, M. E. P.; JURADO, S. R.; FEITOSA, L. G.; MARTA, I. E. R.; ZUGUE, F. T. S.; VALADÃO, F. B. **Rodas de conversa com gestantes como estratégias para promoção à saúde no período pré-natal.** *Revista Nursing*, v. 23, n. 263, p. 3760-65, 2020.

# SOFRIMENTO PSÍQUICO EM DOCENTES E OS REFLEXOS NO CONTEXTO SOCIAL: REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

*Luciana Uchôa Barbosa*

*Sílvia Elizabeth Gomes de Medeiros*

*Romina Pessoa Silva de Araújo*

*Marilene Cordeiro do Nascimento*

*Marília Grazielle Santos Cavalcante*

*Ana Carla Alves de Brito*

## INTRODUÇÃO

O ambiente laboral acadêmico pode ser fonte de sofrimento psíquico e produzir efeitos negativos na saúde dos docentes. São expressivas as taxas de sofrimento psíquico verificadas em pesquisas envolvendo a categoria profissional, sendo os transtornos mentais e comportamentais um dos principais grupos de queixas de saúde entre os docentes (CAMPOS; VERAS; ARAÚJO, 2020). No Brasil, os transtornos mentais são a terceira principal causa de concessão de benefício auxílio-doença por incapacidade laborativa no âmbito do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Para os servidores públicos, essa estimativa é ainda mais preocupante, sendo enfatizada por alguns estudos como a principal causa de afastamento do trabalho (BAASCH, TREVISAN, CRUZ, 2017). Nesse sentido, Campos, Souza e Miranda (2022) reforçam a necessidade de uma política de saúde voltada para esses profissionais,

independentemente da existência ou não do sofrimento.

Em virtude da pandemia pela COVID-19, os docentes precisaram ressignificar a sua práxis pedagógica. Moraes *et al.* (2020) corroboram ao afirmarem em seus estudos que o contexto social vem sendo desafiador para os docentes devido à necessidade de adaptação dos conteúdos e dinâmicas de sala de aula presencial ao ensino remoto, sem prejuízo ao processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, torna-se um fator limitante para esses sujeitos, fazendo com que desenvolvam adversidades psicológicas. As condições impostas aos professores para a realização de seu trabalho produzem um quadro deficitário que produz desde abandono da carreira até o surgimento de problemas de saúde com sofrimento intenso durante o exercício da profissão (WONGHON E COSTA, 2022).

Contudo, a pandemia acarretou vários problemas de saúde para os docentes, pois eles tiveram que lidar com a perda, com a dor e o sofrimento alheio, o que favorece as manifestações psicossomáticas, acarretando um advento para o surgimento de sofrimento emocional nos profissionais. Monteiro e Souza (2020) destacam que os professores também sofreram uma maior cobrança quanto aos aspectos pedagógicos, tendo que aderir urgentemente ao ensino remoto e à adequação às tecnologias da informação. Com isso, muitos docentes desenvolveram transtornos mentais, como a depressão, o estresse e a ansiedade, que estão relacionados à exaustão física e mental, sentimento de incapacidade e frustração (OLIVEIRA; SOARES, 2021).

Para Jackson Filho (2020), o serviço público após a atualidade tornou-se uma das profissões estressantes no contexto social devido às modificações no processo de trabalho. Desse modo, faz-se necessário proteger a saúde

dos trabalhadores, promovendo o bem-estar físico, mental e social, prevenindo e controlando as doenças por meio da redução das condições de risco com ações que melhorem as condições de trabalho e do ambiente.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo identificar os principais fatores desencadeadores de sofrimento psíquico vivenciados por docentes e os possíveis reflexos no contexto social.

## **METODOLOGIA**

Conferiu uma revisão narrativa da literatura acerca dos principais aspectos que comprometem a saúde mental dos docentes e suas consequências no contexto social de forma a sustentar e a corroborar a reflexão sobre a temática em questão e dar resposta à questão norteadora: quais os fatores intervenientes no sofrimento psíquico docente e os possíveis reflexos no contexto social?

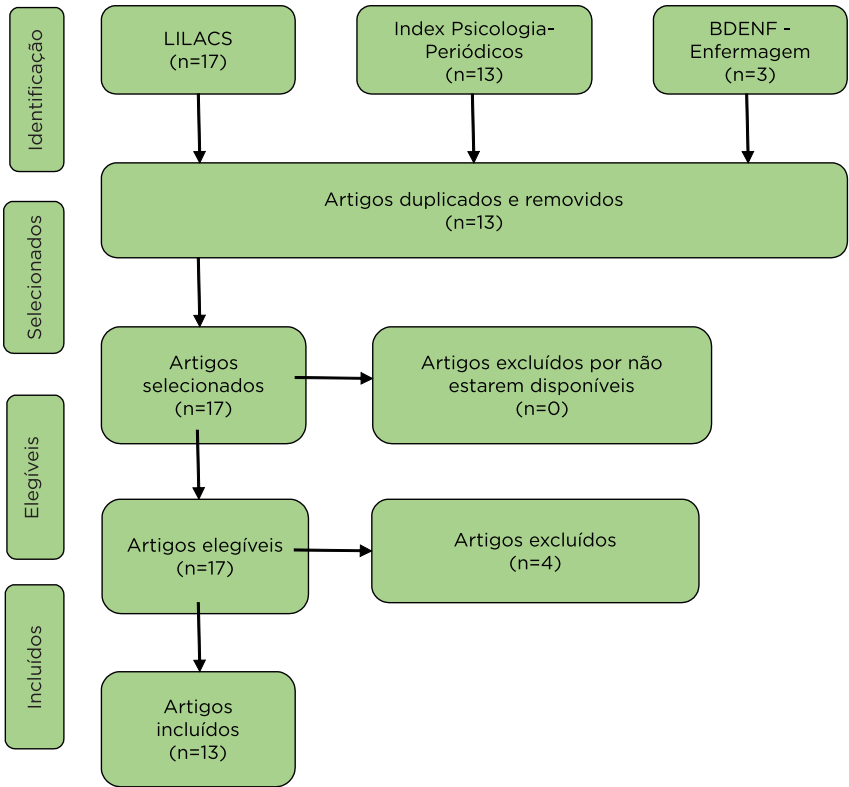
A revisão narrativa é considerada uma análise crítica da literatura, sob a ótica teórica ou contextual, que não exige critérios ou estruturação na descrição e desenvolvimento de determinado estudo ou temática. Pesquisas dessa natureza possibilitam o conhecimento e a discussão de novos temas e caminhos teórico-metodológicos, obtidos por meio de várias fontes documentais e subjetividades dos pesquisadores para escolha e análise das informações (GRANT; BOOTH, 2009).

Nesta pesquisa foram incluídos artigos científicos em português, publicados nos últimos 10 anos, intervalo selecionado devido ao aumento da incidência de sofrimento psíquico, e que estivessem disponíveis na íntegra em acesso *online* gratuito, sendo excluídos os que não respondiam à pergunta norteadora. As buscas foram

realizadas de 2 a 9 de setembro de 2022 a partir da Biblioteca Virtual de Saúde (<https://bvsaude.org/>). Para a busca, utilizou-se a palavra-chave “Sofrimento Psíquico” e os descritores “Angústia Psicológica” e “Docentes”, obtidos dos Descritores em Ciências da Saúde/Medical Subject Headings DECS/MESH. Foram realizadas duas buscas, conduzidas com o operador booleano AND, a saber: “Sofrimento Psíquico” AND “Docentes”; “Angústia Psicológica” AND “Docentes”.

As buscas revelaram 39 produções científicas, ao aplicar as palavras-chave “Sofrimento Psíquico” AND “Docentes”, e 17, ao considerar a “Angústia Psicológica” AND “Docentes”. Ao serem filtrados quanto à apresentação do texto completo, nos últimos 10 anos e na língua portuguesa, houve uma redução de 24 e 10 artigos, respectivamente, totalizando um quantitativo de 22 artigos distribuídos nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Index Psicologia - Periódicos, Base de dados em Enfermagem (BDENF). Excluíram-se 4 artigos por abordarem temática não pertinente ao objetivo de estudo. A Figura 1 demonstra o número de artigos encontrados e a sistematização adotada até a inclusão dos artigos considerados para análise.

**Figura 1 – Fluxograma das publicações incluídas na revisão. Belo Jardim, Pernambuco, Brasil**



**Fonte:** autores, 2022.

A apresentação e a análise de dados foram organizadas por meio de dois quadros sinópticos. No primeiro, apresentou-se uma síntese dos artigos conforme título, tipo de estudo e objetivo; enquanto que no segundo foram compiladas as temáticas que emergiram em três categorias provenientes da convergência temática dos artigos, a saber: Causas do sofrimento psíquico; Prazer e sofrimento docente; e Consequências e estratégias de defesa.

## RESULTADOS

As 13 produções foram publicadas entre os anos de 2012 e 2021. A distribuição temporal das publicações foi

homogênea, variando de uma a duas publicações por ano, não havendo representação apenas em 2015, 2017 e 2022. O Quadro 1 a seguir sintetiza as informações das produções analisadas visando caracterizá-las:

**Quadro 1 - Publicações distribuídas conforme título, tipo de estudo e objetivo**

Identificação	Título	Tipo de estudo	Objetivo
A1	Burnout na educação: precarização e suas repercussões na saúde do professor da rede pública	Artigo de reflexão	Discutir o estado de desamparo que, quando se torna traumático, repercute diretamente na saúde do professor, agravando a incidência de quadros de esgotamento profissional no campo da educação.
A2	Conflitos do professor universitário: o que sabemos sobre isso?	Artigo original qualitativo, exploratório, descritivo	Compreender e avaliar o sofrimento psíquico e adoecimento do professor universitário a partir da percepção de seu trabalho e da sua relação com ele.
A3	Estratégias de defesa contra o sofrimento no trabalho de docentes da pós-graduação stricto sensu	Pesquisa original qualitativa, descritiva	Identificar as estratégias de defesa contra o sofrimento no trabalho desenvolvidas por docentes da pós-graduação stricto sensu.
A4	O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do ensino fundamental	Pesquisa original qualitativa, exploratória	Identificar as causas do sofrimento psíquico referidas por professoras do ensino fundamental.
A5	Sofrimento psíquico e trabalho	Artigo de reflexão	Aprofunda questões clínico-teóricas relacionadas, especificamente, ao trabalho docente e ao sofrimento psíquico a ele relacionado.
A6	Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes	Pesquisa original qualitativa	Discutir as características do produtivismo acadêmico, partindo-se do pressuposto que ele conduza a uma situação de precariedade subjetiva para os docentes.
A7	Sofrimento psíquico e trabalho docente – implicações na detecção de problemas de comportamento em alunos	Pesquisa original quantitativa e qualitativa	Investigar a opinião de professores do ensino fundamental - com e sem sofrimento psíquico - sobre os problemas de comportamento dos alunos e sobre a forma de lidar com esses problemas.

A8	Efeitos da agressividade infantil para o sofrimento psíquico de professores em diferentes momentos de carreira	Pesquisa original qualitativa	Investigar o sofrimento sob o aspecto da agressividade vivenciada em sala de aula.
A9	Prazer e sofrimento no trabalho docente em uma instituição de ensino superior	Pesquisa original quantitativa e qualitativa, descritiva	Analisar a compreensão dos docentes sobre suas vivências de prazer e sofrimento no trabalho.
A10	Síndrome de Burnout em docentes: revisão integrativa sobre as causas	Artigo de revisão	Identificar na literatura científica as causas da síndrome de Burnout em profissionais docentes.
A11	Psicodinâmica do Trabalho: um estudo sobre o prazer e o sofrimento no trabalho docente na Universidade Óscar Ribas	Pesquisa original quantitativa e qualitativa	Analisar os sintomas biopsicossociais e os sentimentos de prazer e/ou de sofrimento relacionados com o trabalho docente.
A12	"Eu sou quem então?": o trabalho docente na educação infantil e os impactos da organização do trabalho na dinâmica do reconhecimento	Pesquisa original qualitativa	Compreender como o reconhecimento do trabalho docente na educação infantil interfere na saúde das professoras.
A13	Estresse em docentes universitários da área de saúde de uma faculdade privada do entorno do Distrito Federal	Pesquisa original quantitativa, transversal, analítica	Descrever o nível de estresse em docentes universitários da área de saúde de uma faculdade privada do entorno do Distrito Federal.

**Fonte:** autores, 2022.

O Quadro 2 foi estruturado após leitura e análise dos artigos eleitos, os quais estão categorizados conforme síntese dos resultados e eixos temáticos: Causas do sofrimento psíquico; Prazer e sofrimento docente; e Consequências e estratégias de defesa.

**Quadro 2 - Publicações distribuídas conforme eixos temáticos e síntese dos resultados**

Eixo temático	Artigos	Síntese dos resultados
Causas do sofrimento psíquico	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A10, A12 e A13	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Influência de fatores ambientais, institucionais e relações sociais e interpessoais;</li> <li>- As exigências do trabalho são uma ameaça ao próprio trabalhador e as relações de trabalho;</li> <li>- Fatores sociodemográficos e trabalhistas podem influenciar e mudar o nível de estresse;</li> <li>- Principais causas de Síndrome de Burnout: falta de ambiente com estrutura física adequada, desinteresse de alunos, inflexibilidade nas relações, insatisfação profissional, exaustão emocional, inversão de valores sociais, violência nas escolas, escassa atividade de lazer, desvalorização profissional e salarial, regime de trabalho horista, dentre outras;</li> <li>- A precariedade subjetiva pode gerar o desgaste mental;</li> <li>- Lidar com diferentes demandas de ensino e pesquisa, mas também com diversas demandas administrativas que drenam seu tempo produtivo;</li> <li>- Autocobrança;</li> <li>-Emerge de acordo com a fase de carreira vivida.</li> </ul>
Prazer e sofrimento docente	A9, A11 e A12	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Indicadores de prazer: possibilidade de expressar suas opiniões, usar a criatividade no contexto de trabalho, identificação profissional, liberdade para falar, sentimento de orgulho da profissão, confiança e solidariedade entre colegas;</li> <li>- Indicadores de sofrimento: inutilidade, desgaste físico e emocional, estresse, frustração, insegurança, injustiça, indignação, insatisfação, falta de reconhecimento e esgotamento emocional no trabalho;</li> <li>- Reconhecimento é fundamental para que o sofrimento advindo do contexto laboral possa ser transformado em prazer.</li> </ul>
Consequências e estratégias de defesa	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A12 e A13	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Causas da Síndrome de Burnout precisam ser vistas, tratadas no início preventivamente;</li> <li>- Conhecimento mais amplo dos transtornos mentais;</li> <li>- Psicoterapia, a religiosidade/espiritualidade e o apoio da família, seguidas, timidamente, de estratégias coletivas;</li> <li>- Estresse, angústia, depressão ou desmotivação com o exercício profissional;</li> <li>- Compreensão do indivíduo em sua totalidade;</li> <li>- Visão negativa do trabalho docente;</li> <li>- Investimento nos aspectos emocionais;</li> <li>- Reconhecimento e espaço de escuta para a manutenção da saúde;</li> <li>- Autonomia, bem-estar, ética e preocupação com a coletividade minimizam o estresse;</li> <li>- Faltas e afastamentos;</li> <li>-Redesenho do trabalho;</li> <li>- Prejuízos aos cofres públicos;</li> <li>- Comprometimento do processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>

**Fonte:** autores, 2022.

**DISCUSSÃO**

**Causas do sofrimento psíquico**

Os resultados apontam que as precárias condições de trabalho e o processo de precarização do serviço público têm contribuído para quadros de esgotamento do profissional docente. A precarização das relações de trabalho pode levar o professor a perder a crença em si e na possibilidade de ser reconhecido pelo exercício em sua

profissão, tornando-o vulnerável ao adoecimento (GOMES E KLAUTAU, 2021). A pressão quanto à produtividade, ministrar as disciplinas e as diversas demandas administrativas repercutem na saúde do professor e nas relações sociais no trabalho. Diante disso, o docente entra em outro conflito, entre o que ele consegue produzir e aquilo que é esperado por pares, chefias, sistema educacional e sociedade (PRATA-FERREIRA; VASQUES-MENEZES, 2021). Estudos realizados por Vieira (2014); Castro e Souza (2012) corroboram que o sofrimento psíquico vivenciado pelos professores surge em decorrência do conflito constante entre o que é exigido, o que desejam e o que realmente é possível fazer diante das dificuldades relacionadas às condições e à organização atual do trabalho.

A pesquisa revela, ainda, que as dificuldades nas relações interpessoais com os pares da atividade laboral predispõem às alterações na saúde mental do professor. Corroborando com o exposto, Brasil et al. (2016); Dias e Silva (2020) apontam que o mal-estar causado pelas relações interpessoais conflituosas entre os professores, gestores e até mesmo com os pais dos estudantes contribui para o sentimento de frustração, angústia, tristeza e desmotivação dos profissionais da educação. Por conseguinte, observa-se que as publicações estudadas apresentam que o crescente rebaixamento salarial e, principalmente, a progressiva desqualificação e o não reconhecimento social de seu trabalho também são causadores do sofrimento psíquico.

Os resultados analisados evidenciam, ainda, que o sofrimento psíquico é observado de maneiras distintas conforme o ciclo de vida profissional. De acordo com Castro e Souza (2012), quanto maior o tempo de docência, mais vulnerável estará o profissional ao esgotamento, à

frustração e à falta de sentido. Por outro lado, quanto menor o tempo de ensino, maior a capacidade de renovar a confiança no próprio trabalho, motivação e reconstruir o vínculo com as relações sociais na instituição educacional.

## **Prazer e sofrimento docente**

O prazer e o sofrimento docente foram estudados pelos artigos A9, A11, A12 que apontaram que o ambiente de trabalho é um lugar no qual, simultaneamente, o professor vivencia sentimentos de prazer e sofrimento. De acordo com Pena e Romoald (2019), o prazer no contexto laboral é gerado por várias situações, com a afetividade entre os colegas e alunos, identificação com a profissão e reconhecimento profissional. Enquanto para Galindo et al. (2020), o sofrimento é vivenciado em vários contextos, no contexto laboral, o sofrimento do professor está relacionado à sobrecarga que gera um desgaste físico e emocional, cobranças sem oferecer as condições mínimas e a falta de reconhecimento do desempenho.

Por outro lado, faz-se necessário destacar que o trabalhador não é passivo perante a organização do trabalho e busca criar recursos para se proteger contra o sofrimento e contra o possível adoecimento (FISCHER; PEREZ, 2018). Sendo assim, o sujeito constrói estratégias de defesas com o objetivo de diminuir a percepção que ele tem da realidade que o faz sofrer.

## **Consequências e estratégias de defesa.**

No tocante às consequências do sofrimento psíquico vivenciado pelos professores, os artigos elencam manifestações como desânimo, fadiga, frustração, estresse, depressão, impotência, insegurança, irritabilidade e angústia. Diante disso, é possível perceber

que o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido seja pela falta de estímulo do professor, bem como pela sua ausência no ambiente escolar. O adoecimento do professor pode provocar impactos negativos tanto no processo de ensino-aprendizagem como também nos cofres públicos, na medida em que o adoecimento colabora para o aumento significativo de faltas e afastamentos (GOMEZ; KLAUTAU, 2021).

Com foco na promoção da saúde mental e na prevenção de transtornos mentais em ambientes de ensino, gestores precisam desenvolver estratégias que levam ao bem-estar e à redução dos fatores de risco associados ao surgimento dos transtornos mentais. Castro e Souza (2014) defendem a importância da criação de um ambiente que favoreça a discussão e a reflexão sobre as mudanças vividas ao longo da profissão docente, com troca de experiências que possam favorecer a superação das frustrações e o gerenciamento do estresse e problemas encontrados no contexto laboral. Para Brasil et al. (2016), estratégias que promovam a saúde dos professores com ações voltadas à educação em saúde e um ambiente mais acolhedor e salutar são necessárias e urgentes.

Outro ponto fundamental para a estratégia de defesa defendida por Bernardo (2014) é o reconhecimento do trabalho docente. Esse elemento é essencial para que o sofrimento advindo do contexto laboral possa ser transformado em prazer (FISCHER; PEREZ, 2018). Nesse contexto, podemos inferir que o reconhecimento do trabalho cria um ambiente em que as pessoas são autoconfiantes e também contribui para construção da identidade e do sentimento de satisfação laboral.

Vieira (2014) corrobora com propostas para de

prevenção do sofrimento psíquico ao sugerir que o profissional docente seja compreendido como um indivíduo em sua totalidade, ou seja, de forma holística, considerando o seu contexto biopsicossocial e cultural em que está inserido. Estudo realizado por Vivian et al. (2019) evidencia que a psicoterapia, a religiosidade / espiritualidade e o apoio da família têm sido utilizados por docentes que vivenciam o sofrimento psíquico como estratégia de defesa. Ainda para os autores, tais estratégias colaboram para o bem-estar do trabalhador, pois contribuem com o gerenciamento do desgaste ocasionado pelo ambiente laboral.

Dias e Souza (2020) corroboram ao afirmarem que:

As causas precisam ser vistas e tratadas no início e de forma preventiva, sendo necessário um conhecimento mais amplo sobre os transtornos mentais, por parte de professores e gestores, porque sabendo identificar as causas iniciais (falta de interesse, desânimo e ansiedade) é possível diminuir os sintomas e os casos mais graves. Assim, utilizar estratégias e meios para combater e frear o desenvolvimento da síndrome é fundamental, considerada, atualmente, importante causa de afastamento no trabalho (DIAS; SOUZA, 2020, p.100).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu traçar um panorama dos estudos nos últimos 10 anos sobre os principais fatores desencadeadores de sofrimento psíquico e as possíveis consequências, bem como revelar que o contexto laboral do docente exerce forte influência no sofrimento psíquico. Vários fatores levam ao adoecimento dos professores, sendo as relações sociais e interpessoais, a falta de reconhecimento e a sobrecarga de trabalho os que mais se

destacaram nos artigos investigados. Entende-se que essas são questões amplas e de cunho social, que influenciam diretamente no fazer docente, trazendo consequências na qualidade do processo ensino-aprendizagem, bem como para os cofres públicos em virtude das faltas e afastamentos.

Esse tema merece reflexão em virtude do importante papel que o professor desempenha para o desenvolvimento da sociedade, mas para isso é fundamental que também esteja física e mentalmente saudável. Sendo assim, é essencial o desenvolvimento de estratégias de defesas, sejam coletivas ou individuais. Nesse sentido, observou-se, por meio da pesquisa, que o reconhecimento do trabalho docente, o apoio da gestão escolar e da família, compreender o contexto e a produção social na qual o sujeito está inserido e reconhecer o indivíduo em sua totalidade são fundamentais para a redução do sofrimento psíquico e o resgate do prazer laboral e dos laços nas relações de trabalho.

Por fim, reitera-se a importância de políticas públicas que busquem a criação de novas normas necessárias à defesa da saúde do trabalhador e a prevenção de doenças mentais associadas ao contexto laboral do professor.

## **CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:**

Compreender os principais fatores que compõem o sofrimento psíquico de docentes e as possíveis consequências permite ampliar a busca de ações de prevenção e promoção de saúde a esse trabalhador, que desenvolve papéis indispensáveis na sociedade. A partir do estudo realizado, espera-se subsidiar discussões

referentes aos sentimentos e experiências de prazer e sofrimento no trabalho docente, bem como a formulação de uma política de gestão que desenvolva estratégias defensivas e o aperfeiçoamento das condições que promovem a saúde psíquica do professor.

Considerando que a educação e a saúde são condições indispensáveis para o desenvolvimento humano e social, acredita-se que o resultado deste estudo contribui para a transformação social por meio da disseminação do conhecimento científico, reafirmando o compromisso com a ciência e sociedade. Espera-se, ainda, que os resultados encontrados possam subsidiar novas pesquisas na área da saúde do trabalhador.

