



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS BENEDITO BENTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA (PROFEPT)

ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS  
HUMANIZADORAS**

MACEIÓ

2020

ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS  
HUMANIZADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado pelo *Campus* Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora da Prof<sup>a</sup>. Dra. Rossana Viana Gaia.

MACEIÓ

2020



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Instituto Federal de Alagoas**  
**Campus Avançado Benedito Bentes**  
**Biblioteca**

---

S586e

Silva, Ítalo Christiano da.

Estratégias pedagógicas nas aulas de língua portuguesa do ensino médio integrado ao técnico: reflexões sobre práticas humanizadoras/ Ítalo Christiano da Silva. –2020.

104f. : il.

1 CD-ROM: il.

Orientação: Prof. Dra. Rossana Viana Gaia.

Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2020.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Professor. 3. Aluno. 4. Produto Educacional. I. Título.

CDD:370

---

**Fernanda Isis Correia da Silva**  
**Bibliotecária -CRB-4/1796**

**ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS  
HUMANIZADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 17 de junho de 2020.

**BANCA EXAMINADORA:**



---

**Profa. Dra. Rossana Viana Gaia (Orientadora – profEPT/IFAL)**



---

**Profa. Dra Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/UFAL)**



---

**Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (profEPT/IFAL)**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS  
HUMANIZADORAS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 17 de junho de 2020.

**BANCA EXAMINADORA:**



---

**Prof.ª. Dra. Rossana Viana Gaia (Orientadora-IFAL)**



---

**Profa. Dra Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/UFAL)**



---

**Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (profEPT/IFAL)**

Dedicatória – dedico este trabalho a todos os entusiastas de uma educação transformadora, por conseguinte humanizadora/humanizada, que pretendam (auto)formar sujeitos autônomos, compromissados com a cidadania e a reflexão, em prol da sociedade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e da docência. À minha família: avó Izaura (em memória), pela criação, e, mesmo sendo analfabeta, negra, doméstica, investiu em meus estudos, sujeitando-se à exploração de agiotas; minha mãe, solteira, que assim como minha avó, mostrou-me, através do amor maternal e do poder feminino, como ser neto/filho/marido/pai/homem temente a Deus; meu tio, Luizinho, por ter dedicado um pouco do seu tempo para ser meu pai; minha esposa, Gicele, pelo amor, parceria, incentivo, carinho, dedicação, paciência e orações, ao longo desses 14 anos; minha filha, Lavínia, por ter nascido e preenchido meus dias com pureza, alegria e sonhos.

Agradeço a meus/minhas professores(as), da creche ao Mestrado, àqueles(as) com quem aprendi e de quem “apanhei”. Mas todos(as), através da memória afetiva ou não, me fizeram ser o professor humanizador que sou. De modo especial aos/às professores(as) de Língua Portuguesa, que me fizeram apaixonado por eles(as) e pelas letras, ensinando-me que as palavras têm poder.

A meus/minhas companheiros(as) de luta na educação, colegas da escola João Saturnino de Almeida, em Arapiraca-AL, que numa parceria e respeito, fazem com que eu tenha apoio e fé na construção de uma sociedade mais justa e democrática. E meus agradecimentos a todos(as) colegas de mestrado, os das viagens a Maceió, e os da sala, por compartilharem experiências, incentivos, frustrações, medos, alegrias e superações.

Não poderia esquecer de meus alunos(as), os de ontem, de hoje e de amanhã, que me ensinaram e sempre ensinarão que ser docente vai além dos limites de uma profissão. É por eles e para eles que vou continuar aprendendo, a ser professor/humanizador e enxergar a sala de aula como espaço sagrado de transformações.

E gostaria de agradecer, no mestrado, em particular, aos professores Cristiano César e Maria do Socorro pela afetuosa contribuição e apoio; à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rossana, pelo período de dedicação a me instruir com paciência, amor e atenção. E aos demais membros da banca: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia, pela generosidade; Prof. Dr. Ricardo, por todo auxílio respeitoso e dedicado durante essa fase de aprendizado.

Deus abençoe a todos!

[...] Se é ministério, seja em ministrar; se é ensinar, haja dedicação ao ensino; Ou o que exorta, use esse dom em exortar; o que reparte, faça-o com liberalidade; o que preside, com cuidado; o que exercita misericórdia, com alegria (Romanos 12:6-8 in BÍBLIA, 2015).