## REFERÊNCIAS

BAASCH, D; TREVISAN, R. L; CRUZ, R. M. Perfil epidemiológico dos servidores públicos catarinenses afastados do trabalho por transtornos mentais de 2010 a 2013. **Ciênc. saúde coletiva [online]**. 2017, vol.22, n.5, pp.1641-1650. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017225.10562015>.

BRASIL, C. C. P. *et al.* O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do ensino fundamental. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde, [S. l.]**, v. 29, n. 2, p. 180–188, 2016. DOI: 10.5020/18061230.2016.p180. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/5174>. Acesso em: 12 set. 2022.

DIAS, B. D. B. V; SOUZA, S. P. S. Síndrome de Burnout em docentes: revisão integrativa sobre as causas. *Cuid Enferm* ; 14(1): 95-100, 2020. Centro Universitário Campo Limpo Paulista/BO / Centro Universitário Campo Limpo Paulista/BR. Disponível em: Síndrome de Burnout em docentes: revisão integrativa sobre as causas | *Cuid, Enferm*;14(1): 95-100, 2020. | BDEFN (bvsalud.org). Acesso em: 14 set. 2022

BERNANDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**; 26(n. spe.), 129-139, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>. Acesso em 05 set. 2022.

CASTRO, R. E. F; SOUZA, M. A. Efeitos da agressividade infantil para o sofrimento psíquico de professores em diferentes momentos de carreira. **Estudos de Psicologia**, 17(2), maio-agosto/2012, 265-273. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000200010>. Acesso em: 09 set. 2022.

CAMPOS, T. C.; VÉRAS, R. M; ARAÚJO, T. M. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental: uma revisão bibliográfica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e015193, p. 1-19, 2020

DOI:<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.15193>. Acesso em: 25 fev. 2022.

FISCHER, D; PEREZ, K. V. "Eu sou quem então?": o trabalho docente na educação infantil e os impactos da organização do trabalho na dinâmica do reconhecimento. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 133-147, dez. 2018. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172018000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172018000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 set. 2022. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v21i2p133-147>.

GALINDO, M. C. T. *et al.* Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente em uma Instituição de Ensino Superior. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 1-16, dez. 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202020000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202020000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 set. 2022. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202013e15215>.

GRANT MJ, BOOTH A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Info Libr J.** 2009;26(2):91-108. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>. Acesso em: 16 set. 2022.

GOMEZ, M; KLAUTAU, P. Burnout na educação: Precarização e suas repercussões na saúde do professor da rede pública. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 429-447, dez. 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652021000300003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652021000300003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 set. 2022. <http://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v003n03A02>.

JACKSON FILHO, J. M. *et al.* A saúde do trabalhador e o enfrentamento da COVID-19. **Rev Bras Saúde Ocup.** ;v. 45; n.14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6369ed0000120>. Acesso em: 14 fev. 2022.

LYRA, G.F.D *et al.* Sofrimento psíquico e trabalho docente – implicações na detecção de problemas de comportamento em alunos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 13, núm. 2, 2013, pp. 724-744 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: -Redalyc.Sofrimento psíquico e trabalho docente implicações na detecção de problemas de comportamento em alunos. Acesso em: 18 set. 2022.

MONTEIRO, B. M. M.; SOUZA, J. C. Mental health and university teaching working conditions in the COVID 19 **pandemic. Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e468997660, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7660. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7660>. Acesso em: 6 set. 2022.

OLIVEIRA, O. C; SOARES, P. J. R. O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NA SAÚDE MENTAL DAS EQUIPES DE ENFERMAGEM NO BRASIL E O ENFRENTAMENTO FRENTE A ESTE DESAFIO: **REVISÃO INTEGRATIVA**. tccRUNA.pdf (animaeducacao.com.br. Acesso em: 25 abr. 2022.

PRATA, F; VASQUES, M. CONFLITOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: O QUE SABEMOS SOBRE ISSO? **Psicol. Estud.** Universo, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. v. 26, e46380, 2021. Disponível em: SciELO - Brasil - CONFLITOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: O QUE SABEMOS SOBRE ISSO? CONFLITOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: O QUE SABEMOS SOBRE ISSO? Acesso em: 13 set. 202. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v26i0.46380>

WONGHON, K. C; COSTA, Z. L. S. PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: **Revisão**

**Narrativa de Literatura.Perspectiva: Ciência e Saúde**, Osório, V.7 (1) 44-65, Julho 2022. Disponível em:  
<http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/perspectiva/article/view/603/488>. Acesso em: 06 set. 2022.

REMOALDO, P; PENA, L. Psicodinâmica do Trabalho: um estudo sobre o prazer e o sofrimento no trabalho docente na Universidade Óscar Ribas. **Saúde Soc.** São Paulo, v.28, n.4, p.147-159, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019170487>. Acesso em: 20 set. 2022.

SÁ, S.C.A. *et al.* Estresse em docentes universitários da área de saúde de uma faculdade privada do entorno do Distrito Federal. **REVISA (Online)**; 7(3): 200-207, 2018. Faculdade de Ciências e Educação Sena Aires/BR / Universidade Federal de Santa Maria/BR / Universidade Paulista/BR. Disponível em: [Estresse em docentes universitários da área de saúde de uma faculdade privada do entorno do Distrito Federal | REVISA \(Online\);7\(3\): 200-207, 2018. | LILACS \(bvsalud.org\)](#). Acesso em: 10 set. 2022.

JUNIOR, J. F. S; MORAES, C. de C. P. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 128-148, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18249>. Acesso em 18 abr. 2022.

# ABSENTEÍSMO-DOENÇA EM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO SOCIAL

*Marilene Cordeiro do Nascimento*

*Sílvia Elizabeth Gomes de Medeiros*

*Luciana Uchôa Barbosa*

*Romina Pessoa Silva de Araújo*

*Alessandra da Silva Ferreira*

*Lourhayne Harlley Rodrigues da Silva*

## INTRODUÇÃO

A saúde do trabalhador consiste na compreensão das relações entre o trabalho, a saúde e a doença em contextos que sofrem constantes transformações (GOMES; VASCONCELLOS; MACHADO, 2018). As condições de trabalho, como fatores determinantes do processo saúde-doença, passaram a ser reconhecidas e incluídas pelas políticas públicas de saúde do Brasil a partir da década de 1980, com a reforma sanitária, a Constituição Federal de 1988 e a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da Lei nº 8.080 (BRASIL, 2013; MINAYO-GOMEZ, 2011; NOBRE, 2011).

O absenteísmo-doença é compreendido como afastamento do trabalho por motivos de saúde e pode ser considerado indicador de problemas relacionados ao contexto de trabalho com a capacidade de desencadear

consequências e danos ao trabalhador, organização e sociedade (GOORTS *et al.* 2018, YAACOB *et al.* 2018).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) define o absenteísmo-doença como “ausência ao trabalho decorrente de uma incapacidade do indivíduo, exceto por gestação ou prisão”, podendo ser atribuído a uma doença ou lesão acidental (OIT, 1991) como estratégia para evitar a contaminação por meio de doenças transmissíveis ou, ainda, variando desde um mal-estar até uma doença grave (COUTO, 1987).

No contexto trabalhista, o absenteísmo-doença reflete as condições de saúde e trabalho nas organizações. Em especial, no serviço público, afetam a continuidade dos serviços essenciais e oneram os cofres públicos pela queda da produtividade e despesas com a reabilitação dos servidores (EUROFOUND, 1997).

No ambiente escolar em decorrência das diversas situações vivenciadas pelos profissionais de educação, bem como a sobrecarga de trabalho, há um expressivo número de afastamentos por doença, com destaque para causas como depressão, crises de pânico, ansiedade, esgotamento físico e emocional (síndrome de *Burnout*) (RIBEIRO; MARTINS; DALRI, 2020).

Nessa perspectiva, preocupadas com o poder transformador do trabalho desempenhado pelos profissionais da educação, podendo este ser fonte de prazer e satisfação, bem como sofrimento e adoecimento, pretende-se conhecer o perfil de absenteísmo-doença em profissionais da educação e suas implicações no contexto social.

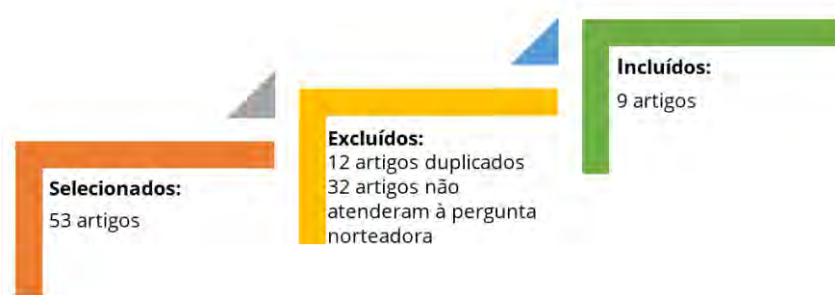
## METODOLOGIA

O estudo consiste em uma revisão narrativa da literatura, anteriormente considerada revisão bibliográfica. Conforme Lakatos & Marnoni (2021), o estudo bibliográfico abrange o levantamento de dados, por meio de livros, artigos, revistas, trabalhos de conclusão de curso, monografia e qualquer material ligado à bibliografia. Nesse contexto, considerando que os profissionais da educação são fundamentais na estruturação do conhecimento científico para a transformação da sociedade e que reflexões dessa natureza tendem a fornecer subsídios para fundamentar políticas públicas voltadas ao processo de saúde/adoecimento desses profissionais, a pesquisa foi norteadada pela seguinte pergunta: qual o perfil de absenteísmo-doença em profissionais da educação e suas implicações no contexto social?

Nesse contexto, foi realizado um levantamento de dados na Biblioteca Virtual de Saúde (<https://bvsalud.org/>), em que foram incluídos artigos científicos em português, publicados nos últimos 10 anos. A escolha dessa série histórica de 10 anos se deu com o intuito de observar os relatos nos artigos ao longo de um tempo mais estendido e que estivessem disponíveis na íntegra em acesso *online* gratuito. Ademais, excluíram-se os artigos que não respondiam à pergunta norteadora. As buscas foram feitas com as palavras-chave “Afastamento” e “Profissionais da Educação” e o descritor “Absenteísmo”, obtidos dos Descritores em Ciências da Saúde/Medical Subject Headings DECS/MESH. A pesquisa foi realizada entre os dias 25 e 30 de julho de 2022 utilizando o operador booleano “AND”, notadamente Afastamento AND Profissionais da Educação e Absenteísmo AND Profissionais da Educação, extraídos do título, resumo, assunto.

Os resultados revelaram artigos distribuídos em diversas bases de dados, a saber: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Index Psicologia - Periódicos, Base de dados em Enfermagem (BDENF), National Library of Medicine, USA (MEDLINE/PUBMED -NLM), Bibliografia Brasileira de Odontologia (BBO) e Coleciona SUS. A Figura 1 demonstra a sistematização das produções científicas, considerando os artigos selecionados, excluídos e incluídos.

**Figura 1 – Fluxograma das publicações incluídas na revisão. Belo Jardim, Pernambuco, Brasil**



**Fonte:** elaborada pelas autoras, 2022.

Os resumos dos artigos selecionados foram analisados em sua completude, sendo considerados apenas os que atendiam à pergunta norteadora. As produções científicas incluídas foram analisadas em sua totalidade e apresentadas em quadro sinóptico.

## RESULTADOS

Os nove artigos foram publicados entre os anos de 2015 e 2019. A distribuição entre os anos foi homogênea (dois artigos cada), com exceção do ano de 2018 (apenas um artigo). O Quadro 1 elenca as produções incluídas conforme título, tipo de estudo e objetivo.

## Quadro 1 - Publicações distribuídas conforme título, tipo de estudo e objetivo

Identificação	Título	Tipo de estudo	Resultado
E1	Absenteísmo-doença no serviço público brasileiro: uma revisão integrativa da literatura	Estudo de Revisão	Houve predomínio de doenças osteomusculares (DOM) e transtornos mentais e comportamentais (TMC), evidenciados em servidores das áreas da saúde e da educação, com as características principais: sexo feminino, acima dos 40 anos de idade, com tempo de duração da licença aumentando proporcionalmente ao tempo de carreira.
E2	Desfecho dos professores afastados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por distúrbios vocais entre 2009-2010	Estudo retrospectivo a partir de dados secundários	A maior prevalência de distúrbios vocais ocorreu no gênero feminino (96,7%). Os nódulos vocais predominam no diagnóstico, representando 40% das lesões vocais encontradas. O tempo médio de afastamento foi de 120 dias. Aproximadamente, 55% dos professores em licença médica estavam em restrição de função e ficaram em média 166 dias nessa condição. Ao todo, 25,5% dos professores foram readaptados e 73,8% retornaram à sala de aula.
E3	Bem-estar e saúde de docentes em instituição pública de ensino	Estudo descritivo, correlacional, transversal, de abordagem quantitativa	Foi observado que 39% encontravam-se com "felicidade". No bem-estar, 64,59% dos docentes apresentaram bem-estar satisfatório. Dos professores, 24,7% disseram ter se afastado do trabalho devido à depressão, síndrome do pânico, síndrome de Burnout; 1,2% relatou afastamento devido à AT (acidente de trabalho) com material perfurocortante.
E4	Afastamento laboral por transtornos mentais entre os servidores da prefeitura municipal de Manaus: uma análise preliminar	Estudo com enfoque na pesquisa social em saúde, com abordagem quantitativa	Verificou-se, por meio dos mesmos, que os transtornos mentais estão entre as maiores causas de afastamentos das atividades laborais, especialmente entre os servidores da área da saúde e da educação, representando 10% do total de licenças concedidas em 2011.
E5	Absenteísmo-doença no serviço público municipal de Goiânia	Estudo transversal	A prevalência acumulada de absenteísmo-doença foi maior entre mulheres (52,0%) com idade superior a 40 anos (55,9%), com companheiro (49,9%), de baixa escolaridade (54,4%), profissionais de educação (54,7%), > 10 anos de serviço (61,9%) e múltiplos vínculos profissionais (53,7%). Os grupos de diagnósticos (CID-10) com as maiores prevalências acumuladas de licenças foram os do capítulo de transtornos mentais (26,5%), doenças osteomusculares (25,1%) e lesões (23,6%).

E6	Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil	Estudo transversal, retrospectivo	O principal motivo que afastou o professor da sala de aula foi o distúrbio de voz (17,7%). No modelo multivariado final, ajustado pela variável sexo, a maior prevalência de ausência por distúrbio vocal ocorreu entre os professores das regiões Norte e Nordeste, com maior duração de deslocamento para o trabalho, relato de diagnóstico de doença ocupacional e que procuraram pelo serviço de saúde, se ausentaram por problema emocional e problema respiratório no mesmo período de 12 meses.
E7	Limitação do uso da voz na docência e a prática de atividade física no lazer: Estudo Educatel, Brasil, 2015/2016	Estudo transversal e analítico	Cerca de um quinto dos professores (20,5%) relatou problemas na docência por causa da voz, enquanto aproximadamente um terço relatou a prática de atividade física suficiente no lazer ( $\geq 150$ minutos/semana) (37,8%). Tanto a prática de volume recomendado de atividade física quanto a prática de atividade física em cinco ou mais dias por semana (independentemente do volume total) estiveram associadas de forma inversa a problemas na docência por causa da voz, tanto em modelos bivariados quanto naqueles ajustados por variáveis de confundimento (sexo, idade e jornada de trabalho).
E8	Análise de diagnósticos associados às licenças médicas de servidores públicos do Ceará	Estudo retrospectivo a partir de dados secundários.	Três grupos da CID-10 (F, 22,5%; M, 21,1%; e Z, 12,5%) apresentaram as maiores frequências. Gênero, idade e órgão de lotação apresentaram diferenças significativas: os diagnósticos se associaram às mulheres, à Secretaria de Educação e Polícia Militar e na faixa etária mais elevada. Distúrbios mentais afastaram os professores e policiais, predominantemente.
E9	Os Centros de Referências em Saúde do Trabalhador e as ações em saúde mental: um inquérito no Brasil	Estudo descritivo	Participaram 80,1% (n = 161) dos CEREST elegíveis para o estudo. A maioria (87,5%) tinha mais de cinco anos de funcionamento, 89,2% eram geridos com recursos da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (Renast), 61,3% tinham boa estrutura física e 67,7% profissionais capacitados para atendimento em saúde mental. Contudo, 63,5% não contavam com controle social atuante, apenas 46,9% faziam atendimento ambulatorial, 47,8% desenvolviam ações de educação em saúde nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), 40,9% realizavam ações de apoio matricial, 18,7% contavam com grupo terapêutico, 35,5% desenvolviam ações informativas frequentes, 53,2% realizaram inspeção em ambientes de trabalho e 58,8% fizeram o registro sistemático de casos de transtornos mentais relacionados ao trabalho no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN).

Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

De acordo com os estudos que serviram de base para essa análise, observa-se a predominância de estudos de revisão com estudos retrospectivos com dados secundários, transversal retrospectivo quantitativo e analítico, descritivo quantitativo e correlacional, além da pesquisa social em saúde com abordagem quantitativa. Esses estudos proporcionam uma abordagem mais ampla do objeto de pesquisa que pode ser mais bem elucidada em outra abordagem se for necessário.

## DISCUSSÃO

Investigar o perfil de absenteísmo-doença em profissionais da educação corresponde a um importante investimento na saúde desses trabalhadores que desenvolvem papéis indispensáveis na sociedade. Os resultados desta pesquisa apontam como principais causas de afastamentos por motivos de saúde os Transtornos Mentais e Comportamentais (TMC), as Doenças Osteomusculares (DOM), lesões, limitação e distúrbios vocais.

Nesse contexto, um ambiente de trabalho caracterizado por demandas aumentadas e estresse sobrecarrega, psicologicamente, o trabalhador e os mantém em tensão e alerta permanentes. Situações dessa natureza podem levar os profissionais da educação a vivenciar experiências adoecedoras, bem como desenvolver distúrbios psicofisiológicos.

Estudo de revisão encontrou relação entre os fatores que ocasionam o absenteísmo-doença com o sexo feminino, idade acima de 40 anos, tempo de serviço acima de 11 anos, pouca escolaridade, atuação nas áreas de Saúde e de Educação. Os artigos encontrados também alertam para vulnerabilidade de agravos como

Transtornos Mentais e Comportamentais (TMC) e Doença Osteomuscular (DOM) em servidores públicos independentemente de sua lotação ou esfera administrativa (SANTI; BARBIERI; CHEADE, 2018).

Em Fortaleza, Ceará, estudo que buscou analisar os diagnósticos relacionados aos afastamentos com licenças dos servidores públicos identificou que os distúrbios mentais afetaram os professores e policiais, predominantemente (VALE *et al*, 2015). Em Goiânia, Goiás, estudo semelhante encontrou que as maiores prevalências acumuladas de licenças foram as decorrentes de transtornos mentais, doenças osteomusculares e lesões (LEÃO, *et al.* 2015). Na capital da Amazônia, os registros da Junta Médica apontam para maior propensão dos profissionais da saúde e da educação ao adoecimento mental (MARANGONI, *et al.* 2016).

Os transtornos mentais constituem a terceira causa de afastamentos do trabalho por auxílio-doença no INSS, com incidência média anual de 9,3% ou 34,9/10.000 segurados, sendo 6,2% desses decorrentes do trabalho (SILVA JÚNIOR; FISCHER, 2014). Nesse contexto, perante a prevalência de TMC em profissionais da educação, cabe aos Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST) atuar de forma articulada com ações intra e intersetoriais em sua área de abrangência, assumir funções de suporte técnico em ações que visem à saúde do trabalhador e fornecer o apoio matricial aos serviços da Rede de Atenção à Saúde no SUS (BRASIL, 2005; BRASIL 2009; BRASIL 2012)

No tocante às ações desempenhadas pelos CEREST no âmbito da saúde mental dos trabalhadores, notou-se que as investidas ainda são incipientes tanto no contexto da educação em saúde quanto na vigilância em saúde. A

saúde mental dos trabalhadores não tem sido priorizada na área técnica do SUS de saúde do trabalhador (CARDOSO; ARAÚJO, 2016).

Pesquisa com docentes dos cursos de Enfermagem, Farmácia, Bioquímica e Medicina em instituição de ensino pública de Minas Gerais encontrou que 24,7% dos professores referiram ter se afastado das atividades laborais em decorrência de depressão, síndrome do pânico, síndrome de Burnout, cisto nas cordas vocais, mialgias e lesão por esforço repetitivo. Na mesma pesquisa, os afastamentos tiveram um tempo mínimo de 17 dias e máximo de seis meses, em que 44,4% se sentiam curados e 55,6% ainda se consideravam doentes (SILVEIRA *et al* 2017).

Carlotto *et al.* (2018) investigaram os estressores de natureza psicossocial em professores e encontraram representatividade nas relações interpessoais insatisfatórias entre aluno-professor, sobrecarga de trabalho, carência de apoio dos familiares dos alunos e dificuldades de conciliar o trabalho, família e vida pessoal, o que corrobora com Maslach e Jackson (1981), ao definir a Síndrome de Burnout como uma resposta prolongada aos estressores interpessoais crônicos do trabalho, acometendo principalmente os trabalhadores que mantém relação interpessoal constante e direta, por exemplo, os professores, profissionais da saúde, policiais, bombeiros, dentre outros.

Os afastamentos em decorrência de limitação e distúrbio da vocal foram estudados pelos artigos E2, E6 e E7. No E2, foram analisados 153 professores afastados por disфонia, dos quais 96,7% eram do gênero feminino e os nódulos vocais representaram 40% dos diagnósticos. Os professores mantiveram-se afastados do trabalho por um

tempo médio de 120 dias, 25,5% foram readaptados e 73,8% retornaram à sala de aula (SOUZA *et al*, 2017).

Na mesma perspectiva, o E6 enfatizou que o principal motivo que afastou o professor da sala de aula foi o distúrbio de voz (17,7%) e a duração da maior parte dos afastamentos (78%) foi por até 7 dias. Os autores concluíram que a prevalência de ausências ao trabalho por problemas vocais em curto período de tempo é elevada, mostrando-se associada a outras comorbidades. Ademais, fatores macroestruturais indicam o caráter social do adoecimento e das ausências no trabalho dos docentes (MEDEIRO, VIEIRA, 2019).

Em E7, encontrou-se que os professores da educação básica apresentam alta prevalência de problemas em decorrência da voz. Os dados revelaram que 20,5% relataram problemas na docência por causa da voz, enquanto 37,8% relataram a prática de atividade física suficiente no lazer ( $\geq 150$  minutos/semana). Ademais, a prática de atividade física em cinco ou mais dias por semana associou-se de forma inversa a problemas na docência por causa da voz e atua como fator protetor para os problemas. Assim, o absenteísmo entre professores pode ser evitado quando medidas educativas, preventivas e/ou curativas são empregadas (SOUZA *et al*, 2017).

Os dados apresentados sugerem que os profissionais da educação estão vulneráveis ao adoecimento psicofisiológico e necessitam de cuidados permanentes. Outrossim, diante do papel fundamental desempenhado pelos profissionais da educação na sociedade, torna-se imperativo que discussões ampliadas sejam desenvolvidas para sensibilizar os gestores quanto à elaboração de políticas públicas pautadas na promoção e proteção da saúde dessa categoria profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os profissionais da educação estão vulneráveis ao absenteísmo-doença em decorrência de fatores do processo e condições de trabalho, bem como a questões macroestruturais. Os Transtornos Mentais e Comportamentais (TMC), as Doenças Osteomusculares (DOM), lesões, limitação e distúrbios vocais estiveram entre as principais causas de faltas, sendo necessário identificar os fatores associados e determinantes das doenças e agravos que comprometem esses trabalhadores na tentativa de investir preventivamente e assim minimizar os danos à saúde.

Os motivos de afastamento por motivos de saúde são comuns nas produções investigadas, o que pode ser reflexo das mudanças no modo produtivo, da inclusão de inovações tecnológicas e organizacionais, bem como da insegurança nas relações de trabalho. Ademais, as pesquisas contemplaram os servidores públicos e professores em suas investigações, o que sugere que estudos futuros investiguem as condições de saúde dos trabalhadores da educação em cada categoria profissional e considerem os Técnicos Administrativos Educacionais (TAE), uma vez que o processo de trabalho dos mesmos diverge das atividades desempenhadas pelos docentes.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Investigações que se preocupam com a saúde física e mental dos profissionais da educação já constituem em si contribuições relevantes para a ciência, isso porque esses profissionais são essenciais e estruturantes no processo de ensino-aprendizagem, atuam na dissipação do saber teórico-prático e agem como propulsores no

desenvolvimento de pesquisa e extensão.

O adoecimento dos profissionais da educação compromete os serviços essenciais a serem prestados à sociedade e onera os cofres públicos. Assim, reflexões acerca da saúde, trabalho e doença são de extrema importância social perante o papel indispensável desempenhado por essa categoria.

A pesquisa serviu de alerta a fim de que tenhamos um olhar mais cuidadoso à saúde física e mental desses trabalhadores, que se doam ao desenvolvimento do ser humano, com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades, habilidades e competências. Ademais, consideramos esta pesquisa como ponto de partida para que os diversos fatores e cenários intervenientes na saúde dos profissionais da educação sejam investigados de forma a suportar estratégias de reconheçam e valorizem a educação e, por conseguinte, transformem a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Universidade Federal da Bahia. **10 Inventário de saúde do trabalhador**, 2009: avaliação da rede nacional de atenção integral em saúde do trabalhador, 2008-2009. Brasília: Ministério da Saúde; 2011. Disponível em : [https://renastonline.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/recursos/invent%C3%A1rio\\_renast\\_2009.pdf](https://renastonline.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/recursos/invent%C3%A1rio_renast_2009.pdf). Acesso em: 06 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria no 1.823, de 23 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e Trabalhadora. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília; 2012. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823\\_23\\_08\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html). Acesso em: 06 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria no 2.437, de 7 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a ampliação e o fortalecimento da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (Renast) no Sistema Único de Saúde (SUS) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília; 2005. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2005/prt2437\\_07\\_12\\_2005.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2005/prt2437_07_12_2005.html). Acesso em: 06 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria no 2.728, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (Renast) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília; 2009. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/saudelegis/gm/2009/prt2728\\_11\\_11\\_2009.html](https://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/saudelegis/gm/2009/prt2728_11_11_2009.html) . Acesso em: 06 out. 2022.

CARDOSO, M.C.B.; ARAÚJO, T.M. Os Centros de Referências em Saúde do Trabalhador e as ações em saúde mental: um inquérito no Brasil. **Rev Bras Saúde Ocup** 2016;41:e7. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000118115> Acesso em: 07 out. 2022.

CARLOTTO, M. S. *et al.* Burnout em professores: Diferença e análise de gênero. **Contextos Clínicos**, 7(1), 86-93. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v7n1/v7n1a09.pdf> . Acesso em 07 out. 2022.

COUTO, H.A. **Absenteísmo: uma visão bem maior do que a simples doença**. Belo Horizonte: Ergo; 1987.

Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo. **Organización Internacional del Trabajo (OIT)**. 20 de fevereiro de 2012. Disponível em : [https://www.ilo.org/global/topics/safety-and-health-at-work/resources-library/publications/WCMS\\_162039/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/safety-and-health-at-work/resources-library/publications/WCMS_162039/lang-es/index.htm) . Acesso em : 07 out. 2022.

GOMEZ, C.M.VASCONCELLOS, L.C.; MACHADO, J.M. Saúde do trabalhador: aspectos históricos, avanços e desafios no Sistema Único de Saúde. **Cien Saude Colet** 2018; 23(6):1963-1970. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.04922018>. Acesso em : 06 out. 2022.

GOORTS, K. *et al* . Screening for the risk on long-term sickness absence. *J Public Health Res*. 2018;7(2):1419. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.4081/jphr.2018.1419> . Acesso em :07 out. 2022. <https://rjddc.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1345/1471> . Acesso em: 20 set. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 9ª Edição.

LEÃO, A.L.M. *et al.* Absenteísmo-doença no serviço público municipal de Goiânia. **REV BRAS EPIDEMIOL** JAN-MAR 2015; 18(1): 262-77. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-5497201500010020> .Acesso em: 07 out. 2022.

MARANGONI, V.S.L. *et al.* Afastamento laboral por transtornos mentais entre os servidores da prefeitura municipal de Manaus: uma análise preliminar. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v. 37, n. 2, p. 13-24, jul./dez. 2016 Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/view/26737/20336> Acesso em: 05 out. 2022.

MASLACH, C.; JACKSON, S.E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behaviour**, 2(2), 99-113.1981. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/job.4030020205>. Acesso em :05 out. 2022.

MEDEIROS, A.M.; VIEIRA, M.T. Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil. **Cad. Saúde Pública** 2019; 35 Sup 1:e00171717.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00171717> . Acesso em: 07 de out. de 2022.

MINAYO-GOMEZ, C. Campo da saúde do trabalhador: trajetória, configurações e transformações. In: Minayo-Gomes C, Machado JMH, Pena PGL. **Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2011. p.23-34.

NOBRE, L. A política de Saúde do Trabalhador no Brasil e na Bahia. In: Nobre L, Pena P, Baptista R, organizadores. **A Saúde do Trabalhador na Bahia: história, conquista e desafios**. Salvador: Edufba; 2011. p. 25-94. p.01-16, mai./ago. 2020, ISSN 1519-0919. Disponível em:

PEIXOTO, R.; MATOS, J. D.; SILVA, E. P. Causas e consequências dos afastamentos dos

Preventing absenteeism at the workplace: research summary. **European Foundation for the Improvement of Living and Work Conditions**. Office of official publications of the European communities. Luxemburgo: EUROFOUND; 1997. Disponível em : <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report-summary/2012/preventing-absenteeism-in-the-workplace-summary>. Acesso em : 07 out. 2022. professores no município de Aparecida do Taboado – MS. RPD, Uberaba-MG, v.20, n.44,

RIBEIRO, B. M.S.S.; MARTINS, J.T.; DALRI, Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio no sul do Brasil. *Rev Bras Med Trab*. 2020;18(3):337-342. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/rbmt.org.br/pdf/v18n3a12.pdf> . Acesso em : 20 set. 2022.

SANTI, D.B.; BARBIERI, A.R.; CHEADE, M.F.M. Absenteísmo-doença no serviço público brasileiro: uma revisão integrativa da literatura. *Rev Bras Med Trab*. 2018;16(1):71-81. Disponível em: <http://www.rbmt.org.br/details/296/pt-BR/absenteismo-doenca-no-servico-publico-brasileiro--uma-revisao-integrativa-da-literatura> . Acesso em : 06 out. 2022.

SANTOS, S.M.M. *et al*. Limitação do uso da voz na docência e a prática de atividade física no lazer: Estudo Educatel, Brasil, 2015/2016. *Cad. Saúde Pública* 2019; 35 Sup 1:e00188317. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00188317> . Acesso em: 07 out. 2022.São Paulo: Atlas 2021.

SILVA JÚNIOR, J.S.; FISCHER, F.M. Adoecimento mental incapacitante: benefícios previdenciários no Brasil entre 2008-2011. *Rev Saúde Pública*. 2014;48(1):186-90. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2014048004802> . Acesso em : 05 out. 2022.

SILVEIRA R.C.P. *et al*. Bem -Estar e Saúde de Docentes em Instituição Pública de Ensino. *Rev enferm UFPE on line.*, Recife, 11(Supl. 3):1481-8, mar., 2017. Disponível em : <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/13992/16855#> . Acesso em: 07 out. 2022.

SOUZA, C.M.S. *et al*. Desfecho dos professores afastados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por distúrbios vocais entre 2009-2010. *Rev Bras Med Trab*. 2017;15(4):324-8. Disponível em: [https://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/12/876752/rbmt\\_v15n4\\_324-328.pdf](https://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/12/876752/rbmt_v15n4_324-328.pdf) . Acesso em: 07 out. 2022.

TELES FILHO, R.V. Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil, no contexto da Reforma da Previdência. **Cad. Saúde Pública** 2019; 35(10):e00073819. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/csp/a/pPzL6HJ6CgWXfh5LTxb9N6x/> . Acesso em :05 de out. 2022.

VALE, S.F. *et al.* Análise de Diagnósticos Associados às Licenças Médicas de Servidores Públicos do Ceará. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 6 n. 1, p. 68-81, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1694> , Acesso em: 07 out. 2022.

YAACOB, S.S. Prevalence of sickness absence and its sociodemographic and occupational factors in a public service organization. **KnE Life Sciences**. 2018;4(5):687-96. Disponível em: [www.researchgate.net/publication/326260171\\_Prevalence\\_of\\_Sickness\\_Absence\\_and\\_Its\\_Sociodemographic\\_and\\_Occupational\\_Factors\\_in\\_a\\_Public\\_Service\\_Organization](http://www.researchgate.net/publication/326260171_Prevalence_of_Sickness_Absence_and_Its_Sociodemographic_and_Occupational_Factors_in_a_Public_Service_Organization). Acesso em 07 out. 2022.

# PERFIL DAS TRANSFERÊNCIAS INTER-HOSPITALARES DE PESSOAS IDOSAS PELO SERVIÇO DE ATENDIMENTO MÓVEL DE URGÊNCIA

*Guilherme Guarino de Moura Sá*

*Victor Nathan de França Barros Correia*

*Jean Marcos Oliveira de Lima*

*Ana Violeta Rocha Santos*

*Samira Mislane da Silva Santos*

*Nelson Miguel Galindo Neto*

## INTRODUÇÃO

A criação do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) no Brasil surgiu a partir da necessidade de preencher a lacuna que existia no país nos casos de atendimento pré-hospitalar. Esse tipo de atendimento é relevante, visto que contribui para a sobrevivência das pessoas socorridas (AGRA *et al.*, 2018). A partir do SAMU, as cidades que geralmente não dispunham de melhores estruturas para atendimento das urgências incorporaram um dispositivo para atenção a essas ocorrências. Assim, esse serviço contribuiu para diminuição do número de óbitos e sequelas (CABRAL; SOUZA, 2008).

O SAMU conta com níveis distintos de assistência: a Unidade de Suporte Básico (USB), com equipe profissional

composta de, no mínimo, um técnico em enfermagem e um condutor, e a Unidades de Suporte Avançado (USA), formada por médico, enfermeiro e condutor (BRASIL, 2003). O atendimento pré-hospitalar realizado pelo SAMU vai além de socorrer as vítimas, envolve o transporte e a transferência entre hospitais. Variados públicos são atendidos e transferidos pelo SAMU, dentre eles as pessoas idosas, que podem ser acometidas por agravos clínicos ou traumatológicos (FRANCK *et al.*, 2021).

As transferências de pacientes são frequentes, pois os tratamentos definitivos, de média e alta complexidade, encontram-se regionalizados. Assim, os pacientes da circunvizinhança precisam ser deslocados para centros de referência, mediante transferência inter-hospitalar (ALMEIDA *et al.*, 2016). O SAMU é frequentemente acionado para realizar as transferências, visto que as ambulâncias dos hospitais se encontram indisponíveis ou os pacientes necessitam de cuidados específicos, compatíveis com a estrutura das viaturas do serviço. A qualidade de tais transferências requer organização e treinamento dos profissionais, por transcender a locomoção física do paciente e por envolver o processo fisiopatológico e particularidades de cada tipo de vítima que é transferida (OLIVEIRA; O'DWYER; NOVAES, 2022).

A transferência de pessoas idosas requer cuidados específicos para o tipo de agravo que levou à necessidade de atendimento de saúde (clínico, traumatológico ou psiquiátrico) e para as particularidades inerentes à assistência a esse público. Logo, aponta-se a relevância de estudos sobre o perfil das transferências nessa população, uma vez que pesquisas sobre essa temática são escassas, e destaca-se ainda que as pessoas idosas são atendidas com frequência pelo SAMU (HANAUER *et al.*, 2018). Os resultados desta investigação poderão contribuir com o

planejamento de educação permanente para os profissionais que atuam nas transferências.

Desse modo, o estudo teve como objetivo descrever o perfil das transferências inter-hospitalares de pessoas idosas pelo SAMU.

## MÉTODO

Trata-se de estudo descritivo, transversal, documental e retrospectivo realizado no SAMU do município de Pesqueira – PE.

Para coleta de dados, realizou-se levantamento de todas as fichas de ocorrências de transferências inter-hospitalares realizadas pelo SAMU entre os anos de 2014 e 2019. Incluíram-se no estudo 281 fichas de ocorrência de transferências inter-hospitalares de pessoas com 60 anos e mais de idade.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi elaborado no *Google forms* exclusivamente para este estudo e continha variáveis existentes na ficha de ocorrência do SAMU: data e horário do acionamento, queixas, antecedentes, exame clínico, sinais vitais, exame neurológico, segmento do corpo acometido, procedimentos realizados, hospital de destino e equipe responsável.

As fichas de ocorrência foram consultadas no setor de arquivo do SAMU em dias úteis e em horário comercial por equipe formada por cinco pesquisadores. A equipe portava celulares *smartphones* e computador portátil com acesso à internet para preenchimento dos dados no formulário *online* de coleta de dados. Seguiram-se as recomendações de manuseio seguro, tais como

higienização das mãos e o não consumo de alimentos no setor. Após conclusão da coleta, cada ficha foi reposicionada no seu local de origem, no arquivo.

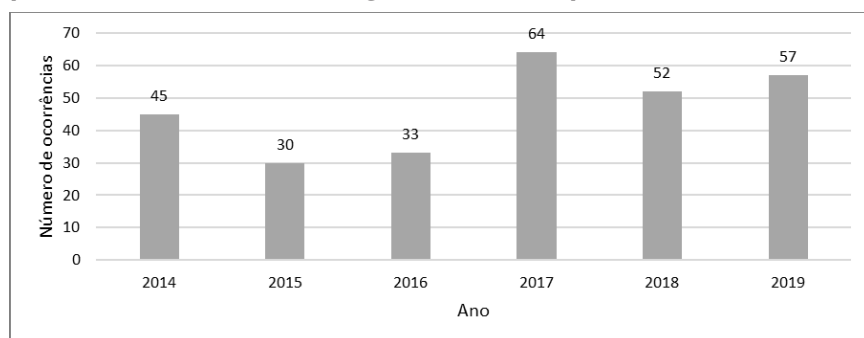
A tabulação e o processamento dos dados foram realizados no *software Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21.0. Realizou-se análise descritiva dos dados. A aderência à distribuição normal das variáveis contínuas foi verificada pelo teste Kolmogorov-Smirnov. As variáveis contínuas foram analisadas por medidas de tendência central e de dispersão e as categóricas expressas por meio de frequência absoluta e relativa.

O estudo atendeu à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Autarquia Educacional de Belo Jardim, sob nº 011654/2019.

## RESULTADOS

As 281 ocorrências de transferências inter-hospitalares de pessoas idosas pelo SAMU tiveram chamado oriundo do município de Pesqueira. A Figura 1 apresenta a distribuição dessas transferências, por ano.

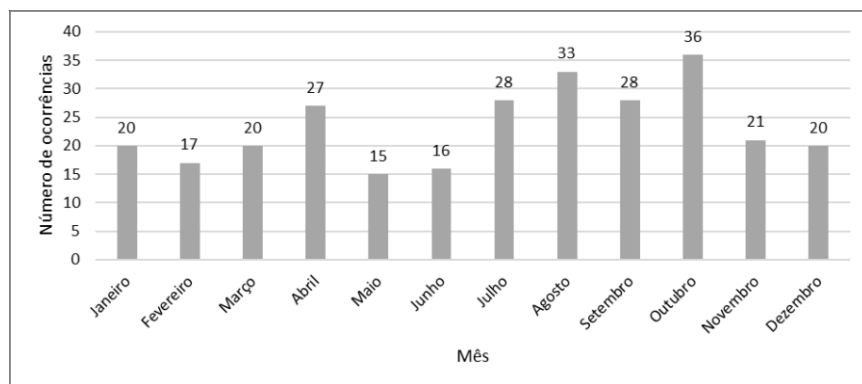
**Figura 1 - Distribuição das transferências inter-hospitalares de pessoas idosas no SAMU, segundo ano. Pesqueira, PE, Brasil, 2019**



**Fonte:** elaborada pelos(as) autores(as), 2022.

Os números de transferências inter-hospitalares de pessoas idosas realizadas pelo SAMU, segundo mês do ano, são apresentados na Figura 2

**Figura 2 – Distribuição das transferências inter-hospitalares de pessoas idosas no SAMU, segundo mês do ano. Pesqueira, PE, Brasil, 2019**



**Fonte:** elaborada pelos(as) autores(as), 2022.

A Tabela 1 apresenta características da ocorrência, segundo sexo dos pacientes, horário da ocorrência e tipo de agravo.

**Tabela 1 – Características das transferências inter-hospitalares de pessoas idosas no SAMU, segundo sexo dos pacientes, horário da ocorrência e tipo de agravo. Pesqueira, PE, Brasil, 2019**

Variável	n	%
<b>Sexo</b>		
Masculino	132	47,0
Feminino	147	52,3
Não identificado	2	0,7
<b>Horário da ocorrência (turno)</b>		
00h – 05h59min (madrugada)	22	7,8
06h – 11h59min (manhã)	74	26,3
12h – 17h59 min (tarde)	99	35,2
18h – 23h59min (noite)	86	30,6

Tipo de agravo		
Clínico	251	89,3
Queda	7	2,5
Acidente de trânsito: pedestre	3	1,1
Acidente de trânsito: condutor	2	0,7
Acidente de trânsito: passageiro	1	0,4
Agressão	1	0,4
Envenenamento	1	0,4
Ginecológico	1	0,4
Queda de cavalo	1	0,4
Sepse	1	0,4
Não identificado	12	4,3

**Fonte:** elaborada pelos(as) autores(as), 2022.

A Tabela 2 apresenta os achados clínicos identificados antes da transferência e o município de destino.

**Tabela 2 – Características das transferências inter-hospitalares de pessoas idosas no SAMU, segundo achado clínico antes da transferência e município de destino. Pesqueira, PE, Brasil, 2019**

Achado clínico antes da transferência		
Dispneia	48	17,1
Palidez	47	16,7
Inconsciência - desmaio	45	16,0
Agitação/agressividade	35	12,5
Vômito	33	11,7
Cianose	10	3,6
Convulsões	9	3,2
Sangramento	8	2,8
Diarreia	7	2,5
Febre	5	1,8

Ausência de pulso	5	1,8
Hálito etílico	3	1,1
Alergia	2	0,7
Disúria	1	0,4
Não identificado	23	8,2
<b>Município de destino</b>		
Recife	109	38,8
Caruaru	94	33,5
Arcoverde	25	8,9
Garanhuns	21	7,5
Serra Talhada	8	2,8
Sanharó	7	2,5
Palmares	6	2,1
Limoeiro	2	0,7
Belo Jardim	2	0,7
Alagoinha	1	0,4
Jaboatão dos Guararapes	1	0,4
Palmares	1	0,4
Bezerros	1	0,4
Não identificado	1	0,4

**Fonte:** elaborada pelos(as) autores(as), 2022.

Os procedimentos realizados pelos profissionais da equipe profissional do SAMU durante as transferências são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3 – Procedimentos realizados durante as transferências inter-hospitalares de pessoas idosas no SAMU. Pesqueira, PE, Brasil, 2019**

Procedimentos realizados	n	%
Monitoração cardíaca/oximetria	161	57,3
Oxigenoterapia por cateter nasal	137	48,8
Punção venosa periférica	137	48,8
Ventilação mecânica	66	23,5
Sondagem vesical	58	20,6
Intubação orotraqueal	43	15,3
Sedação	26	9,3
Intubação nasotraqueal	15	5,3
Sondagem gástrica	8	2,8
Curativo	6	2,1
Massagem cardíaca externa	4	1,4
Colar cervical	4	1,4
Cânula orofaríngea	3	1,1
Punção venosa central	2	0,7
Desobstrução de vias aéreas	1	0,4
Controle de hemorragia	1	0,4
Talas/tração	1	0,4

**Fonte:** elaborada pelos(as) autores(as), 2022.

## DISCUSSÃO

O conhecimento do perfil das transferências inter-hospitalares das pessoas idosas pode contribuir para ampliação das capacitações e ações de educação permanente de profissionais que compõem os serviços móveis de urgência. Ao analisar as características das ocorrências, observou-se que as idosas foram as pacientes

mais transferidas. Esse resultado corrobora outro estudo realizado na cidade de Jequié na Bahia, que fez a análise das fichas do SAMU e que apontou a importância de os aspectos referentes à saúde da mulher serem considerados no treinamento de profissionais que transferem pessoas idosas (FRANKLIN *et al.*, 2018).

O crescimento do fenômeno da feminização da velhice, caracterizado pelo aumento da expectativa de vida das mulheres, pode ser observado nas demandas dos serviços de saúde, entre eles nos serviços móveis de urgência (DEGANI *et al.*, 2019). Essa característica epidemiológica deve ser considerada no processo de treinamento profissional, com vistas a contribuir para as peculiaridades dos atendimentos às urgências geriátricas.

No tocante aos turnos nos quais ocorreram as transferências, observou-se predomínio daquelas realizadas a tarde. A maior prevalência desse turno pode ser explicada por ser um horário em que muitos o preferem para desenvolver atividades, sejam elas físicas ou do lar, de forma que pode gerar sobrecarga corporal, que pode levar a pessoa idosa a ter a necessidade de receber atendimento de urgência e ser transferida para cuidados específicos. Ademais, o mês de outubro teve maior prevalência de ocorrência, o que diverge dos resultados de estudo realizado na Bahia, em que julho foi o mês com maior número de chamados de urgência. Esse aspecto pode ser atribuído às variações de região e clima, nos diferentes períodos do ano (FRANKLIN *et al.*, 2018). Dessa forma, ainda são necessárias pesquisas que esclareçam associações entre solicitações de transferência inter-hospitalar e a sazonalidade da região.

O tipo de agravo mais frequente para chamados de transferência inter-hospitalar foi a clínica. Isso pode ter

relação com as agudizações e instabilidades clínicas de condições crônico-degenerativas em pessoas idosas, que as tornam mais propensas a serem transferidas pelo SAMU. Ademais, pode-se citar o estresse, causado por preocupações e ansiedade, que levam a picos de pressão (NASCIMENTO *et al.*, 2018).

O principal achado clínico dos pacientes idosos que foram transferidos foi a dispneia. Nos serviços de urgência, a dispneia aguda é achado comum entre pessoas idosas, que pode ser causada por condições como embolia pulmonar e insuficiência cardíaca. Alguns achados clínicos encontrados neste estudo podem ser fatores causadores ou consequências da dispneia, bem como da interação entre funções cardíacas e pulmonares. Essa manifestação clínica é difícil de avaliar em pessoas idosas, principalmente por sua característica subjetiva e margem tênue entre patologia e descondicionamento físico devido ao envelhecimento (SILVA *et al.*, 2020). Mesmo assim, ao considerar as limitações de acesso ao histórico do paciente no serviço pré-hospitalar móvel de urgência, a terapêutica adotada visa promover o conforto e sobrevida do paciente durante a transferência entre unidades de saúde.

No tocante aos procedimentos realizados durante as transferências, notou-se que a monitorização cardíaca, oximetria, oxigenoterapia e instalação de acesso venoso periférico foram prevalentes. Desse modo, infere-se que a meta terapêutica nos casos atendidos priorizou detectar e corrigir precocemente comprometimentos pulmonares de deterioração cardiovascular. Compreende-se a instalação do acesso venoso periférico, pois constitui-se a principal via de administração de medicamentos em serviços de urgência para correções imediatas de condições clínicas.

As cidades que se consistiram como principais

destinos dos pacientes idosos transferidos foram aquelas de referência regional em serviços de saúde de alta complexidade, como Recife, Caruaru, Arcoverde e Garanhuns. Ao considerar a localização geográfica do município de Pesqueira e a complexidade dos pacientes, compreende-se o encaminhamento dos casos para as instituições de saúde dessas cidades.

## CONCLUSÃO

Os dados analisados permitiram descrever o perfil das pessoas idosas transferidas pelo SAMU. Constatou-se maior número de transferências entre mulheres, os principais achados clínicos antes da transferência eram dispneia, palidez e desmaio e o principal destino dos pacientes eram municípios que contavam com rede de assistência à saúde de referência no estado de Pernambuco. Os principais procedimentos realizados durante a transferência das pessoas idosas foram monitoração cardíaca e oximetria, oxigenoterapia por cateter nasal e punção venosa periférica.

É importante destacar que uma limitação deste estudo está relacionada com a impossibilidade da análise dos dados sociodemográficos das pessoas idosas, uma vez que na ficha de ocorrência do SAMU esses dados não estavam registrados. Ademais, importante número de fichas de ocorrência tinha outros dados subnotificados, tais como procedimentos e terapêutica realizada durante o atendimento. Apesar das recomendações do Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem e de Resoluções pertinentes, a subnotificação de registro ainda se apresenta como problema. Assim, as capacitações profissionais devem abordar esse aspecto. Cabe, portanto, aos pesquisadores da área, envidar esforços para o desenvolvimento de novos estudos sobre a temática, com

vistas a contemplar as lacunas identificadas nesta investigação.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A partir da disponibilização de evidência científica acerca do perfil das transferências inter-hospitalares de pessoas idosas realizadas pelo SAMU, em município do interior do estado de Pernambuco, será possível contribuir com a tomada de decisão e direcionamento dos profissionais responsáveis pelas capacitações da equipe desse serviço e treinamento para atendimento aos casos que são mais transferidos e as possíveis sazonalidades existentes, o que pode impactar a qualidade da assistência prestada.

Espera-se, ainda, que o estudo amplie a divulgação da pesquisa na área e o interesse dos profissionais de saúde e pesquisadores da gerontologia e emergência para realizarem novas investigações acerca das transferências nos demais municípios do estado e outras regiões do país. Além disso, há possibilidade de os resultados subsidiarem o desenvolvimento de tecnologias educacionais para treinamento dos profissionais, referentes às transferências inter-hospitalares de pessoas idosas.

## REFERÊNCIAS

AGRA, M. A. C. *et al.* Dissertações e teses da enfermagem acerca do serviço de atendimento móvel de urgência: estudo bibliométrico. **Texto & contexto - enfermagem**, v. 27, n. 1, e3500016, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072018003500016>. Acesso em: 02 set. 2022.

ALMEIDA, P. M. V. *et al.* Análise dos atendimentos do SAMU 192: Componente móvel da rede de atenção às urgências e emergências. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 2, p. 289-295, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20160039>. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 1.864/GM, de 29 de**

**setembro de 2003.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 out. 2003. Disponível em:  
[https://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/saudelegis/gm/2003/prt1864\\_29\\_09\\_2003.html](https://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/saudelegis/gm/2003/prt1864_29_09_2003.html).  
Acesso em: 02 set. 2022.

CABRAL, A. P. S.; SOUZA, W. V. Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU): análise da demanda e sua distribuição espacial em uma cidade do Nordeste brasileiro. **Revista brasileira de epidemiologia**, v. 11, n. 4, p. 530-540, 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-790X2008000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2008000400002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 set. 2022.

DEGANI, G. C.; et al. Atendimento pré-hospitalar móvel avançado de enfermagem para idosos pós-trauma: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, Suppl 2, p. 274-283, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0079>. Acesso em: 02 set. 2022.

FRANCK, D. B. P. et al. Trauma em idosos socorridos pelo serviço de atendimento móvel de urgência. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 34, eAPE03081, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO03081>. Acesso em: 02 set. 2022.

FRANKLIN, T. A. et al. Caracterização do atendimento de um serviço pré-hospitalar a idosos envolvidos em queda. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, v. 10, n. 1, p.62-6, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.2018.v10i1.62-67>. Acesso em: 02 set. 2022.

HANAUER, M. C. et al. Caracterização dos atendimentos realizados pelo SAMU. **Revista de enfermagem UFPE on line**, v. 12, n. 12, p. 3476-3483, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v12i12a231418p3476-3483-2018>. Acesso em: 02 set. 2022.

NASCIMENTO, K. C. et al. Idosos atendidos em um serviço aeromédico. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 21, n. 1, p. 82-90, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-22562018021.170140>. Acesso em: 02 set. 2022.

OLIVEIRA, C. C. M.; O'DWYER, G.; NOVAES, H. M. D. Desempenho do serviço de atendimento móvel de urgência na perspectiva de gestores e profissionais: estudo de caso em região do estado de São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 4, p. 1337-1346, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022274.01432021>. Acesso em: 02 set. 2022.

SILVA, C. F. R. et al., Dyspnea is associated with poor physical performance among community-dwelling older adults: a population-based cross-sectional study. **Sao Paulo Medical Journal**, v. 138, n. 2, p. 112-117, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-3180.2019.0428.R1.09122019>. Acesso em: 02 set. 2022

## **EIXO IV**

### **TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**



# SUSTENTABILIDADE DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA ANÁLISE DA ELETRONIC INDUSTRY CITIZENSHIP COALITION

*João Samarone Alves de Lima  
Julia Sílvia Guivant*

## INTRODUÇÃO

A busca pela sustentabilidade ambiental tem se tornado uma meta prioritária para grande parte das organizações empresariais do planeta. A indústria das tecnologias da informação e comunicação (TIC) lança-se na batalha como um ator importante que pode fazer a diferença no processo de mitigação dos riscos socioambientais e das mudanças climáticas. Essa indústria acredita que aplicações diretas e indiretas de TIC nas organizações podem resolver muitos dos problemas ambientais enfrentados na modernidade. A iniciativa está sendo chamada de *Green Computing* (Computação Verde ou Computação Ecológica). Na investigação da historicidade do discurso, observa-se que ele começou a ser produzido no início do século XXI com o respaldo do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e do órgão de promoção das tecnologias da informação da ONU, o *International Telecommunication Union* (ITU). Dessa iniciativa surge um ator importante, a *Global e-Sustainability Initiative* (GeSI), que passa a explorar

as relações entre desenvolvimento responsável e o setor da TIC. Na mesma época surge a *Electronic Industry Citizenship Coalition* (EICC), importante representante da indústria eletrônica que busca conciliar os interesses econômicos daquele setor com as questões do desenvolvimento sustentável. Nos anos seguintes, a adesão de executivos de empresas importantes do setor, como o Google e a Intel, reforça a proposta.

O objeto central deste artigo é analisar em parte os processos de constituição dos padrões de sustentabilidade que estão sendo utilizados na indústria das tecnologias de informação e comunicação, analisando as estratégias de Responsabilidade Corporativa (SRE) das grandes empresas produtoras de TIC e das coalizões e iniciativas estruturadas por elas. Apresentando os avanços, conflitos e desafios enfrentados no caminho da responsabilidade corporativa, objetiva-se apresentar uma análise que contribui para os estudos interdisciplinares sobre SRE.

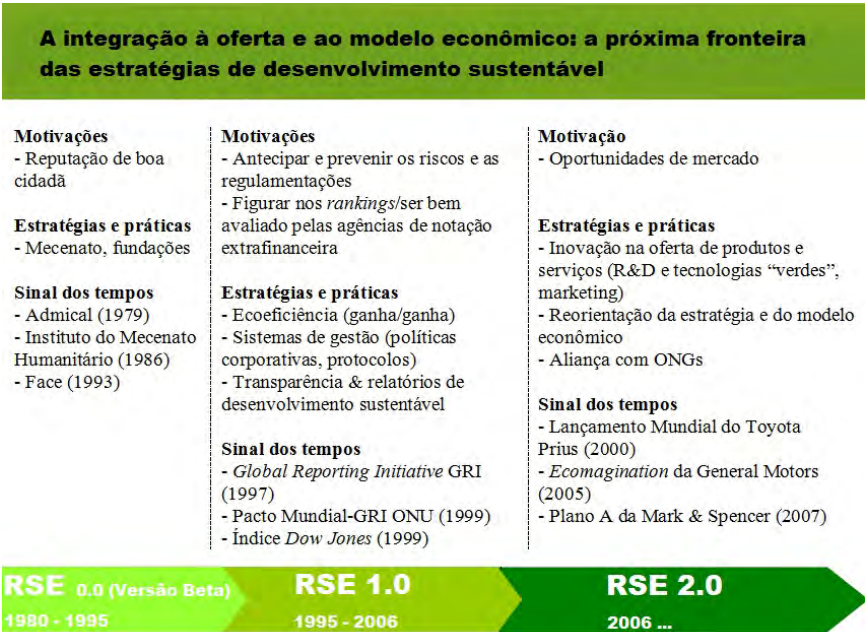
## RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL

Nas gênesis da Responsabilidade Social Empresarial (RSE) estão a ineficiência das ações dos poderes públicos e o jogo de interesses que muitas vezes impedem a execução de projetos de cunho socioambiental motivando respostas que emanam, historicamente, do seio dos próprios mercados. As empresas se apresentam como atores importantes no cenário global capazes de contribuir para o enfrentamento das problemáticas com que a humanidade convive, como pobreza, analfabetismo, mortalidade infantil, justiça social e de gênero, epidemias, preservação do meio ambiente etc. Laville (2009), economista e consultora de empresas em desenvolvimento sustentável, é considerada uma referência acadêmica sobre o tema na França. A autora afirma ser possível detectar progressos

realizados pelas empresas a partir do seu comprometimento com essas questões junto às partes interessadas, mas esclarece que existem limites que precisam ser superados porque muitas delas desenvolvem ações de forma periférica, não atuam no cerne das suas atividades e não consideram aquelas ações estratégicas de longo prazo. Para a autora, as empresas executam “ações sobre essas questões [mas] ao mesmo tempo em que continuam [fazendo] *lobby* por padrões sociais e ambientais menos exigentes” (LAVILLE, 2009, p. 377).

O marco das análises com maiores critérios e profundidade da RSE é somente apresentado no trabalho de Howard Bowen, intitulado Responsabilidades Sociais do Homem de Negócios, publicado nos Estados Unidos, em 1953. Contudo, recai sobre os princípios anteriores, ou seja, adota abordagens fortemente relacionadas a percepções religiosas da sociedade americana da época (ALVES, 2003). O entendimento de RSE como prática de caridade e como lógica de solidariedade empresarial formando uma boa conduta social às empresas e, sobretudo, aos homens de negócios teve predominância até a década de 1960, quando surgiram argumentos de oposição (STONER; FREEMAN, 2010). Friedman (1970; 1977), prêmio Nobel de Economia de 1976, declarava que a RSE era um desserviço quanto ao papel social da empresa, porque agindo com esse tipo de comportamento ela estaria atendendo a outros públicos, e não ao público mais importante, os acionistas. O ponto de vista do autor representa o extremo em relação à função social das empresas.

Figura 1 - A RSE em três fases



Fonte: Laville (2009, p. 151).

As práticas das empresas direcionadas à sociedade, à RSE, não tratam de um acontecimento uniforme e muito menos uma novidade no mercado. Contudo, a partir do final do século XX, as organizações começam a identificar novos fatores, além dos tradicionais financeiros, que podem mudar o posicionamento da empresa no mercado. Laville (2009) afirma que as estratégias de sustentabilidade têm evoluído de RSE para negócios sustentáveis, ou seja, uma nova era de maturidade para iniciativas de negócios comprometidos em tornar suas atividades compatíveis com a proteção do meio ambiente. Essa sistematização evolutiva foi organizada pela autora em três fases (Figura 1). A última fase da SER, a versão 2.0, defenderia a concepção de revolução na sociedade industrial, sendo o momento em que as empresas efetivamente passam para a linha de frente de combate dos impactos ambientais que elas mesmas ajudaram a estabelecer: supervalorização do capital financeiro em

detrimento do capital natural e humano.

## O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A RSE, na fase atual, poderia ser vista como uma proposta que sintetiza parte dos debates a respeito de sustentabilidade ambiental trazida à tona pelo Clube de Roma, em 1968. Naquela ocasião, procurou-se organizar os discursos dos riscos da degradação ambiental que já aconteciam nos anos de 1960 ainda que de forma esparsa. A Conferência de Estocolmo, em 1972, é considerada a primeira grande discussão internacional para tratar de problemas ambientais, sendo responsável pela publicação do estudo Limites do Crescimento, realizado por um grupo de pesquisadores liderados por Dennis L. Meadows. As conclusões apresentadas no estudo ganharam, nos anos seguintes, notoriedade por parte daqueles que observavam o desenvolvimento econômico de forma global e em uma perspectiva de longo prazo.

Ainda no início dos anos 1970, Maurice Strong apresenta o conceito de Ecodesenvolvimento que tenta caracterizar uma concepção alternativa de política de desenvolvimento. Mas, é Sachs (1993) que desenvolve os princípios básicos dessa nova proposta, os quais tiveram como objetivo conduzir a economia para os caminhos do desenvolvimento a partir dos seguintes aspectos: a) atendimento das necessidades básicas das populações; b) desenvolvimento de uma relação de compromisso para com as gerações futuras; c) participação de todas as partes interessadas e envolvidas; d) preservação dos recursos naturais e do meio ambiente em geral; e) elaboração de um sistema social garantindo emprego, segurança social e respeito a outras culturas; e f) programas de educação. Com esses princípios elencados e definindo cinco dimensões do desenvolvimento sustentável (econômica,

social, ecológica, espacial e cultural), inicia-se o percurso para a construção do conceito de Desenvolvimento Sustentável como afirmativa da nova estratégia de desenvolvimento.

## **A TEORIA DA MODERNIZAÇÃO ECOLÓGICA**

Para poder situar essas estratégias e as análises sobre elas, torna-se fundamental compreender o referencial da teoria da modernização ecológica. As ideias centrais foram formuladas nos anos 1980 por Joshep Huber e, posteriormente, Mol e Spaargaren na área da Sociologia Ambiental. Em uma primeira etapa, essa teoria tinha um aspecto normativo forte, visando estimular a capacidade de minimizar, reverter e até compensar a degradação ambiental, permitindo a preservação do capital natural (MOL, 2000). Para o autor, a própria modernidade que inaugurou os problemas ambientais a partir da sociedade industrial tem o poder de transformação com o uso adequado de instrumentos metodológicos e tecnológicos. Entretanto, a teoria da Modernização Ecológica apenas com viés da inovação tecnológica seria limitada porque é necessário entendimento dos sistemas arraigados e complexos que envolvem um emaranhado de dinâmicas sociais, atores e arranjos institucionais (MOL; SPAARGAREN, 2002; 2005; GUIVANT, 2009).

A Modernização Ecológica aborda o mercado empresarial, tecnológico e econômico, tornando-se uma área estratégica de pesquisa em que muitos paradigmas convergem e que permite partilhar o pressuposto de que as empresas poderão desempenhar um papel vital na transição necessária para uma sociedade sustentável (ANGEL; HUBER, 1996; LAVILLE, 2009). A participação de governos e indústrias locais, e não somente empresas

transnacionais e instituições globais para conduzir o progresso real das inovações tecnológicas e uma regulação, torna-se uma condição essencial para o desenvolvimento e a difusão de processos ambientais (HUBER, 2008).

## **ELECTRONIC INDUSTRY CITIZENSHIP COALITION E A CIDADANIA EMPRESARIAL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)**

A Electronic Industry Citizenship Coalition (EICC) é a principal aliança estratégica das empresas do setor da TIC. A EICC é uma organização sem fins lucrativos, sediada nos Estados Unidos. Sua fundação se deu no ano de 2004, por oito grandes empresas fabricantes de computadores, sendo três *Original Equipment Manufacturer (OEM)* – IBM, Dell, Hewlett-Packard (HP) e cinco indústrias fornecedoras de componentes: *Flextronics, Celestica, Sanmina SCI, Solestro e Jabil* (EICC, 2009). Trata-se da coalizão dos fabricantes de equipamentos mais importantes do setor das TIC que se reúnem para discutir melhorias em suas ações de RSE. Dessa forma, busca transmitir a ideia de que estão se interrogando sobre a maneira pela qual suas atividades se inscrevem responsavelmente em um contexto social, econômico, político e ambiental. Na época da sua fundação, a atitude do grupo representava algo novo, porque o setor gozava da reputação de ser uma indústria ambientalmente limpa. Agindo dessa forma, a indústria da TIC demonstrava estar adotando o princípio da precaução que, segundo Laville (2009), trata-se de uma regra de decisão aplicável às empresas que desejam se antecipar a um dado risco e as suas consequências – os riscos e as estratégias utilizadas pelas empresas de TIC serão discutidos adiante, a partir das análises das ações divulgadas pela EICC.

O relatório *Collaborating to promote Social and Environmental Responsibility in the Global Electronics Supply Chain*, aqui denominado de Relatório EICC 2008, apresenta a necessidade de inserir as ações das empresas do setor no centro do desenvolvimento sustentável, que paulatinamente tem deixado de ser uma abordagem alternativa para se tornar uma passagem obrigatória. O Relatório EICC 2008, publicado em 2009, faz referências às atividades desenvolvidas pela EICC no decorrer dos últimos cinco anos de história da coalizão – período que vai do ano de 2004 até 2008. No relatório, a coalizão declara que desse período em diante tem-se a pretensão de produzir relatórios anualmente referentes às suas atividades e desempenho, algo constatado nas pesquisas. Esta é uma atitude que demonstra o compromisso do setor em tornar transparentes suas ações perante seu público-alvo – todos os consumidores de TIC.

Constituída em 2007 como uma associação e dotada de estatuto próprio, tem por finalidade a promoção e a “aplicação das normas relacionadas a aspectos sociais e ambientais nas indústrias de eletrônicos, *software*, tecnologia da informação e comunicação e setores relacionados” (EICC, 2013b, p.1). A EICC trata-se de uma organização representativa de um modelo emergente de autoridade privada, sendo especializada em novas formas de governança complementar à regulação estatal. A EICC representa a voz daqueles que fazem a indústria das TIC, portanto, se alguém precisa comunicar a sustentabilidade do setor, a EICC o faz com bastante autoridade. O último relatório da coalizão *Refining our approach & Maximizing our performance*, de setembro de 2013, aqui chamado de Relatório EICC 2012, ao longo de 54 páginas apresenta as atividades desenvolvidas no setor referentes ao ano calendário 2012. Segundo o relatório, priorizou-se espaço para reflexões amplas a respeito de questões

fundamentais como as trabalhistas e ambientais; novos regulamentos e normas internacionais; e a maior expectativa das partes interessadas sobre os impactos das atividades do EICC. A primeira ação adotada pela coalizão no ano de 2004 foi a elaboração de um código de conduta voluntário para ser adotado entre as empresas membros e, ainda naquele ano, publicou-se a sua primeira versão. Em abril de 2012, a mais recente versão do código da EICC foi publicada, a qual fornece orientações sobre aspectos sociais, ambientais, éticos e gestão de negócios. A ideia por trás do código de conduta da EICC está relacionada à definição e implementação de melhorias em processos industriais e de negócios que aproximem ações de sustentabilidade à indústria de TIC. Para atender a esse objetivo, a EICC desenvolveu um conjunto de ferramentas e métodos para apoiar a implementação do código de conduta na cadeia global de suprimento do setor.

## **O CÓDIGO DE CONDUTA DO SETOR DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

O Relatório EICC 2008 discute os elementos do Código de Conduta como sendo norteadores para a melhoria da ecoeficiência e produtividade nos processos de suprimento da cadeia global da TIC. O código não foi o objetivo fim da EICC. Ele é apenas o meio utilizado como plataforma de operações que encaminham ações focadas em RSE para o setor de TIC. O Código da EICC é constituído de cinco dimensões integradas que abordam questões fundamentais da responsabilidade corporativa das empresas. Essas dimensões fornecem diretrizes para combater questões emergentes elencadas pela coalizão. O código integra as seguintes dimensões: trabalho; saúde e segurança; ética; meio ambiente; e os sistemas de gestão. Afinal, em que se diferencia esse código de conduta dos demais? Segundo a EICC, o diferencial do seu código em

relação a outros corresponde à inclusão da dimensão de Sistemas de Gestão, que teria a função de demonstrar o compromisso da coalizão em prevenir e combater as causas dos problemas, e não somente sua verificação depois que eles ocorrem, mas principalmente permitir o planejamento de melhorias em processos de gestão ambiental que retornam resultados insatisfatórios. Em outras palavras, a EICC tenta organizar uma estrutura de ação que visa não somente agir para neutralizar os problemas socioambientais, e sim atuar nas causas de forma a reorientar as dinâmicas das atividades produtivas.

Segundo a EICC, os desafios socioambientais mudam constantemente e novos são colocados no cenário a todo o momento. É por meio de *feedback* dos seus membros e parceiros que outras questões emergentes, consideradas chaves para o objetivo da responsabilidade corporativa, são postas em destaque. Essa dinâmica de estar sempre se atualizando com questões caras para o desenvolvimento sustentável pode ser uma demonstração efetiva do desenho institucional da EICC e um forte indicativo do desejo de avançar em metas arrojadas. É no enfrentamento das questões que envolvem o código da EICC que emergem os desafios, os conflitos e as complexidades referentes à responsabilidade corporativa do setor. A indústria da TIC demonstra com o seu código de conduta ter montado uma infraestrutura organizacional de gestão preparada para colocar o setor na via do desenvolvimento sustentável e da economia verde.

A aplicação do código de conduta nas empresas do setor tem revelado contradições e conflitos, como sobrecarga de trabalho, trabalho infantil, discriminações, problemas com pagamentos de salários e benefícios, licenças ambientais, entre outras questões controversas, um indicativo evidente de que processos estão sendo

desenvolvidos para melhorar o desempenho socioambiental do setor. O fato é que o encontro entre empresas e as temáticas socioambientais apresenta suas próprias contradições e desafios, como a ideia de uma economia verde e como equacionar a problemática da redução da pressão ecossistêmica ao mesmo tempo em que se tenta promover a equidade social.

## **PROCESSO DE AUDITORIA DO CÓDIGO DE CONDUTA DA ELECTRONIC INDUSTRY CITIZENSHIP COALITION (EICC)**

O *Validated Audit Process (VAP)* é um processo da auditoria desenvolvido pela EICC para verificação da responsabilidade social e ambiental do setor das TIC (EICC, 2011). O VAP corresponde à terceira fase do modelo de engajamento do membro EICC com o código de conduta; ele é uma solução da indústria para melhorar as práticas de negócios, na identificação de riscos e melhorias na gestão do responsável. O VAP pode ser considerado o segundo componente mais importante da EICC. Trata-se, portanto, de um mecanismo indispensável para o monitoramento e auditoria do primeiro componente, o código de conduta. Criado para aumentar a eficiência e reduzir a redundância de auditorias sobre questões de RSE da cadeia de suprimento da TIC, o processo avalia a conformidade das práticas de negócios do membro e dos seus principais fornecedores com o Código de Conduta da EICC. As não conformidades com o código são identificadas e grupos de trabalhos ou forças-tarefas se encarregam da elaboração de planos de ações corretivas para solucionar os problemas, incluindo programas de formação e desenvolvimento de capacidade, por exemplo. A Figura 2 ilustra a abordagem passo a passo da implementação do código de conduta da EICC por seus membros.

O VAP é uma ferramenta fundamental para a EICC.

Ela é fornecida a seus membros para medir e avaliar o nível de maturidade dos processos em relação ao código de conduta do setor. O programa foi testado em várias auditorias-piloto, em 2009, e estabelecido como um método maduro e eficaz para medir a RSE na indústria de TIC. A EICC planejava comemorar no ano de 2014 o sucesso pleno do programa VAP que deveria alcançar a marca da milésima auditoria. Naquele período, o programa cresceu e tornou-se uma operação complexa, envolvendo centenas de auditores de várias empresas de auditoria em todo o mundo e mais de 20 países (EICC, 2011).

**Figura 2 - Modelo de implementação do Código de Conduta da EICC**



**Fonte:** EICC (2011, p. 16).

A EICC é a entidade responsável pela administração do VAP. Empresas associadas e interessadas pelos serviços de auditoria celebram contratos com a EICC que cuida da organização para a execução do VAP. Processo que envolve a administração da EICC com a participação do Gerente de

Programa de Auditoria (APM), empresas de auditoria de terceira parte e um Gerente de Auditoria da empresa Auditada (AMA). Representando a principal voz em questões de RSE da indústria global de eletrônicos, no ano de 2005 a EICC formalizou uma aliança estratégica com outro importante ator da indústria de TIC, a *Global e-Sustainability Initiative (GeSI)*. Juntas, essas iniciativas somam esforços para abordar em todo o mundo questões socioambientais da cadeia global de suprimentos de eletrônicos, desenvolvendo e implantando conjuntos de ferramentas e processos para medir, monitorar e melhorar o desempenho ambiental e social do setor. Entre as principais ações estão a implementação do código de conduta da EICC e o programa que discute operações de mineração no continente africano.

O principal produto do processo da auditoria é o Relatório de Auditoria Validado (VAR); diferentemente de outros processos de auditoria, o VAP não emite uma certificação. O VAR é válido por dois anos ou até que haja mudanças significativas no escopo dos processos auditados ou o que acontecer primeiramente. O relatório é de propriedade da empresa auditada, mas esta é obrigada por acordo a fornecer o acesso completo à empresa que requisitou a auditoria – caso típico em que um membro EICC solicita auditoria de um dos seus fornecedores, como também para outros requerentes pelo auditado autorizado, desde que sejam membros da coalizão e que tenham assinado o acordo de confidencialidade com a EICC, denominado de Acordo para Troca de Informações Confidenciais (AECI). O auditado é livre para fornecer o VAR para seus próprios clientes. Essa prática de compartilhamento de auditorias adotada pela indústria de TIC permite ao setor economia de recursos e diminui redundâncias de auditorias, possibilitando que todos se concentrem na resolução dos problemas identificados.

O VAP é a certificação da conformidade em RSE do setor da TIC; ele é o ponto central do atendimento aos requisitos socioambientais. O principal objetivo é garantir que o código esteja sendo rigorosamente seguido pelos membros da EICC, possibilitando passar a mensagem de credibilidade para observadores externos de que as exigências postas estão sendo cumpridas.

## **AUDITORIAS DO CÓDIGO DE CONDUTA DA ELETRONIC INDUSTRY CITIZENSHIP COALITION**

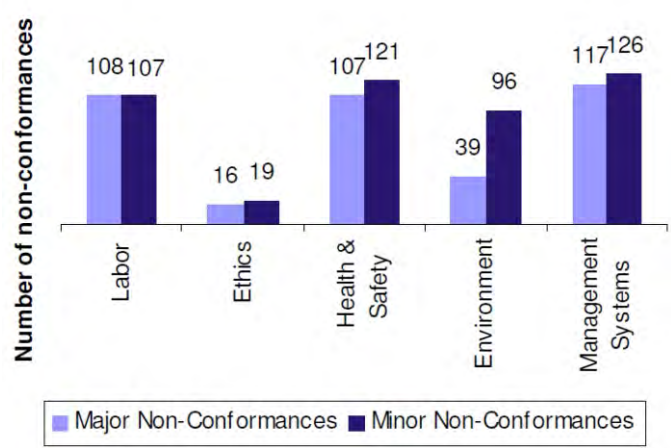
As primeiras execuções do VAP ocorreram com o propósito de testar e aperfeiçoar as ferramentas do processo de auditoria compartilhada, avaliar o processo de seleção de auditores e a gestão geral do programa por gerentes da EICC. Para marcar o início do processo, realizaram-se duas rodadas de auditorias-piloto, todas na China; o relatório EICC 2008 não dá mais detalhes por que esse país foi selecionado, nem informa quais companhias foram auditadas. É possível que o motivo da escolha do país esteja ligado ao fato de ser um dos principais polos de produção da indústria de TIC. Por exemplo, o líder mundial de vendas de computadores, a Lenovo, é uma empresa chinesa que tem sua principal planta de produção instalada naquele país. A primeira rodada de auditorias teve início no final do ano de 2006 e início do ano de 2007, sendo auditadas 11 empresas membros da EICC. A segunda fase, que teve início ainda no ano de 2007 e sendo concluída em 2008, teve como foco 38 (trinta e oito) fornecedores das empresas membros da EICC (EICC, 2009). Quando da apresentação dos resultados, o relatório trazia os dados de apenas 36 (trinta e seis) fornecedores referentes à segunda fase da auditoria. Os testes parecem ter sido importantes porque garantiram à EICC fazer os devidos ajustes a tempo para a segunda rodada de auditorias, possibilitando que fossem compilados e

publicados os dados dessas últimas auditorias.

A Figura 3 apresenta os números absolutos de não conformidades com o código de conduta da EICC em cada uma das cinco dimensões referentes às 36 (trinta e seis) auditorias de fornecedores de membros da EICC na China. As não conformidades foram classificadas como de maior e menor impacto. Ressalta-se, no entanto, que o relatório não apresenta maiores detalhes sobre o que significa uma não conformidade de maior ou menor impacto, muito menos dá muitas informações a respeito dos fornecedores ou das empresas membros da EICC auditadas. Os dados demonstram que foi encontrado um número maior de não conformidades com o código da EICC, tanto de maior quanto de menor impacto, na dimensão de Sistemas de Gestão. Isso significa que as empresas estão falhando, por exemplo, no compromisso de implementar melhorias contínuas em seus processos de negócios; apresentam falhas na probabilidade de ações relativas à RSE; falham na avaliação e na gestão de riscos, sejam eles ambientais, de saúde e de segurança dos seus colaboradores; programas de formação contínua dos funcionários; e ações de comunicação de políticas, práticas e desempenho tanto para comunidade interna como externa. Esses mesmos dados ainda mostram que a dimensão do Trabalho, seguida da dimensão Saúde e Segurança, apresenta muitas deficiências. Essas dimensões geram impactos diretos na mão de obra. Os funcionários podem estar sofrendo restrições a direitos fundamentais, tais como liberdade no trabalho; jornadas de trabalho ou encargos excessivos; força de trabalho infantil; remuneração abaixo de limites legais; punições abusivas; tratamento desumano e até discriminação ou assédio em função de características como cor, sexo e religião; exposições a situações de potenciais riscos a segurança no trabalho; doenças profissionais, entre outras

questões previstas no código de conduta. Os menores números de não conformidades estão concentrados nas dimensões Meio Ambiente e Ética. Isso indica que as empresas da cadeia de fornecimento estão atuando proativamente em questões como licenças ambientais, prevenção da poluição e redução de resíduos e emissões atmosféricas. Do lado da Ética, significaria que estão utilizando elevados padrões em matéria de ética empresarial, não tolerando, por exemplo, formas de negócios ilícitos como suborno e corrupção; divulgam informações a respeito da estrutura de gestão, situação financeira e desempenho dos negócios.

**Figura 3 - Número de não conformidades por dimensão do Código**



**Fonte:** EICC (2009, p. 20).

O relatório finaliza a apresentação de dados referentes à rodada piloto do VAP detalhando os pontos críticos do código de conduta mais afetados por não conformidades (Figura 4). A carga horária de trabalho surgiu como item de maior predominância de não conformidades com o Código EICC. O relatório aponta que o excesso de horas extras e ao mesmo tempo a falta de dias de folga em períodos de trabalho seriam as ocorrências menos

respeitadas. Em segundo lugar, está a preparação para situações de emergências relacionadas aos planos de emergência inadequados, falta de treinamento para evacuação e combate a situações de riscos, além de saídas e emergências instaladas inadequadamente. As violações em pagamento de salários e benefícios refletem os casos de pagamento de salários inferiores ao mínimo estabelecido legalmente, incluindo ainda defasagens no pagamento de prêmios e horas extras. Além disso, a imposição de deduções salariais como forma de punições disciplinares.

O relatório EICC 2012, última publicação dos resultados das ações da coalizão da EICC em setembro de 2013, apresenta os dados das últimas auditorias e os avanços alcançados. Entre os avanços, o relatório registra que naquele ano 100% dos membros da EICC haviam adotado o código de conduta da coalizão. Em relação às auditorias, apenas em 2012 foram executados processos em 17 países diferentes. O continente asiático continuou registrando o maior número delas, somente a China e a Malásia responderam por mais de 50% dos VAP naquele ano (EICC, 2013a).

**Figura 4 - Número de não conformidades por requisito do Código**



**Fonte:** EICC (2009, p. 20).

O destaque do relatório fica por conta do aumento no número de auditorias de encerramento, ou seja, aquelas realizadas para certificar se os esforços para enfrentar e resolver os problemas detectados na auditoria inicial estariam sendo realizados. Isso demonstraria se as empresas estão conduzindo processos de melhorias contínuas em seus negócios. O relatório traz um balanço com os números de auditorias realizadas em vários países nos últimos três anos – 2010, 2011 e 2012. Esses números podem indicar o nível de maturidade alcançado pelo processo e também o apoio recebido por toda cadeia global de fornecimento de eletrônicos, e não apenas na China, como observado nas primeiras auditorias. Na Tabela 1, verifica-se o número de auditorias iniciadas e concluídas por cada país nos anos de 2011 e 2012. Para o ano de 2010, apresentam-se apenas os números das auditorias iniciais. Em três anos, a EICC conduziu 471 VAP. A adoção do código de conduta da EICC por uma quantidade cada vez maior de empresas pode ser uma indicação do compromisso do setor para com a missão da coalizão – explorar o conceito da sustentabilidade e promover a responsabilidade socioambiental na cadeia global de suprimento da eletrônica. Isso se torna fundamental para a credibilidade do código e, principalmente, para o avanço da responsabilidade corporativa na indústria de TIC.

**Tabela 1 - Números de auditorias iniciais e de conclusão por país**

País	Auditorias 2010	Auditorias 2011		Auditorias 2012	
	Iniciais	Iniciais	Conclusão	Iniciais	Conclusão
Brazil	0	2	0	3	3
China	52	53	32	60	27
Czech Republic	0	0	0	1	0
Hungary	0	3	0	1	1
Índia	0	1	0	0	0
Indonésia	0	1	0	1	0
Ireland	0	0	0	3	0
Japan	0	0	0	5	0
Malaysia	5	14	0	24	11
México	12	8	5	6	6
Philippines	3	4	2	8	2
România	0	1	0	0	0

Singapore	2	7	0	8	5
Slovakia	0	0	0	1	0
South Korea	3	3	3	7	3
Taiwan	19	7	5	6	9
Thailand	1	5	1	6	5
United States	0	0	0	2	0
Vietnam	0	0	0	2	0
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>110</b>	<b>48</b>	<b>144</b>	<b>72</b>

**Fonte:** EICC (2013a, p. 48).

## ESTUDO DE CASO: RSE DA ITAUTEC

A Itautec diz assumir a proposta de que a sustentabilidade e a TIC podem e devem caminhar juntas. A empresa vem construindo programas que focam práticas e políticas socioambientais, e algumas dessas diretrizes seguem orientações de padrões internacionais. A empresa entende que sustentabilidade diz respeito à utilização de recursos naturais de maneira consciente, o que significa minimizar os efeitos nocivos causados ao meio ambiente e a todas as formas de vida que dele fazem parte. Além disso, diz que o desafio para o atendimento desse objetivo deve ser compartilhado por todos – consumidores, empresas, governos e organizações não governamentais. O ideal de sustentabilidade da empresa estaria em sintonia com o crescimento econômico, a proteção ao meio ambiente e o desenvolvimento social. Por isso, a Itautec aposta em uma sustentabilidade que resulte em “encontrar uma maneira de fazer negócios que garantam lucro ao mesmo tempo em que geram efeitos positivos para a sociedade, com o menor impacto possível sobre o meio ambiente” (ITAUTEC, 2011, p.7).

Um dos eixos do programa de sustentabilidade ambiental da empresa visa atender às exigências externas como requisito de manter a exportação de seus produtos para o mercado europeu. Essas atividades estão focadas na redução de substâncias nocivas dos seus produtos apontada pela diretriz RoHS. A empresa substituiu o

Chumbo (Pb) nas soldas dos componentes por uma liga composta de metais menos nocivos à saúde, como o estanho, cobre e a prata; foi substituído ainda o Mercúrio (Mg), Cádmio (Cd) e Cromo Hexavalente. O processo de reciclagem e reuso exclusivo dos seus resíduos eletrônicos faz parte também desses esforços. Essas ações indicariam o estágio inicial de desenvolvido da RSE segundo Laville (2009), em que os objetivos focam a ecoeficiência, sistemas de gestão, transparência e relatórios ambientais.

O primeiro produto da empresa em conformidade com a RoHS, o ATM CX3 citado no relatório ambiental da empresa (ITAUTEC..., 2007, p.74), faz parte de um grupo de produtos destinados ao setor bancário, são estações de autoatendimento utilizadas em instituições financeiras e bancos, setor de forte penetração dos produtos da Itautec. Clientes da empresa contam com presença no exterior e, portanto, seria este o motivo para a empresa tomar a dianteira no atendimento das suas necessidades de se adequar às legislações daqueles países onde realizam negócios.

No final do ano de 2008, a Itautec foi contemplada pelo Centro de Computação Eletrônica da Universidade de São Paulo (CCE/USP) com o selo “verde” como reconhecimento pelo fornecimento de um lote de computadores que atendiam às especificações de sustentabilidade ambiental. O selo apresentado na Figura 16 é individual. O selo é vinculado ao número de série do equipamento e indica que o computador é sustentável porque atende aos requisitos da diretriz europeia RoHS; além disso, o selo avalia se a empresa também adotaria padrões internacionais de gestão da qualidade e gestão ambiental, comprovando ser certificada pelas normas ISO 9.001 e 14.001, respectivamente. A Itautec foi o primeiro fabricante nacional de computadores a receber a

certificação da USP, sendo, portanto, na avaliação do CCE/USP, o primeiro fabricante nacional de computadores “verdes” (CARVALHO; FRADE; XAVIER, 2014).

**Figura 5 – Selo verde do CCE da USP**



**Fonte:** Carvalho, Frade e Xavier (2014, p. 191).

A CCE/USP não desenvolve atividades de auditoria para verificar a coerência das declarações com as efetivas práticas empresariais dos fornecedores. A certificação do CCE/USP se apoia no respaldo garantido com a apresentação de documentações por parte dos fornecedores. Os *standards* RoHS e ISO são os únicos padrões listados pelo CCE/USP entre as exigências para compras de equipamentos eletroeletrônicos. Entretanto, argumentamos que isso não diminui a importância socioambiental da iniciativa que demonstra atuação prática daquele centro de computação na construção e propagação dos discursos da “TI Verde”, do mesmo modo como o faz com as práticas de ações voltadas para processos de reciclagem do próprio *e-waste* da USP a partir do projeto Centro de Descarte e Reuso de Resíduos de Informática (CEDIR). Carvalho (2009, vídeo *online*, palestra) afirma que o CEDIR pretende ser um exemplo de uma ação específica de práticas sustentáveis em TIC e tem como objetivo ser um centro de referência em campus universitário, tanto do ponto de vista ambiental como de viabilidade econômica.

As ações de RSE da Itaotec são complementadas com

processo de reciclagem dos seus resíduos eletrônicos, exceto as placas de circuitos impressos (PCI), que são enviadas para uma indústria em Singapura e Alemanha. A empresa afirma que os demais componentes eletrônicos são processados pela Itaotec. Mas, ao contrário do que afirma a diretora do CEDIR, a professora Teresa Carvalho (CARVALHO, 2009, vídeo *online*, palestra), a Itaotec alega que as receitas oriundas do processo de reciclagem são insuficientes para cobrir todos os custos envolvidos no processo (ITAUTEC..., 2011; FURUKAWA, 2008, vídeo *online*, palestra).

Segundo Fernando Cesar Carlos, porta-voz do programa de sustentabilidade da Itaotec, a destinação dos equipamentos obsoletos recebidos é realizada de forma responsável. Ser responsável significa adotar procedimentos seguros para a transformação do *e-waste* em recursos reutilizáveis. Seriam etapas compreendidas de desmonte dos equipamentos, descaracterização, pesagem dos resíduos e segregação em partes por tipo de material. O resultado do processo é a obtenção de matéria-prima que retorna à cadeia produtiva para a fabricação de novos produtos.

O *website* da empresa mantém um canal de comunicação para que usuários dos produtos da Itaotec possam providenciar o envio dos equipamentos obsoletos. A crítica ao processo de descarte dos equipamentos obsoletos da Itaotec diz respeito à quantidade limitada de pontos de entrega dos equipamentos, o que dificulta e torna onerosa a operação para o usuário, conforme registrado no Anexo E. O deslocamento do *e-waste* até a filial da empresa simplesmente inviabiliza o descarte e não estimula uma consciência para o descarte correto do *e-waste*. Em última análise, o que a empresa está dizendo com isso é que “esse problema do *e-waste* não é dela”.

Afinal, de quem seria então? Qual seria uma possível solução para o problema? Acreditamos que seria a construção de uma estrutura de logística que favoreça o trânsito do *e-waste* em propriedade do usuário até o produtor que deve fazer o descarte ambiental.

Quando comparada com iniciativas de outras empresas, por exemplo, a Lenovo, a Itaotec impõe que os custos de transporte corram por conta exclusiva do usuário dos equipamentos quando os envia para reciclagem. Isso ocorre apesar de a empresa afirmar que adota princípios de diretrizes internacionais como a *Waste Electrical and Electronic Equipment* (WEEE) para o descarte do *e-waste*. De acordo com a diretriz, a responsabilidade pelo processamento e custos é do produtor. Logo, é contraditório o discurso da empresa, já que afirma ter condições operacionais para enfrentar os problemas ambientais relacionados como o *e-waste*. No relatório ambiental de 2013, a Itaotec afirmava que a empresa havia sido pioneira em seu segmento desenvolvendo um programa de descarte do *e-waste*. Mas, a quantidade em toneladas de resíduos eletrônicos recuperados informados não apresenta qualquer correspondência com o volume de produtos produzidos e comercializados, o que impossibilita uma avaliação quanto à representatividade ecológica da ação.

Atuando em um mercado globalizado, a política da Itaotec assume que as empresas do setor têm buscado reagir para conciliar respeito ambiental, justiça social e prosperidade econômica. A Itaotec talvez esteja nesses aspectos há alguns passos atrás quando comparada com a Lenovo. Isso pode estar acontecendo devido à defasagem do rigor de regulamentações às quais as empresas transnacionais estão sujeitas, ou seja, a Itaotec demonstra uma reação compatível com as exigências legais às quais é

submetida e isso indicaria que o mercado e as empresas, mesmo diante de uma urgente crise ecológica, só agem com maior propriedade para mitigar os efeitos nocivos de suas atividades quando são instigadas por órgãos reguladores dos Estados e ONGs.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a estrutura de funcionamento da EICC, observa-se que as empresas que constituem a coalizão estão preocupadas em formar um grupo coeso em relação às dimensões da sustentabilidade. Buscam desenvolver em toda a cadeia de suprimento da TIC a consciência da responsabilidade corporativa, favorecendo o desenvolvimento de fornecedores, tornando-os capazes de construir um desenvolvimento econômico, social e ambiental. O VAP é um dos recursos mais importantes da EICC, com ele a coalizão desenvolve as capacidades dos membros no atendimento aos requisitos do código. As empresas que fazem o controle externo – auditorias – não fazem parte do comitê de gestão ou definição de normas do código EICC. Os riscos de fraudes em processos VAP não podem ser descartados, principalmente quando um membro EICC contrata uma empresa certificadora para validar seus processos internos em relação ao código da EICC. A existência de uma relação econômica entre a certificadora e a empresa auditada poderia comprometer a integridade das avaliações. Mas, o fato é que os processos VAP são também, em muitos casos, iniciados por uma grande empresa que deseja auditar seus fornecedores e, nesses casos, o interesse da empresa contratante da auditoria é reunir os melhores fornecedores. Portanto, não haveria interesse dela *a priori* de promover falsificações de auditorias. Outro aspecto que corrobora com a segurança do VAP é o fato dele ser compartilhado com outras empresas membros da EICC.

Desde as primeiras auditorias o problema considerado mais sério está concentrado na dimensão do código denominada “trabalho”. Seguindo a trajetória dos principais problemas relatados em processos de auditoria da EICC, nota-se que não foram listadas, pelo menos entre os dez principais problemas, anomalias relacionadas à dimensão ambiental. O que isso poderia significar é que não existem problemas nessa dimensão? Claro que não! Existem problemas e a EICC comunica-os também. Todavia, eles são classificados com menos ocorrências. Um problema ambiental que revelou o quanto o setor pode não ser tão ecologicamente responsável diz respeito à poluição eletrônica causada pelo *e-waste*, que passa totalmente despercebida nas publicações dos resultados dos processos de auditorias. É como se o problema fosse totalmente alheio aos negócios da cadeia de suprimento da indústria das TIC, e na verdade não é. Este artigo apresenta a indústria da TIC dando sinais de avanço e comprometimento com a agenda ambiental em busca de se tornar um setor mais “verde” e sustentável, ainda que a sociedade e as empresas não saibam bem como agir para reduzir a pressão ecossistêmica e, ao mesmo tempo, promover a equidade social.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

No artigo foram analisados os caminhos trilhados pela indústria das TIC na busca de avançar nos esforços de sustentabilidade. Sinais de avanços foram discutidos e apresentados dentro do contexto da teoria da modernização ecológica e da perspectiva da RSE, que é um fenômeno empresarial que tem se desenvolvido no seio dos negócios há algumas décadas. No atual estágio, o fenômeno tem sido marcado pela inauguração de uma nova fase, caracterizada pelo idealismo da

sustentabilidade ambiental, social e econômica. Trata-se da progressão para o investimento ético, na qual a indústria de TIC também se insere, compreendendo que o progresso dos seus negócios não pode ocorrer em um ambiente natural e social que declina. Nos Estados Unidos, a EICC, coalizão das principais empresas globais do setor eletrônico, desenvolveu como estratégia de alinhamento com o desenvolvimento sustentável a construção de um conjunto de normas voluntárias – reunidas em um código de conduta – cujos princípios gerais se pretendem aplicar a todas as empresas da cadeia de fornecimento da TIC. Argumenta-se que o diferencial do código da EICC refere-se às características próprias de receber controle externo e suporte da rede de eletrônicos para sua aplicação prática. Como esses princípios, o código da EICC apresenta atributos que o torna mais confiável para os consumidores em comparação a outros códigos e teria melhores condições atender aos objetivos de tradução à responsabilidade corporativa do setor.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Elvisney Aparecido. **Dimensões da responsabilidade social da empresa: uma abordagem desenvolvida a partir da visão de Bowen**. Revista de Administração, São Paulo, v. 38, n. 1, p.37-45, mar. 2003.

ANGEL, David P.; HUBER, Joseph. **Building sustainable industries for sustainable societies**. Business Strategy And The Environment, p. 127-136. 1996.

CARVALHO, Tereza Cristina M. B. Painei – Sustentabilidade e Lixo Eletrônico - CCEUSP. **Sustentabilidade e Lixo Eletrônico**. 2009. [vídeo online]. Disponível em: < [http://iptv.usp.br/porta/home.jsp?tipo=0&InstanceIdentifier=0&EntityIdentifier=uspleW6toqD\\_gn2uHahaTRTimuf8oHuk9Q\\_glcjThMYkv8.&idRepositorio=0&modelo=0](http://iptv.usp.br/porta/home.jsp?tipo=0&InstanceIdentifier=0&EntityIdentifier=uspleW6toqD_gn2uHahaTRTimuf8oHuk9Q_glcjThMYkv8.&idRepositorio=0&modelo=0) > Acesso em: 09/10/2012. Palestra.

CARVALHO, Tereza Cristina M. B.; FRADE, Neuci Bico; XAVIER, Lúcia Helena. Estudo de Caso CEDIR. In: XAVIER, Lúcia Helena; CARVALHO, Tereza Cristina M. B. **Gestão de resíduos eletroeletrônicos**. Rio de Janeiro: Elsevier Ltda, 2014. Cap. 12. p. 187-207.

EICC, Electronic Industry Citizenship Coalition. *2008 Annual Report: Collaborating to promote Social and Environmental Responsibility in the Global Electronics Supply Chain*. 2009. Disponível em: <http://www.eicc.info/documents/2008AnnualReport.pdf>. Acesso em: 18 março 2014.

EICC, Electronic Industry Citizenship Coalition. **2010 Annual Report: driving change for a sustainable electronics industry.** September 2011. Disponível em: [http://www.eicc.info/documents/2010EICCAnnualReport\\_001.pdf](http://www.eicc.info/documents/2010EICCAnnualReport_001.pdf). Acesso em: 18 março 2014.

EICC, Electronic Industry Citizenship Coalition. **Código de conduta da electronic industry citizenship coalition.** 2012. Disponível em: [http://www.eicc.info/eicc\\_code.shtml](http://www.eicc.info/eicc_code.shtml). Acesso em: 18 março 2014.

EICC, Electronic Industry Citizenship Coalition. **2012 Annual Report: Refining our approach. Maximizing our performance.** September 2013a. Disponível em: [http://www.eicc.info/documents/EICC\\_2012\\_Annual\\_Report.pdf](http://www.eicc.info/documents/EICC_2012_Annual_Report.pdf). Acesso em: 18 março 2014.

EICC, Electronic Industry Citizenship Coalition. **Bylaws of the electronic industry citizenship coalition, incorporated.** 2013b. Disponível em: [http://www.eicc.info/documents/EICC\\_BYLAWS\\_13Oct13.pdf](http://www.eicc.info/documents/EICC_BYLAWS_13Oct13.pdf). Acesso em: 20 março 2014.

FRIEDMAN, Milton. **The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits.** The New York Times Magazine, September 13, 1970.

FURUKAWA, Luciane. Logística Reversa - **Sustentabilidade da Itautec.** 2008. [vídeo online]. Disponível em: [http://iptv.usp.br/portal/home.jsp?tipo=0&\\_InstanceIdentifier=0&\\_EntityIdentifier=uspQH2KmJ93210x4V7x4jDpoRvp\\_kESCwoB3RoIOHqEchA.&idRepositorio=0&modelo=0](http://iptv.usp.br/portal/home.jsp?tipo=0&_InstanceIdentifier=0&_EntityIdentifier=uspQH2KmJ93210x4V7x4jDpoRvp_kESCwoB3RoIOHqEchA.&idRepositorio=0&modelo=0) Acesso em: 08 out. 2012. Palestra.

GOOGLE, **Intel Launch Industry Initiative For Energy Efficiency; Organizers, who hope to eventually sign up all Fortune 500 companies, plan to promote energy efficiency in computing by attacking waste on several fronts.** InformationWeek. 12 June 2007.

GULLIVANT, Julia Silvia. **O controle de mercado através da eco-eficiência e do eco-consumo: uma análise a partir dos supermercados.** Política e sociedade. Florianópolis, v. 8, n.15, p. 173-198. 2009.

HUBER, Joseph. **Pioneer countries and the global diffusion of environmental innovations: Theses from the viewpoint of ecological modernisation theory.** Global Environmental Change, Elsevier. Wittenberg. p. 360-367. 01 ago. 2008.

ITAUTEC. **Relatório Anual de Sustentabilidade.** 2007. Disponível em: <http://www.itautech.com/media/441506/> Acesso em: 08 agos. 2012.

ITAUTEC. e sustentabilidade. **Guia para o gestor de TI sustentável.** 1ª ed. Março 2011. Disponível em: [http://www.itautech.com.br/media/652021/af\\_guia\\_gestor\\_sustentabilidade.pdf](http://www.itautech.com.br/media/652021/af_guia_gestor_sustentabilidade.pdf) Acesso em: 19 out. 2012.

ITAUTEC. **Relatório Anual de Sustentabilidade.** 2013. Disponível em: <http://www.itautech.com/media/1303333/> Acesso em: 08 agos. 2012.

LAVILLE, Élisabeth. **A empresa verde.** São Paulo, SP: Ôte, 2009. 404 p.

MOL, Arthur P. J.; SPAARGAREN, Gert. **Ecological modernization and the environmental state.** In: MOL, Arthur P. J. BUTTEL, Frederick (Org.). *The environmental state under pressure.* London: Elsevier, 2002. p. 33-52

SACHS, Ignacy. **Estratégias de Transição para o Século XXI: desenvolvimento e meio**

*ambiente*. São Paulo, Sp: Studio Nobel, 1993. 103 p. Tradução de: Magda Lopes. Fundação do desenvolvimento administrativo.

STONER, James A. F.; FREEMAN, R. Edward. **Administração**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2010. 533 p. Tradução de: Alves Calado. Revisão de Conteúdo: Agrícola de Souza Betblem.

# IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÕES (SEI) NO IFPE: CONTRIBUIÇÕES DA COMISSÃO *CAMPUS* BELO JARDIM

*Deanda Leandro dos Santos  
Denivaldo Medeiros Ximendes Filho  
Fábio Denilson de Oliveira Feliciano  
Jadson de Arruda Almeida  
Marconi Feliciano da Silva*

## INTRODUÇÃO

Os sistemas de informação são ferramentas indispensáveis para a execução das atividades de trabalho no âmbito das instâncias administrativas públicas. O Sistema Eletrônico de Informações (SEI) relaciona-se aos sistemas de informação, uma vez que fornece mecanismos de armazenamento e disseminação de dados e informações alinhados a uma infraestrutura pública de processos e documentos administrativos eletrônicos.

A implantação do SEI no âmbito das instâncias administrativas públicas tem como vertente promover a desburocratização das atividades administrativas por meio da realização do processo administrativo eletrônico com segurança, agilidade, produtividade, economicidade

e, sobretudo, transparência e controle das operações de trabalho.

A justificativa pela escolha da temática estudada se dá pela relevância de apresentar a soma de esforços, dedicação, engajamento e ações da Comissão Local de Suporte SEI – *Campus* Belo Jardim para a efetiva implantação e funcionamento do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Este trabalho apresenta como procedimentos metodológicos a pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, caracterizada por meio do método da observação participante. Conforme Barros e Lehfeld (2007, p. 84), no tipo de pesquisa descritiva, “não há a interferência do pesquisador, isto é, ele descreve o objeto de pesquisa”. Os autores acrescentam que, na pesquisa descritiva, procura-se descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos.

A abordagem metodológica deste trabalho baseia-se na pesquisa qualitativa. Segundo Lakatos e Marconi (2011), a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, análise mais detalhada sobre investigações, atitudes e tendências de comportamento, descrevendo a complexidade do comportamento humano. As autoras ressaltam que, na pesquisa qualitativa, há um mínimo de estruturação prévia, não se admitem regras precisas, como problemas, hipóteses e variáveis antecipadas, e as teorias aplicáveis deverão ser empregadas no decurso da investigação.

A caracterização deste trabalho se dá por meio da observação participante. De acordo com Gil (2012, p. 103),

a observação participante ou observação ativa “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”. O autor discorre que, nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Por isso, pode-se definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Para Goldenberg (2013), por meio da observação participante, o pesquisador coleta os dados através da sua participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda, observa as pessoas para ver como se comportam, conversa para descobrir as interpretações que têm sobre as situações que observou, podendo comparar e interpretar as respostas dadas em diferentes situações. Logo, com a observação participante o pesquisador compreende os fatos sob o mecanismo de observação, percepção e experiência profissional.

Considerando a temática estudada, coloca-se como problema deste trabalho saber de que forma a Comissão Local de Suporte SEI – Campus Belo Jardim contribuiu no processo de implantação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Como resposta ao problema, este trabalho tem como objetivo geral apresentar as contribuições da Comissão Local de Suporte SEI – *Campus* Belo Jardim no processo de implantação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Como objetivos específicos, buscou-se abordar o Sistema Eletrônico de Informações (SEI); apresentar os membros que integraram a Comissão de Suporte SEI – *Campus* Belo

Jardim; descrever o processo de implantação do sistema SEI no IFPE; e relatar as ações da Comissão Local de Suporte SEI – *Campus* Belo Jardim.

## **IFPE – *CAMPUS* BELO JARDIM**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) é uma Instituição vinculada à Rede de Educação Profissional e Tecnológica, constituída por 16 *Campi* distribuídos do litoral ao sertão de Pernambuco, mais uma ampla Rede de Educação a Distância (EaD). Atende diferentes níveis e modalidades de formação: ensino médio, técnico, superior nas modalidades Tecnológico, Licenciatura e Bacharelado, além de especialização e mestrado. O IFPE tem como missão institucional:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE, 2022, p. 1).

A Instituição coopera para a formação e inclusão de cidadãos no mercado e na sociedade. No Agreste de Pernambuco, o IFPE procura manter um olhar especial tanto para a agricultura quanto para a pecuária, pautado na sustentabilidade e pelas transformações sociais. O IFPE – *Campus* Belo Jardim, antiga Escola Agrotécnica Federal, integra as instituições de referência em educação no agreste pernambucano. O *Campus* contribui com o desenvolvimento socioeconômico regional e com a formação de profissionais nas áreas de Agroindústria,

Agropecuária, Enfermagem e Informática para Internet, Música e Engenharia de *Software*.

## IFPE – SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÕES (SEI)

Os sistemas de informação auxiliam as instâncias administrativas públicas no alcance dos seus objetivos, por exemplo, a obtenção de controle das operações de trabalho. Conforme Reynolds e Stair (2012, p. 7), um sistema é “um conjunto de elementos que interagem para realizar objetivos. Os próprios elementos e os relacionamentos entre eles determinam como o sistema funciona”. Para os autores, um sistema de informação (SI) representa:

Um conjunto de elementos ou componentes interrelacionados que coleta (entrada), manipula (processo), armazena e dissemina dados (saída) e informações, e fornece uma relação corretiva (mecanismo de realimentação) para alcançar um objetivo. O mecanismo de realimentação é o componente que ajuda as organizações a alcançar seus objetivos, como aumentar os lucros ou melhorar os serviços ao cliente (REYNOLDS E STAIR, 2012, p.8).

Contudo, o Sistema Eletrônico de Informações (SEI) relaciona-se aos sistemas de informação, visto que fornece mecanismos que interagem para realizar os objetivos de funcionamento de uma Instituição. De acordo com o Ministério da Economia (ME):

O Sistema Eletrônico de Informações (SEI), desenvolvido pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4), é uma ferramenta de gestão de documentos e processos eletrônicos, e tem como objetivo promover a eficiência administrativa. O SEI integra o Processo Eletrônico Nacional (PEN), uma iniciativa conjunta de órgãos e entidades de diversas

esferas da administração pública, com o intuito de construir uma infraestrutura pública de processos e documentos administrativos eletrônico (MINISTÉRIO DA ECONOMIA – ME, 2022, p. 1).

Conforme o ME (2022), a ferramenta/solução SEI é uma das grandes ações do Processo Eletrônico Nacional (PEN) cujo objetivo é construir uma infraestrutura pública de processos e documentos administrativos eletrônicos. O ME destaca que o SEI permite a produção, edição, assinatura e o trâmite de documentos dentro do próprio sistema, além de possibilitar a atuação simultânea de diversas unidades em um mesmo processo, ainda que distantes fisicamente, reduzindo o tempo de realização das atividades.

Diferentemente do SEI, o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), utilizado no IFPE para a gestão de processos não informatizados, não faz parte do PEN, uma vez que não atende aos parâmetros relacionados à demanda de gestão de processos e documentos eletrônicos. Conforme o Portal Institucional do IFRN (2023), o SUAP encontra-se em pleno desenvolvimento, sempre recebendo atualizações constantes para resolução de “bugs”, adição de novas funcionalidades, melhorias de funcionalidades existentes e criação de novos módulos para atendimentos a processos ainda não informatizados.

Portanto, considerando o SEI como uma ferramenta/solução de gestão de processos e documentos eletrônicos que tem como objetivo promover a sustentabilidade, a eficiência administrativa e a transparência pública, o IFPE celebrou Acordo de Cooperação Técnica (ACT) com o Tribunal Regional da 4ª Região (TRF4) a fim de realizar a implantação de sistema de

informação informatizado que possibilite ganhos institucionais de aumento da produtividade, melhoria nos fluxos de trabalho, agilidade e, principalmente, redução de custos na Instituição.

## **COMISSÃO LOCAL DE SUPORTE À IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÕES (SEI) NO IFPE – CAMPUS BELO JARDIM**

Visando à celebração de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) com o Tribunal Regional da 4ª Região (TRF4), o IFPE instituiu por meio da Portaria (atualizada) IFPE nº 369, de 4 de maio de 2021, a Comissão responsável pela implantação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) no IFPE – Comissão Central SEI.

Por conseguinte, integraram a Comissão Central de implantação do SEI os representantes dos 16 *Campi*: Abreu e Lima; Afogados da Ingazeira; Barreiros; Belo Jardim; Cabo de Santo Agostinho; Caruaru; Garanhuns; Igarassu; Ipojuca; Jaboatão dos Guararapes; Olinda; Palmares; Paulista; Pesqueira; Recife; Vitória de Santo Antão; e ainda representantes da Educação a Distância (EaD) e Reitoria.

Consequentemente, foram instituídas Comissões Locais de Suporte à implantação do SEI no IFPE. No *Campus* Belo Jardim, a Comissão Local de Suporte foi instituída por meio da Portaria CBLJ/IFPE nº 063, de 13 de abril de 2021, composta pelos membros:

- Jadson de Arruda Almeida (Assistente em Administração) – Presidente;
- Deanda Leandro dos Santos (Arquivista) – Vice-Presidente;

- Denivaldo Medeiros Ximendes Filho (Auxiliar em Administração) – Membro;
- Fábio Denilson de Oliveira Feliciano (Professor EBTT) – Membro;
- Jailson Tenório do Nascimento (Analista em Tecnologia da Informação) – Membro; e
- Marconi Feliciano da Silva (Assistente em Administração) – Membro.

A Comissão Local de Suporte à implantação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) – Campus Belo Jardim foi instituída de forma estratégica visando melhor assessorar os servidores na utilização do SEI. Assim, a composição multidisciplinar da Comissão Local de Suporte SEI sob atuação de diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, Administração, Arquivo e Tecnologia da Informação (TI), serviu de respaldo para somar a rede de apoio constituída no âmbito do IFPE para implantação e funcionamento do sistema com mais efetividade.

## **PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÕES (SEI) NO IFPE**

Para acompanhar o avanço da tecnologia na esfera pública, as Instituições Federais de Educação vinculadas à Rede de Educação Profissional e Tecnológica começaram a implantar os sistemas de informação para dinamizar os fluxos de trabalho. Dessa forma, objetivando integrar as instâncias administrativas públicas que compõem o Processo Eletrônico Nacional (PEN), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) começou a mobilizar-se para a implantação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI).

O processo de implantação do SEI no IFPE iniciou-se por meio de comunicação formal com o Tribunal Regional da 4ª Região (TRF4) para cessão de uso do sistema na Instituição. O TRF4 desenvolveu o sistema com o objetivo de promover a eficiência administrativa. Todavia, o Ministério da Economia (ME) é o órgão que, na estrutura administrativa brasileira, cuida da formulação e execução de questões ligadas ao governo digital.

Para que ocorresse o processo de implantação do sistema SEI no IFPE, o TRF4 encaminhou uma Pesquisa de Viabilidade à Instituição. Dessa maneira, foram verificadas as condições estruturais (infraestrutura, recursos etc.) para a celebração de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) e para a transmissão dos códigos-fonte do SEI.

Firmada a assinatura do ACT entre o IFPE e o TRF4, o Ministério da Economia (ME) solicitou uma reunião com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) para tratar do alinhamento do SEI. Desse modo, participaram da reunião com o ME a presidente da Comissão Central SEI, bem como o Diretor de Avaliação e Desenvolvimento de Tecnologias (DADT).

Mediante a reunião com o ME, foram apresentadas ao Comitê de Governança, Riscos e Controles (CGRC) do IFPE as orientações e a minuta de plano de trabalho desenvolvida pela Comissão Central SEI. Fizeram parte da rede de apoio constituída no âmbito do IFPE para a implantação e funcionamento do sistema os seguintes órgãos internos, pró-reitorias, departamentos e diretorias:

- **Comitê de Governança, Riscos e Controles (CGRC):** responsável por supervisionar a implementação da gestão de riscos no âmbito do Instituto e assessorar permanentemente os

dirigentes em questões relativas à Gestão de Governança, Riscos e Controles, sendo apoiado pelo titular na unidade de Auditoria Interna do IFPE, nos termos do § 1º, art. 23, da Instrução Normativa Conjunta MP/CGU nº 01/2016 (Art. 14. da Resolução 57/2018 – CONSUP);

- **Controladoria:** órgão de assessoramento, vinculado ao Gabinete da Reitoria, responsável por planejar, organizar, dirigir, monitorar, operacionalizar e dar efetividade às competências do Núcleo de Gestão de Riscos (NGRis), disposto na Política de Gestão de Riscos, aprovada pela Resolução Consup/IFPE nº 57/2018 (Art. 1º da Resolução 50/2019 – CONSUP);
- **Departamento de Comunicação (DCOM):** responsável pela divulgação e cobertura dos eventos e ações sistêmicas da Instituição. Também cabe ao setor mediar o contato com a mídia externa e promover a integração entre os comunicadores distribuídos em seis *Campi* do IFPE e na Diretoria de Educação a Distância (DEaD);
- **Diretoria de Gestão de Pessoas (DGPE):** órgão seccional do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal, que tem como competências planejar, orientar, dirigir, organizar, acompanhar, implementar e avaliar todas as atividades de gestão de pessoas e dos processos de trabalho, bem como executar toda a política de pessoal do Instituto Federal de Pernambuco e assessorar os(as) Diretores(as)-Gerais dos *Campi*;

- **Pró-Reitoria de Administração (PROAD):** responsável pelo suporte ao ensino, pesquisa e extensão, supervisionando e coordenando as atividades relativas ao planejamento e à administração orçamentário-financeira, de material, de transporte, de manutenção, de equipamentos, de estrutura física, de serviços, de elaboração e execução de licitações e contratos;
- **Pró-Reitoria de Integração e Desenvolvimento Institucional (PRODIN):** órgão da Reitoria que planeja, superintende, coordena, fomenta e acompanha as atividades e as políticas de desenvolvimento e articulação entre as Pró-Reitorias e os *Campi* com vistas a fortalecer a identidade institucional e contribuir para a descentralização, desenvolvimento e melhoria da gestão pedagógica e administrativa do IFPE.

Os órgãos, pró-reitorias, departamentos e diretorias elencadas foram imprescindíveis no processo de implantação do SEI no IFPE. Entretanto, a Comissão Central SEI, por exemplo, subdividiu-se por equipes. Assim, foram constituídas a Equipe Administrativa, a Equipe de Arquivo e a Equipe de Tecnologia da Informação (TI).

Considerando a iminência da implantação do sistema no IFPE, a Comissão Central SEI elaborou o Projeto IFPE sem Papel constante do plano de trabalho apresentado e aprovado pelo Comitê de Governança, Riscos e Controles (CGRC) do IFPE. Constam no projeto as seguintes entregas:

## Equipe Administrativa:

- Termo de Abertura de Projeto (TAP): documento que autoriza formalmente a existência do projeto. Apresenta sinteticamente os principais pontos que serão tratados;
- Plano de Gerenciamento do Projeto (PGP): documento formal que define como o projeto será executado, monitorado e controlado. Compreende o detalhamento das ações que serão desenvolvidas durante a vigência do projeto;
- Plano de Risco: documento que descreve como o gerenciamento de risco será estruturado e realizado. Estipula o modo como os riscos devem ser tratados;
- Plano de Comunicação: documento que identifica as necessidades comunicativas e os esforços necessários para promover com efetividade a campanha de divulgação das informações;
- Plano de Capacitação: documento que estabelece as estratégias e ações de capacitação. Objetiva desenvolver e promover com efetividade o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao desempenho das atividades dos servidores; e
- Termo de Encerramento do Projeto (TEP): documento que autoriza formalmente o encerramento do projeto.

## Equipe de Arquivo:

- Portaria SEI-IFPE: institui o Sistema Eletrônico de Informações (SEI-IFPE) como sistema oficial de gestão de processos e documentos eletrônicos do IFPE, define normas, rotinas e procedimentos de instrução do processo eletrônico;
- Levantamento de Tipos e Modelos de Documentos;
- Levantamento de Tipos de Processos;
- Classificação Arquivística – Código de Classificação e Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos relativos às atividades-meio do Poder Executivo Federal;
- Classificação Arquivística – Código de Classificação de Documentos de Arquivo relativos às atividades-fim das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES;
- Classificação por Macroprocessos/Processos de Trabalho IFPE - Resolução nº 18, de 22 de outubro de 2019; e
- Manual SEI-IFPE: objetiva apresentar as instruções, bem como os módulos e as funcionalidades do SEI, versão 4.0, com vistas a auxiliar os servidores do IFPE na utilização do sistema.

## Equipe de Tecnologia da Informação (TI):

- Instalação do ambiente de Teste;
- Habilitação dos membros da Comissão;
- Vinculação com Tabelas de Autenticação de Usuários;
- Levantamento de Perfis;
- Estrutura Organizacional; e
- Instalação definitiva do SEI.

O Projeto IFPE sem Papel teve como objetivo modernizar a gestão de processos, documentos e fluxos de trabalho com foco no aumento da eficiência e na substituição do uso de documentos em papel por modelos digitais no âmbito do IFPE. Logo, o projeto pautou-se na sustentabilidade, eficiência administrativa e transparência pública.

A Comissão Central SEI com apoio dos órgãos internos, pró-reitorias, departamentos e diretorias construiu a Seção SEI-IFPE no Portal Institucional, estruturada da seguinte forma: Acesso ao Sistema (SEI); Ambiente de Treinamento; Consulta Pública (Processos); Conferência de Autenticidade de Documentos; Manual do Usuário; Tutoriais de Acesso; Normas; Cadastro (Usuários Interno e Colaborador); Cadastro (Usuário Externo); Projeto IFPE sem Papel; Comissão de Implantação do SEI; Comitê Gestor do SEI; Perguntas Frequentes; e Contato. A Figura 1 ilustra a representação da Seção SEI-IFPE.

Figura 1 – Seção SEI-IFPE



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Conforme ilustrado na Figura 1, a Seção SEI-IFPE ganhou espaço no Portal do Instituto Federal de Pernambuco (Ministério da Educação – ME). A construção da Seção SEI-IFPE teve como finalidade garantir mais segurança aos servidores do IFPE na elaboração de artefatos de apoio à utilização do sistema. Em paralelo, durante o processo de implantação do SEI na Instituição, foram ofertadas capacitações direcionadas às Comissões Locais de Suporte SEI, às Unidades Administrativas, assim como a todos os servidores por meio do Curso SEI! USAR disponibilizado pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

Não obstante, no decorrer do processo de implantação do SEI, ocorreram as seguintes dificuldades: insegurança tecnológica por parte de alguns servidores com a mudança da utilização do SUAP (sistema de processos não informatizado) para o SEI (sistema de processos e documentos eletrônicos informatizado), dificuldades com a falta de adaptação à nova ferramenta de trabalho e resistência de alguns servidores para

mudança da cultura organizacional. Por outro lado, as ações desenvolvidas pela rede de apoio constituída no âmbito do IFPE colaboraram para minimizar as dificuldades.

Em síntese, podemos enfatizar que a soma de esforços e a dedicação exclusiva da Comissão Central SEI, das Comissões Locais de Suporte SEI, bem como das instâncias superiores, contribuíram para efetivar a implantação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), de forma sistemática, em todos os *Campi*/EaD/Reitoria, em 3 de janeiro de 2022.

## **CONTRIBUIÇÕES DA COMISSÃO LOCAL DE SUPORTE À IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÕES (SEI) NO IFPE – *CAMPUS* BELO JARDIM**

Com base nas orientações e instruções da Comissão Central SEI, a Comissão Local de Suporte SEI – *Campus* Belo Jardim atuou de forma organizada e engajada para melhor assessorar os servidores durante o processo de implantação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

De modo geral, serão apresentadas/relatadas as contribuições e ações da Comissão Local de Suporte SEI – *Campus* Belo Jardim perante o processo de implantação do sistema. Portanto, foram desenvolvidos os seguintes trabalhos:

- Reuniões ordinárias e extraordinárias entre os membros da Comissão Local de Suporte SEI, de modo a planejar as ações que seriam desenvolvidas no decorrer da implantação do sistema no IFPE;

- Capacitações para os membros da Comissão Local de Suporte SEI;
- Divulgação da capacitação SEI disponibilizada pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP);
- Reunião com a Equipe Diretiva do IFPE – *Campus* Belo Jardim (Direção-Geral – DG, Departamento de Administração e Planejamento – DAP e Departamento de Desenvolvimento Educacional – DDE) de modo a apresentar e discutir a metodologia de trabalho definida pela Comissão Central SEI;
- Reunião com os Coordenadores de Curso do *Campus* Belo Jardim;
- Reunião com os Técnico-Administrativos (TAEs) do *Campus* Belo Jardim;
- Reunião com os Docentes do *Campus* Belo Jardim;
- Divulgação das capacitações direcionadas às Unidades Administrativas com alto fluxo de tramitação processual;
- Solicitação aos servidores para o preenchimento do Termo de Responsabilidade para acesso ao sistema SEI;
- Divulgação do monitoramento das capacitações SEI;
- Reunião com a Equipe Diretiva do IFPE – *Campus*

Belo Jardim para apresentar os trabalhos realizados;

- Reunião com a Equipe Diretiva do IFPE – *Campus* Belo Jardim para tratar das discussões finais referentes à implantação do sistema;
- Divulgação de comunicações da Comissão Central SEI e demais informações relativas à implantação do sistema no IFPE;
- Envio de comunicações da Diretoria de Comunicação (DCOM) pertinentes ao SEI;
- Divulgação do balanço das atividades em 31 de dezembro 2021;
- Monitoramento das ativações dos servidores do *Campus* Belo Jardim;
- Comunicação relativa à criação de novas Unidades Administrativas no SEI;
- Solicitação aos servidores para verificação dos seus perfis – Unidade Administrativa de lotação;
- Divulgação de orientações relativas à utilização do SEI; e
- Participação da Comissão Local SEI no Encontro Pedagógico 2022.1 IFPE – *Campus* Belo Jardim.

Diferentemente da atuação das demais Comissões Locais de Suporte SEI dos *Campi* do IFPE, a Comissão Local de Suporte SEI – *Campus* Belo Jardim ganhou destaque na Comissão Central SEI pela proatividade, pragmatismo,

metodologia de trabalho e organização. Em resumo, a Comissão Local de Suporte SEI – *Campus* Belo Jardim desempenhou um amplo trabalho na promoção de ações de comunicação, sensibilização para mudança da cultura organizacional, difusão e transparência das ações do Projeto IFPE sem Papel e, principalmente, na promoção de engajamento do IFPE – *Campus* Belo Jardim para o desenvolvimento do Processo Eletrônico Nacional (PEN) no âmbito do IFPE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a desburocratização das atividades administrativas por meio da realização do processo administrativo eletrônico com segurança, agilidade, produtividade, economicidade e transparência, este trabalho objetivou apresentar as contribuições da Comissão Local de Suporte SEI – *Campus* Belo Jardim no processo de implantação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Para a obtenção de uma melhor análise e discussão dos resultados, tornou-se necessária a realização da pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, assim como da observação participante referente às ações da rede de apoio constituída no âmbito do IFPE para a efetiva implantação e funcionamento do SEI: Comissão Central SEI; Comissões Locais de Suporte SEI; Comitê de Governança, Riscos e Controles (CGRC); Controladoria; Departamento de Comunicação (DCOM); Diretoria de Gestão de Pessoas (DGPE); Pró-Reitoria de Administração (PROAD); Pró-Reitoria de Integração e Desenvolvimento Institucional (PRODIN); e, especialmente, Comissão Local de Suporte SEI – *Campus* Belo Jardim.

Como resultados, podemos destacar que a implantação de um sistema de informação em uma Instituição/instância administrativa pública envolve ações conjuntas que englobam conhecimento técnico e especializado, soma de esforços, dedicação exclusiva, engajamento da equipe e, sobretudo, o apoio da administração superior. Portanto, concluímos que a atuação da comissão multidisciplinar de trabalho instituída mediante a Portaria CBLJ/IFPE nº 063, de 13 de abril de 2021, contribuiu para melhor assessorar os servidores do IFPE – Campus Belo Jardim na utilização do sistema SEI.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Em linhas gerais, a temática estudada contribui de modo a somar com o avanço do conhecimento científico e com a transformação social, uma vez que apresenta um estudo relevante acerca das práticas adotadas pelas instâncias administrativas públicas em virtude da construção de ferramentas tecnológicas em prol das instituições públicas. Entretanto, a temática estudada contribui ainda para reforçar a importância dos seguintes assuntos: cooperação entre órgãos públicos; conhecimento técnico e especializado aplicado ao serviço público; formação de comissões multidisciplinares de trabalho; estudo de viabilidade; mudança de cultura organizacional na esfera pública; e, principalmente, engajamento institucional.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BOLETIM DE GESTÃO DE PESSOAS (BGP). **Portaria CBLJ/IFPE nº 063, de 13 de abril de 2021**. Disponível em: <https://boletim.sigepe.planejamento.gov.br/publicacao/detalhar/61587>. Acesso em: 22

abr. 2022.

BOLETIM DE GESTÃO DE PESSOAS (BGP). **Portaria nº IFPE nº 369, de 4 de maio de 2021**. Disponível em:

<https://boletim.sigepe.planejamento.gov.br/publicacao/detalhar/63578>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **Sistema Eletrônico de Informações (SEI)**. Disponível em:

<https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/sei>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: ATLAS, 2012.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Campus Belo Jardim*. **Histórico**. Disponível em:

<https://www.ifpe.edu.br/campus/belo-jardim/o-campus/historico>. Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Campus Belo Jardim*. **O Campus**. Disponível em:

<https://www.ifpe.edu.br/campus/belo-jardim/o-campus>. Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Comitê de Governança, Riscos e Controles (CGRC)**. Disponível em:

<https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/governanca-riscos-e-controles>. Acesso em: 7 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Controladoria**. Disponível em:

<https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/governanca-riscos-e-controles/controladoria-do-ifpe>. Acesso em: 7 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Departamento de Comunicação (DCOM)**.

Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/imprensa>. Acesso em: 7 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Diretoria de Gestão de Pessoas (DGPE)**.

Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/gestao-de-pessoas#:~:text=A%20Diretoria%20de%20Gest%C3%A3o%20de,bem%20como%20executar%20toda%20a>. Acesso em: 7 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Institucional**. Disponível em:

[https://www.ifpe.edu.br/aceso\\_a\\_informacao/institucional](https://www.ifpe.edu.br/aceso_a_informacao/institucional). Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Pró-Reitoria de Administração (PROAD)**.

Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/administracao/a-proad>. Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Pró-Reitoria de Integração e**

**Desenvolvimento Institucional (PRODIN)**. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/a-prodin>. Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Sistema Eletrônico de Informações (SEI).

**Seção SEI-IFPE**. Disponível em: [https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/sistema\\_eletronico\\_de\\_informacoes](https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/sistema_eletronico_de_informacoes). Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Sistema Unificado de Administração Pública**. Disponível em: [https://portal.ifrn.edu.br/tec-da-informacao/servicos-ti/menus/servicos/copy2\\_of\\_suap](https://portal.ifrn.edu.br/tec-da-informacao/servicos-ti/menus/servicos/copy2_of_suap). Acesso em: 5 mar. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

REYNOLDS, George W.; STAIR, Ralph M. **Princípios de Sistemas de Informação**. 9. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

# EIXO V

## CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS



# EFEITO DO USO DE EXTRATO DE AMENDOIM NA ELABORAÇÃO DE BOLO SEM LACTOSE

*Antonio Jackson Ribeiro Barroso*

*Pedro Esequiel Pacheco Cintra Braga*

*Kátia Davi Brito*

*Flávia Cristina dos Santos Lima*

*José Carlos Ferreira*

*Micheline Maria da Silva Ribeiro*

## INTRODUÇÃO

A lactose, conhecida como o açúcar do leite, é um dissacarídeo composto por uma molécula de glicose e uma de galactose, que é hidrolisado pela enzima intestinal lactase, onde libera seus componentes para a absorção na corrente sanguínea (BARBOSA; ANDREAZZI, 2011). A não absorção desse açúcar desencadeia distúrbios gastrointestinais que comprometem a absorção de cálcio pelo organismo (SALOMÃO *et al.*, 2012).

Intolerância alimentar denomina-se qualquer resposta anormal do organismo mediante a ingestão de um alimento, sem que haja uma resposta imunológica. Nesse sentido, a intolerância à lactose nada mais é que a redução da capacidade de hidrolisar a lactose, sendo resultado da hipolactasia, que por sua vez é uma diminuição da atividade da enzima lactase (ENATTAH *et al.*, 2007; MATTAR; MAZO, 2010; BARCELARJÚNIOR *et al.*, 2013).

Para essa problemática, a indústria de alimentos tem buscado introduzir grãos em suas formulações, criando novos produtos, por exemplo, extrato aquoso, como substitutos para pessoas intolerantes à lactose, tornando viáveis as pesquisas por novos produtos à base de grãos, como soja, amendoim e arroz (RODRIGUES, 2012).

Alimentos de origem vegetal constituem uma das principais fontes de compostos bioativos com propriedades funcionais. Segundo Silva *et al.* (2012), os principais antioxidantes nas plantas são as vitaminas C e E, carotenoides e compostos fenólicos, especialmente flavonoides. A quantidade e o perfil desses fitoquímicos variam dependendo do tipo, nível de cultivo ou de maturação da planta, bem como das condições edafoclimáticas do cultivo (FREIRE *et al.*, 2012).

Nesse cenário, a procura por produtos vegetais que possam atender às necessidades nutricionais e substituir os produtos lácteos tem crescido devido a questões como a intolerância à lactose e o anseio ao vegetarianismo (GRANATO *et al.*, 2009), apresentando vantagens sob diversos pontos, por exemplo, suas características nutricionais e sensoriais que podem agregar valor ao produto (RUIZ, 2003; ALBUQUERQUE, 2016).

Assim, entre os produtos de panificação, o bolo vem adquirindo crescente importância no que se refere ao consumo e à comercialização no Brasil (MAURICIO *et al.*, 2012). Grande parte dos bolos existentes no mercado é elaborada a partir do uso da farinha de trigo e leite (lactose), no entanto novas alternativas para a substituição do leite utilizado nas formulações vêm sendo estudadas atualmente, por exemplo, a pesquisa desenvolvida por Albuquerque (2016), que estudou a elaboração do bolo de leite utilizando o extrato aquoso de amendoim.

Para atestar a qualidade desses produtos ao consumidor, deve ser feita a sua avaliação e faz-se necessária a aplicação da análise sensorial que reúne algumas técnicas e métodos a fim de perceber a reação dos sentidos e as propriedades sensoriais, como cor, aroma e sabor dos alimentos. Ela permite fazer um controle de qualidade, testes de consumidores, fazer correlação entre a análise química e física, o desenvolvimento de novos produtos, entre outros (FERREIRA *et al.*, 2000; NASCIMENTO *et al.*, 2009).

Essa análise é feita levando em consideração a função das respostas transmitidas pelos indivíduos às várias sensações que se originam de reações fisiológicas que são resultantes de alguns estímulos, o que gera a interpretação das propriedades intrínsecas aos produtos (IAL, 2008).

Objetivou-se elaborar um bolo a partir de uma formulação padrão, substituindo o leite e a margarina por extrato em pó de amendoim e gordura vegetal para formulação de bolo sem lactose e avaliar sua qualidade sensorial com o teste de aceitação e intenção de compra.

## MATERIAL E MÉTODOS

O experimento foi desenvolvido nos laboratórios da Unidade Acadêmica de Engenharia Agrícola da UFCG com o uso de amendoim industrializado, adquirido no mercado local (Campina Grande, Brasil), sendo o extrato em pó de amendoim obtido após a trituração do amendoim conforme metodologia descrita por Almeida *et al.* (2014) para obtenção do extrato aquoso de amendoim. Após trituração (1 minuto) do amendoim, realizou-se a filtração da mistura em peneira com granulometria de 32 mesh, na qual ocorreu a separação da massa e o líquido obtido foi

congelado a  $-18^{\circ}\text{C}$  por 72 h; em seguida, o extrato de amendoim congelado foi submetido ao processo de liofilização para obtenção do extrato em pó de amendoim.

Para secagem do extrato aquoso de amendoim, utilizou-se o processo de liofilização conduzido em liofilizador modelo L101 sob pressão inferior a 14 Pascal e temperatura de  $-50 \pm 3^{\circ}\text{C}$  por um período de 72 h, tempo este estabelecido após testes experimentais preliminares para obtenção do extrato em pó de amendoim.

O extrato em pó de amendoim foi caracterizado quanto aos parâmetros de teor de água, cinzas e proteínas conforme recomendações do IAL (2008); lipídios segundo Bligh; Dyer (1959) e carboidratos (ANVISA, 2018).

Os bolos foram preparados com base na formulação padrão da AACCC (1995) com adaptações realizadas pelo autor para substituição total do leite por extrato em pó de amendoim e da margarina por gordura vegetal, sendo elaboradas duas formulações com variação na concentração de extrato em pó de amendoim, conforme Tabela 1.

**Tabela 1 – Formulação do bolo com extrato em pó de amendoim para substituição do leite animal**

Ingredientes	FP		F1*		F2*	
	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.
Farinha de trigo	100	200 g	100	200 g	100	200 g
Açúcar refinado	90	180 g	90	180 g	90	180 g
Leite	12,5	25 g	-	-	-	-
Extrato de amendoim em pó	-	-	12,5	25 g	17,50	35 g
Água	145	290 mL	145	290 mL	145	290 mL
Clara de ovo	7,5	15 g	7,5	15 g	7,5	15 g
Gordura vegetal	20	40 g	20	40 g	20	40 g
Agente químico de crescimento	2,5	5 g	2,5	5 g	2,5	5 g
Sal	2,5	5 g	2,5	5 g	2,5	5 g

FP – Formulação padrão; \*Formulações sem lactose;

**Fonte:** AACCC (1995)

Os bolos foram analisados quanto à sua composição centesimal, análises de textura e aceitação sensorial.

As análises de textura dos bolos foram realizadas em texturômetro, modelo TA-XT Plus da Stable Micro System Ltda, realizando-se a Análise do Perfil de Textura (TPA) para os parâmetros de dureza, adesividade, coesividade e mastigabilidade. Para a obtenção dos resultados, empregou-se o teste de resistência à compressão com o auxílio do probe P/36R, cilindro de alumínio com diâmetro de 36 mm a uma tensão sobre 50% da amostra, força de contato de 1N, distância de retorno de 40 mm e velocidade de retorno de 1,0 mm/s. Todas as medidas foram feitas em triplicata e em temperatura ambiente (25° C).

Para a realização da análise sensorial com o teste de aceitação dos bolos com extrato em pó de amendoim, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-PB) e aprovado sob nº 2.184.664/2017.

O teste de aceitação sensorial foi aplicado utilizando o método da escala hedônica estruturada de nove pontos, que varia de 'gostei muitíssimo' (Nota 9) a 'desgostei muitíssimo' (Nota 1), de acordo com testes de aceitabilidade descritos por Meilgaard *et al.* (2007). Os provadores receberam três amostras de bolo e foram solicitados a avaliar os atributos de cor, maciez, aparência, aroma e sabor, além dos parâmetros de impressão global e intenção de compra do produto utilizando escala estruturada de cinco pontos, que varia de 'certamente não compraria' (Nota 1) a 'certamente compraria' (Nota 5).

O estudo sensorial foi realizado em uma instituição pública de ensino médio/técnico e superior e contou com a participação de 65 provadores cujo perfil constituiu-se

assim: quanto ao gênero, 49,23% masculino e 50,77% feminino; quanto à faixa etária, 72,31% até 20 anos; 16,92% entre 21-40 anos e 10,77% acima de 41 anos. As amostras foram servidas em pratos plásticos brancos, codificados com números de três dígitos ao acaso, acompanhadas de um copo com água e biscoito de água e sal para eliminar interferentes entre os intervalos de cada amostra.

Para expressão dos resultados, utilizaram-se média e desvio padrão na caracterização dos bolos. Os resultados de textura e da análise sensorial foram avaliados estatisticamente por análise de variância (ANOVA), com as médias comparadas pelo teste de Tukey ( $p \leq 0,05$ ) e utilizando o programa computacional ASSISTAT 7.7 (AZEVEDO; SILVA, 2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 2 estão apresentados os resultados da composição química do extrato em pó de amendoim.

**Tabela 2 – Composição química do extrato em pó de amendoim**

Parâmetros	Extrato em pó de amendoim
Teor de água (%)	$1,82 \pm 0,11$
Cinzas (%)	$1,88 \pm 0,01$
Lipídios (%)	$51,63 \pm 0,41$
Proteínas (%)	$44,38 \pm 1,88$
Carboidratos (%)	$0,30 \pm 2,11$

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2018.

O extrato de amendoim é um produto alimentício que pode ser apresentado na sua forma líquida ou pó para seu emprego como matéria-prima ou ingrediente na formulação de alimentos para elaboração de produtos denominados sem lactose. Autores como Pretti; Carvalho (2012) estudaram dois métodos para a obtenção do extrato aquoso de amendoim, variando a temperatura e a

proporção, e concluíram que se faz necessário um equilíbrio entre as proporções de grãos e água, bem como uma temperatura adequada, para uma perfeita elaboração do extrato aquoso de amendoim.

Silva; Almeida (2016); Silva *et al.* (2018) obtiveram o extrato em pó de amendoim e apresentaram resultados significativos para a caracterização físico-química e para compostos bioativos (compostos fenólicos, atividade antioxidante e flavonoides), resultados que potencializam o interesse nesse produto devido à qualidade de vida que pode proporcionar aos consumidores quando inserido na dieta.

O extrato em pó apresentou baixo teor de água, resultado que contribui para o seu armazenamento, uma vez que o baixo conteúdo de água favorece a conservação por reduzir a mobilidade da água para a ocorrência de reações bioquímicas que podem se processar durante o período de conservação do produto. Silva; Almeida (2016) estudaram o extrato em pó de amendoim e obtiveram resultado superior (2,08%) para o teor de água, lipídios (43,03%) e proteína (25,41%), corroborando com os resultados da Tabela 2.

Os bolos denominados sem lactose foram elaborados com concentrações de 12,5 e 17,5% de extrato em pó de amendoim e as médias dos resultados para a caracterização química são apresentadas na Tabela 3.

**Tabela 3 – Composição química dos bolos elaborados com leite (FP) e com extrato em pó de amendoim (F1) 12,5% e (F2) 17,5%**

Parâmetros (%)	FP	F1	F2
Teor de água	20,09 ± 0,30a	17,67 ± 0,25a	17,47 ± 0,34a
Cinzas	1,22 ± 0,02b	1,31 ± 0,05ab	1,40 ± 0,05a
Proteína	13,14 ± 0,86a	14,37 ± 0,25a	14,26 ± 0,66a
Lipídios	10,65 ± 0,04c	11,60 ± 0,14b	12,67 ± 0,03a

Médias na linha, seguidas da mesma letra minúscula, não diferem entre si pelo teste de Tukey ( $p < 0,05$ )

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2018.

As diferenças e/ou alterações verificadas nos parâmetros químicos devem-se, provavelmente, às condições de obtenção da matéria-prima (extrato aquoso de amendoim) para a produção do extrato em pó de amendoim, tais como tempo de trituração e pressão durante a secagem, uma vez que foram utilizadas em ambas as pesquisas amendoim comercial industrializado e a mesma proporção de grão: água na obtenção do extrato aquoso, porém com variação no tempo de liofilização, observações estas que Genin; René (1996) atribuem às condições de processamento.

Para os resultados de teor de água, os bolos com extrato em pó de amendoim apresentaram menor conteúdo de água, fator que pode contribuir para uma melhor conservação do produto. Resultados superiores foram apresentados por Pereira (2014) que avaliou a aceitabilidade de bolo de chocolate sem lactose, apresentando as formulações trabalhadas 21,75 e 24,36% de teor de água para o bolo padrão e fortificado com farinha de semente de melão.

Guimarães *et al.* (2010) elaboraram bolo com farinha da entrecasca de melancia e Zavareze *et al.* (2010), bolo com soro de leite, ambos obtiveram médias superiores a 21% para o teor de água.

O conteúdo de cinzas do extrato em pó do amendoim determinado ficou próximo ao do grão de amendoim (2,06%), segundo dados obtidos da Tabela Brasileira de Composição de Alimentos, apresentando, portanto, conteúdo significativo. Valor superior aos reportados foi determinado por Braga *et al.* (2014) quando caracterizaram o amendoim e apresentaram resultado de 2,71% para o conteúdo de cinzas. As variações percebidas podem ser decorrentes da variedade e/ou condições de cultivo do amendoim.

As formulações testadas apresentaram aumento nas concentrações dos componentes avaliados, quando comparados à formulação padrão. Verifica-se na Tabela 3 que o extrato em pó de amendoim incrementou o produto que teve seus conteúdos de cinzas, proteínas e lipídios elevados. Os resultados são superiores aos verificados na literatura para bolo padrão e fortificado com produtos vegetais, a exemplo dos dados apresentados por Guimarães *et al.* (2010) com 1,23; 5,99 e 10,50%, respectivamente, para cinzas, proteínas e lipídios.

Zavareze *et al.* (2010); Pereira (2014) apresentaram resultados que variaram de 1,09 a 1,63% para cinzas, de 9,68 a 10,68% para proteínas e de 20,47 a 23,23% para lipídios, corroborando os resultados da pesquisa reportados para cinzas e proteínas, evidenciando que o extrato em pó de amendoim melhorou em termos nutricionais a qualidade do bolo.

Os bolos foram caracterizados quanto aos parâmetros de dureza, adesividade, coesividade e mastigabilidade, e os resultados do perfil de textura estão apresentados na Tabela 4. De maneira geral, com exceção do parâmetro adesividade, os resultados diferiram estatisticamente apresentando F2 os menores resultados,

podendo ser classificada como a melhor formulação dentre as concentrações estudadas, visto que necessita de menor força para trituração, para soltar o material aderido e por apresentar baixa taxa de coesão e mastigabilidade.

**Tabela 4 – Valores médios do perfil de textura dos bolos elaborados com leite (FP) e com extrato em pó de amendoim (F1) 12,5% e (F2) 17,5%**

Parâmetros	FP	F1	F2
Dureza	37,02±5,62a	23,90±4,66b	15,35±1,03b
Adesividade	3,77±1,89a	7,34±2,04a	4,78±2,23a
Coesividade	0,49±0,02a	0,45±0,01ab	0,39±0,03b
Mastigabilidade	18,34±3,42a	10,68±1,78b	5,90±0,39b

Médias na linha, seguidas da mesma letra minúscula, não diferem entre si pelo teste de Tukey ( $p < 0,05$ )

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2018.

Na Tabela 6.4, constata-se que as formulações de bolo elaboradas com extrato em pó de amendoim não apresentaram diferença entre si. Bitencourt *et al.* (2014) estudaram a fortificação de bolo com farinha de sementes de abóbora e observaram que a substituição parcial da farinha de trigo até o nível de 15% proporcionou redução nos parâmetros do bolo. Comportamento semelhante também foi observado por Cardoso (2017) na elaboração de *cookies* com farinha de yacon para a dureza e mastigabilidade, corroborando parcialmente com os dados da tabela acima.

O uso de extrato em pó nas formulações proporcionou diferença entre os testes e o padrão, podendo o extrato ter contribuído para a redução observada na dureza do bolo. Segundo Dutcosky (2013), faz-se necessária uma menor força para se produzir certa deformação. Albuquerque (2016) avaliou bolo de amendoim obtendo valores que variaram de 14,37 a 20,33 para a dureza, estando F2 dentro do intervalo apresentado pelo autor,

enquanto Macarini; Sevaralli (2017) analisaram a dureza de bolo fortificado com farinha de linhaça e obtiveram média variando de 11,0 a 11,7N para esse parâmetro.

A adesividade das formulações com extrato em pó apresentou aumento na sua medida, com menor resultado para a maior concentração de extrato. De acordo Esteller e Lannes (2005), a presença de sacarose e ingredientes com propriedades umectantes podem influenciar a interface amostra/probe no texturômetro.

Para coesividade, observou-se que a formulação padrão apresenta maior propensão a se desintegrar que as formulações testadas. Segundo Bernardino (2011), é possível elaborar bolo fortificado e obter a mesma coesão para os diferentes produtos, afirmação que pode ser observada no trabalho de Bitencourt *et al.* (2014); Albuquerque (2016); Cardoso (2017), bem como neste trabalho.

A mastigabilidade caracteriza-se pela energia requerida para mastigar o alimento até a deglutição. Pode-se verificar que FP apresentou a maior mastigabilidade, comportamento semelhante à dureza (Tabela 4). Bitencourt *et al.* (2014); Cardoso (2017) também observaram comportamento semelhante para mastigabilidade, obtendo os produtos com fortificação os melhores resultados quando comparados aos produtos-padrão.

Segundo Kirinus *et al.* (2010), o consumo frequente de alimentos à base de trigo pode influenciar nas respostas em relação à aceitabilidade sensorial de produtos que utilizam a substituição parcial dessa matéria-prima por outros componentes alimentares com vistas à fortificação. Contudo, os diferentes atributos que compõem a qualidade sensorial dos alimentos são integrados no

cérebro, na forma de uma impressão global de qualidade, mesmo sendo eles percebidos individualmente pelos sentidos humanos (OLIVEIRA, 2012).

Nesse contexto, realizou-se o teste de aceitação sensorial dos bolos, em que os resultados para os atributos de aparência, cor, aroma, maciez, sabor, impressão global e intenção de compra estão apresentados na Tabela 5. Cada atributo obteve uma média entre os 65 julgadores. Observou-se para os bolos sem lactose um aumento nas médias das notas de aceitação em relação ao bolo padrão, para todos os atributos, com exceção da maciez para F1 que reduziu, porém não apresentou diferença estatística.

**Tabela 5 – Aceitabilidade e intenção de compra do bolo padrão (FP) e dos bolos sem lactose (F1 e F2) elaborados com extrato em pó de amendoim**

Produto	Aparência	Cor	Aroma	Maciez	Sabor	Impressão global
FP	6,63 ± 1,54	6,69 ± 1,16	6,78 ± 1,42	6,66 ± 1,62	7,15 ± 1,47	7,00 ± 1,08
F1	7,05 ± 1,46	6,86 ± 1,33	7,06 ± 1,50	6,65 ± 1,60	7,43 ± 1,36	7,23 ± 1,33
F2	6,75 ± 1,35	6,75 ± 1,28	6,78 ± 1,32	6,82 ± 1,52	7,49 ± 1,00	7,25 ± 0,87

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2018.

Pela comparação dos resultados apresentados na Tabela 6.5, observou-se que em termos sensoriais o extrato em pó de amendoim adicionado não proporcionou alterações significativas na qualidade sensorial do bolo, apresentando as formulações testes, com exceção da maciez para F1, valores superiores aos da formulação padrão.

Os resultados obtidos para os bolos sem lactose enaltecem as características de qualidade do amendoim e sua importância para introdução desse produto na elaboração de alimentos e enriquecimento nutricional devido à sua composição. Comportamento contrário ao observado neste trabalho é evidenciado por Sucupira *et al.*

(2013) em que os bolos elaborados com soja obtiveram médias inferiores ao controle para todos os parâmetros avaliados.

Nesse cenário, Sena *et al.* (2014) elaboraram bolo sem lactose utilizando leite sem lactose e obtiveram médias que variaram de 5,86 a 6,92 para aroma, 6,52 a 7,52 para cor e 6,78 a 7,17 para sabor.

Os bolos elaborados com extrato em pó de amendoim apresentam-se dentro das variações encontradas por Sena *et al.* (2014) e relevam que o uso do extrato em pó de amendoim em substituição do leite possui grande potencial para aceitação, além de suas características nutricionais que podem enriquecer a qualidade do produto final.

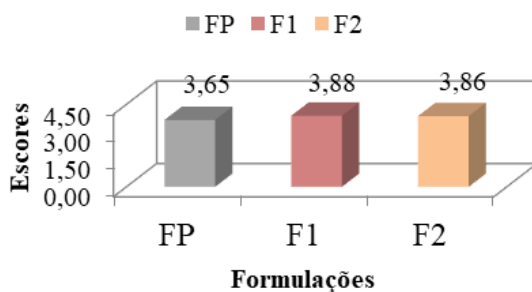
Baumgarten; Fassina (2017) realizaram a avaliação sensorial de bolo sem glúten e sem lactose e, com exceção do sabor (6,78) para a amostra teste, obtiveram respostas com notas superiores a 7 na escala hedônica de 9 pontos.

Machado (2017) estudou o enriquecimento de bolo com própolis e verificou um aumento no conteúdo de proteína, redução no teor de lipídios e apresentou estabilidade para o conteúdo de flavonoides.

Os resultados apresentados na Tabela 6.5, quando comparados com os dados reportados pelos autores, reforçam a qualidade final que o extrato de amendoim pode proporcionar ao bolo.

Para a intenção de compra, as médias obtidas apresentaram valores próximos para os escores da escala de cinco pontos (Figura 1).

**Figura 1 - Resultado da análise sensorial para a intenção de compra dos bolos sem lactose elaborados com extrato de amendoim em pó em substituição ao leite animal**



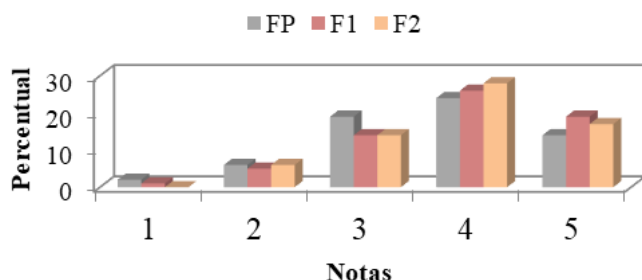
**Fonte:** elaborada pelos autores, 2018.

Observa-se para todas as formulações testadas que na análise sensorial os bolos receberam notas que apresentaram média superior ao escore 3 “Talvez comprasse/talvez não comprasse”, indicando que as formulações com extrato de amendoim em pó possuem atributos de qualidade que proporcionam a sua compra, ficando, portanto, F1 com a maior média, entre os bolos, e escore.

Sena *et al.* (2014) elaboraram bolo sem lactose utilizando leite sem lactose e obtiveram médias que variaram de 3,12 a 3,81 para intenção de compra, estando os dados deste trabalho corroborando com os do autor reportado.

Na Figura 2, encontra-se o índice percentual para a intenção de compra.

**Figura 2 – Percentual das notas da intenção de compra para os bolos sem lactose elaborados com extrato de amendoim em pó em substituição ao leite animal**



**Fonte:** elaborada pelos autores, 2018.

Observou-se, para as formulações F1 e F2, que mais de 40% dos provadores apresentaram intenções para compra com escore “Possivelmente compraria”, enquanto FP obteve pouco mais de 36%. Para o escore “Certamente não compraria”, apenas F2 não obteve essa nota, enquanto que FP e F1 obtiveram 3,1 e 1,5%, respectivamente, resultados que só reforçam a preferência identificada para as formulações F1 e F2.

## CONCLUSÃO

A substituição do leite por extrato em pó de amendoim nas preparações dos bolos determinou um aumento do teor de cinzas, proteínas e lipídios e redução do teor de água.

Para o perfil de textura, as formulações com extrato em pó de amendoim também apresentaram melhor qualidade que o padrão, com uma menor dureza e menor força para triturar o bolo ao ponto de poder ser deglutido, apresentando a formulação com 17,5% de extrato melhores resultados para textura.

A substituição do leite na elaboração de bolo sem lactose melhorou a aceitação do bolo, apresentando-se os bolos sem lactose com médias superiores às do bolo padrão.

De uma maneira geral, todas as formulações foram bem-aceitas pelos provadores com médias na zona de aceitação, sendo, portanto, o extrato de amendoim um potencial substituto do leite para elaboração de bolo.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Os resultados da pesquisa mostram que o produto elaborado pode ser fabricado em escala industrial e apresenta grande potencial tecnológico, além da transformação que pode ocorrer com a produção em grande escala.

## REFERÊNCIAS

AACC – American Association of Cereal Chemists. Approved methods of the American association of cereal chemists. 9ª edição St. Paul, v. 2, 1995.

ALBUQUERQUE, E. M. B. **Elaboração de massa para produção de bolos funcionais com extrato aquoso (leite) de amendoim. 2016.** 158 f. Tese (Doutorado) do curso de Pós-Graduação em Engenharia de Processo, Centro de Tecnologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

ALMEIDA, F. A. C.; BARROS NETO, J. J. S.; GOMES, J. P.; ALVES, N. M. C.; ALBUQUERQUE, E. M. B. Leite de Amendoim: Produto Natural, In: Furtado *et al.* **Tecnologias adaptadas para o desenvolvimento sustentável do semiárido brasileiro.** Campina Grande: EPGRAF, 2014. Cap. 13, p 110-114. Disponível em: <https://portal.insa.gov.br>. Acessado em: 21 de maio de 2018.

ANVISA. Resolução RDC nº 360, de 23 de dezembro de 2003. Ministério da Saúde - MS. **Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa.** Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br>. Acesso em: 12 de junho de 2018.

BARBOSA, C. R.; ANDREAZZI, M. A. Intolerância à Lactose e suas consequências no metabolismo do cálcio. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 81-86, 2011.

BARCELAR JÚNIOR, A. J.; KASHIWABARA, T. G. B.; SILVA, V. Y. N. E. Intolerância a Lactose - revisão de literatura. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research**, v. 4, n. 4,

p. 38-42, 2013.

BAUMGARTEN, A. C.; FASSINA, P. Análise sensorial de um bolo de caneca funcional isento de glúten e lactose. **Caderno Pedagógico**, v. 14, n. 2, p. 80-90, 2017.

BERNARDINO, M. A. **Caracterização e aplicação da farinha do bagaço da cana-de-açúcar em bolo**. 2011. 51 f. Dissertação (Mestrado) do curso de Pós-Graduação em Engenharia de Alimentos, Departamento de Engenharia de Alimentos, Universidade de São Paulo, Pirassununga, 2011.

BITENCOURT, C.; DUTRA, F. L. G.; PINTO, V. Z.; HELBIG, E.; BORGES, L. R. **Elaboração de bolos enriquecidos com semente de abóbora: avaliação química, física e sensorial**. Boletim do Centro de Pesquisa de Processamento de Alimentos, v. 32, n. 1, p. 19-32, 2014.

BLIGH, E. G.; DYER, W. J. A rapid method for total lipid extraction and purification. **Canadian Journal of Biochemistry and Physiology**, v. 37, n. 8, p. 911-917, 1959.

BRAGA, D. O.; SANTOS, J. S.; SOUSA, D. A.; TORRES, J. R. O. Caracterização química do amendoim (*Arachis hypogaea* L.) torrado através de parâmetros analíticos, Teresina-Piauí. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUÍMICA, 54, 2014, Natal. **Anais...** Natal: Associação Brasileira de Química, 2014.

CARDOSO, E. C. **Elaboração de cookies enriquecido com farinha de yacon**. 2017. 32 f. TCC (Graduação) do curso de Tecnologia em Alimentos, Departamento de Alimentos, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campo Mourão, 2017.

DUTCOSKY, S. D. **Análise sensorial de alimentos**. 4. ed. Curitiba: Champagnat, 2013. 531 p.

ENATTAH, N. S.; TRUDEAU, A.; PIMENOFF, V.; MAIURI, L.; AURICCHIO, S.; GRECO, L.; et al. Evidence of stillongoing convergence evolution of the lactase persistence T-13910 alleles in humans. **The American Journal of Human Genetics**, v. 81, n. 3, p. 615-625, 2007.

ESTELLER, M.S.; LANNES, S.C.S. Parâmetros complementares para fixação de identidade e qualidade de produtos panificados. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, v.25, n.4, p. 802-806, 2005.

FERREIRA, J. C.; MATA, M. E. R. M. C.; BRAGA, M. E. D. Análise sensorial da polpa de umbu submetida a congelamento inicial em temperaturas criogênicas e armazenadas em câmaras frigoríficas. **Revista Brasileira de Produtos Agroindustriais**, v. 2, n. 1, p. 7-17, 2000.

FREIRE, J. M.; ABREU, C. M. P.; CORRÊA, A. D.; SIMÃO, A. A.; SANTOS, C. M. Evaluation of functional compounds and antioxidant activity in guava pulp flour. **Revista Brasileira de Fruticultura**, v. 34, n. 3, p. 847-852, 2012.

GENIN, N.; RENÉ, F. Influence of freezing rate and the ripeness state of fresh courgette on the quality of freeze-dried products and freeze-drying time. **Journal of Food Engineering**, v. 29, p. 201-209, 1996.

GRANATO, D.; PIEKARSKI, F. V. B. W.; RIBANI, R. H. Composição mineral de biscoitos elaborados a partir de farinhas de amêndoa ou amendoim adicionadas de ferro.

**Pesquisa Agropecuária Tropical**, v. 39, n. 2, p. 92-97, 2009.

GUIMARÃES, R. R.; FREITAS1, M. C. J.; SILVA, V. L. M. Bolos simples elaborados com farinha da entrecasca de melancia (*Citrullus vulgaris*, sobral): avaliação química, física e sensorial. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, v. 30, n. 2, p. 354-363, 2010.

IAL - INSTITUTO ADOLFO LUTZ. Métodos físico-químicos para análise de alimentos. São Paulo: Instituto Adolfo Lutz, 2008. p. 279-320.

KIRINUS, P.; COPETTI, C.; OLIVEIRA, V. R. Using of soy bean (*Glycine max*) and quinoa (*Chenopodium quinoa*) flour to make homemade pasta without gluten. **Revista Alimentos e Nutrição**, v. 21, n. 4, p. 555-561, 2010.

MACARINI, D. C.; SERAVALLI, E. A. G. **Desenvolvimento de bolo tipo inglês, com adição de farinha de linhaça dourada**. Disponível em <https://maua.br/files/122014/desenvolvimento-de-formulacao-de-bolo-tipo-ingles.pdf>. Acessado em: 05 de julho de 2017.

MACHADO, N. A. F. **Desenvolvimento e análise sensorial de bolo enriquecido com soro de leite e microencapsulado de própolis vermelha**. 2017. 66 f. Dissertação (Mestrado) do curso de Pós-Graduação em Nutrição, Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

MATTAR, R.; MAZO, D. F. C. Intolerância à Lactose: mudanças e paradigmas com a biologia molecular. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 56, n. 2, p. 230-236, 2010.

MAURÍCIO, A. A.; BUCHARLES, P. B.; BOLINI, H. M. A.; SOUSA, V. M. C. Bolo de cenoura com e sem glúten: desenvolvimento da formulação e aceitação do produto. **Revista Agro@mbiente On-line**, v. 6, n. 3, p. 250-257, 2012.

MEILGAARD, M.; CIVILLE, G. V.; CARR, B. T. **Sensory evaluation techniques**. 4<sup>th</sup> ed. Boca Raton: CRC Press. 2007.

NASCIMENTO, M. R. F.; WANG, S. H.; ASCHERI, J. L. R. Características sensoriais de donuts preparados com farinha de trigo e soja (80:20) extrusadas em diferentes parâmetros de extrusão. **Revista Alimentos e Nutrição**, v. 20, n. 2, p. 247-256, 2009.

OLIVEIRA, A. F. **Análise sensorial de alimentos**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2012. Disponível em: <https://paginapessoal.utfpr.edu.br>. Acessado em 05 de julho de 2018.

PAZ JUNIOR, F. B.; ALVES, N. M. C.; ALMEIDA, F. A. C.; GOMES, J. P.; ALBUQUERQUE, E. M. B.; PAZ, E. S. L. Physical-chemical characterization of two peanut extract based beverages enriched with fruit pulp. **African Journal of Agricultural Research**, v. 10, n. 10, p. 1043-1049, 2015.

PEREIRA, H. L. S. **Aceitabilidade e composição centesimal de bolo de chocolate (tipo mãe benta) isento de glúten e lactose fortificado com farinha de semente de melão (*Cucumis melo*)**. 2014. 51 f. TCC (Graduação) do curso de Nutrição, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

PRETTI, T.; CARVALHO, M. R. B. Tecnologia de extrato aquoso de amendoim. **Revista Alimentos e Nutrição**, v. 23, n. 1, p. 39-44, 2012.

RODRIGUES, T. A. **Elaboração e avaliação sensorial de gelado comestível de bacuri a base de extrato aquoso de soja**. 2012. 66 f. TCC (Graduação) do curso de Engenharia de Alimentos, Departamento de Engenharia de Alimentos, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2012.

AUGUSTO-RUIZ, W.; BONATO, S. R.; ARRIECHE, L. S.; ALVES, F. V. Caracterização da farinha pré-gelatinizada de arroz integral produzida a partir de grãos quebrados. Vetur, **Revista de Ciências Exatas e Engenharias**, v. 13, p. 25-46, 2003.

SALOMÃO, N. A.; SILVA, T. A.; GERALDES, A. A. R.; LIMA-SILVA, A. E. Ingestão de cálcio e densidade mineral óssea em mulheres adultas intolerantes à lactose. **Revista de Nutrição**, v. 25, n. 5, p. 587-595, 2012.

SENA, D. N.; ALMEIDA, M. M. B.; SOUSA, P. H. M. Elaboração de bolo sem lactose com substituição parcial da farinha de trigo por pós-alimentícios obtidos de resíduos de goiaba vermelha. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA QUÍMICA, 20, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Associação Brasileira de Engenharia Química, 2014.

SILVA, F. V. G., SILVA, S. M., SILVA, G. C., MENDONÇA, R. R. M. N., ALVES, R. E., E DANTAS, A. L. Bioactive compounds and antioxidant activity in fruits of clone and ungrafted genotypes of yellow mombin tree. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, v. 32, n. 4, p. 685-691, 2012.

SILVA, L. M. M.; ALMEIDA, F. A. C. Extratos em pó de amendoim liofilizado. In: Almeida *et al.* **Tecnologias desenvolvidas para o aproveitamento do amendoim**. Campina Grande: Arepb, 2016. Cap. 3. p. 59-92. Disponível em: <https://issuu.com/abarriguda>. Acesso em: 19 de maio de 2018.

SILVA, L. M. M.; ALMEIDA, F. A. C.; SOUSA, F. C.; CASTRO, D. S.; MOREIRA, I. S.; LIMA, J. P.; FIGUEIREDO NETO, A. Chemical and physical characterization of peanut powder extracts. **Journal of Agricultural Science**, v. 10, n. 4, p. 323-334, 2018.

SUCUPIRA, N. R.; ALMEIDA, P. S.; SOUSA, P. H. M.; RODRIGUES, M. C. P. Avaliação sensorial de bolo sem lactose adicionado de diferentes porcentagens de farinha de soja integral. **Revista Brasileira de Produtos Agroindustriais**, v. 15, n. 3, p. 249, 2013.

ZAVAREZE, E. R.; MORAES, K. S.; SALAS-MELLADO, M. L. M. Qualidade tecnológica e sensorial de bolos elaborados com soro de leite. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, v. 30, n. 1, p. 100-105, 2010.



## CONSELHO EDITORIAL

### **Presidência**

Dr. Erick Viana da Silva

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e Instituto Internacional  
Despertando Vocações (IIDV)

### **Conselheiros**

Dr. Airton José Vinholi Júnior

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)

Dr. Alexander Patrick Chaves de Sena

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr.<sup>a</sup> Ana Patrícia Siqueira Tavares Falcão

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. Arquimedes José de Araújo Paschoal

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

MSc. Ayrton Matheus da Silva Nascimento

Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV)

Dr. Dewson Rocha Pereira

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dr. Edísio Raimundo Silva

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr.<sup>a</sup> Francisca da Rocha Barros Batista

Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Dr.<sup>a</sup> Iraneide Pereira da Silva

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. Jaime Patrício Leiva Nuñez

Universidad de Playa Ancha (UPLA)

Dr. Jeymesson Raphael Cardoso Vieira

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dr. José Ângelo Peixoto da Costa

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. José Ayron Lira dos Anjos

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dr. Jose Cuauhtemoc Ibarra Gamez  
Instituto Tecnológico de Sonora, Ciudad Obregón (ITSON)

Dr.<sup>a</sup> Lastenia Ugalde Meza  
Universidad de Playa Ancha (UPLA)

Dr.<sup>a</sup> Renata Cristine de Sá Pedrosa Dantas  
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. Roberto Gómez Fernández  
Ministério da Educação de Luxemburgo

Dr.<sup>a</sup> Suzana Pedroza da Silva  
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Dr.<sup>a</sup> Maria Trinidad Pacherez Velasco  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Dr. Thales Ramon de Queiroz Bezerra  
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr.<sup>a</sup> Viviane da Silva Medeiros  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

### **Coordenação Executiva**

Mariana Almeida Ferreira Lima  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Instituto Internacional  
Despertando Vocações (IIDV)

Dr.<sup>a</sup> Kilma da Silva Lima Viana  
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e Instituto Internacional  
Despertando Vocações (IIDV)

Caio Victor Barros Gonçalves da Silva  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Instituto Internacional  
Despertando Vocações (IIDV)

### **Coordenação Administrativa**

Alexandre Antônio de Lima Júnior  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Instituto Internacional  
Despertando Vocações (IIDV)