## RESUMO

Os estudos sobre processos de humanização na prática pedagógica apresentam reflexões sobre as ações do professor e as relações estabelecidas no ambiente formal da sala de aula. Esta pesquisa investigou práticas educativas na aula de Língua Portuguesa que consideram a afetividade e apresentam proposta transversal. O estudo propõe pensar o processo pedagógico de conhecimento, em ambiente escolar da rede federal técnica e tecnológica, no primeiro semestre de 2020. O objetivo principal foi investigar práticas humanizadoras de ensino, para elaborar o produto educacional – Jogo educacional de tabuleiro Resiliência – direcionado ao ensino médio integrado ao técnico. A metodologia foi redefinida a partir de variáveis intervenientes, por conta da realidade de pandemia do Covid-19, assim a coleta de dados face-a-face com 10 alunos e um professor foi reorganizada para uma amostra com dois alunos em comunicação remota e em rede por computador. O estudo investigou o ensino integrado na perspectiva de formação omnilateral dos sujeitos, ou seja, de forma integral. Trata-se de uma pesquisa qualitativa a partir de pesquisa-ação colaborativa, cujos instrumentos metodológicos incluíram a realização de oficinas online e a aplicação remota de questionários. As etapas metodológicas seguiram a seguinte ordenação: (i) elaboração e organização dos conteúdos de 4 oficinas inseridas no produto educacional, para discutir temáticas geradoras de humanização com adolescentes; (ii) aplicação de questionários; (iii) elaboração de oficinas remotas para discutir a temática humanização com adolescentes e (iv) criação de um jogo educacional que problematiza questões de interesse socioemocional dos adolescentes. Os resultados indicados com as respostas e a participação virtual dos estudantes auxiliaram a avaliar e aprovar o produto educacional jogo de tabuleiro elaborado pelo pesquisador. Ademais, o estudo sistematizou materiais sobre a humanização em sala de aula. A intervenção nas aulas de Língua Portuguesa foi pensada a partir da formação do pesquisador, licenciado em Letras, e em sua experiência docente, além da possibilidade de problematização que esse componente curricular promove, através de debates e exposições orais, leituras, produções e interpretação e/ou compreensão de textos verbais e não-verbais. Os resultados confirmaram que práticas humanizadoras com aulas dialogadas e metodologias com participação ativa dos alunos possibilitam aprendizagem qualitativa.

**Palavras-chave:** Professor. Aluno. Ensino. Educação Profissional e Tecnológica. Produto Educacional.

## **ABSTRACT**

The studies on processes of humanization in pedagogical practice present reflections on the teacher actions and the already established relationships of the formal classroom environment. This research had investigated educational practices in the Portuguese Language Classroom that consider the kindness and offering transversal themes. The study proposes to think about the pedagogical process of knowledge, at school environment from technical e technological federal network, in the first half of 2020. The main objective was to investigate humanized teaching practices, in order to elaborate an educational product - Educational Board Game named Resilience - directed to the secondary education integrated to technical school. The methodology was redefined from intervening variables because of a pandemic reality by the Covid-19 pandemic, therefore the face-to-face data collection with 10 students and one professor, had been reviewed for two students and in remote network communication by computer. The study examined integrated education in the view of omnilateral education of subjects. This is a qualitative and a collaborative investigation on a research-action, where methodological instruments would include online workshops and questionnaires application. The methodological steps followed the order: (i) organization the workshop contents; (ii) application of questionnaires; (iii) elaboration of remote workshops to discuss humanizing thematic to the adolescents; and (iv) creation an educational game that problematizes issues from socio-emotional interest to adolescents. The indicated results, with the answers and the virtual participation of the students, helped to evaluate and approve the educational product board game developed by the researcher. Additionally, the study systematized materials about humanization in the classroom. The intervention in the Portuguese language classes has been thought based on researcher training, licentiate in Letters, and his experience as a teacher, besides the questioning possibility that this curricular component promotes, through debates and oral presentations, readings, productions and interpretation and/or comprehension of verbal and non-verbal texts. The results confirmed that humanizing practices with dialogued classes and methodologies that involve active student's participation promotes qualitative learning.

**Keywords:** Teacher. Student. Teaching. Education. Educational product.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Parte de edital de contratação de professores em Santa Catarina/2017 .....	34
FIGURA 2 – Folder da Faculdade Anhanguera, 2017 .....	35
FIGURA 3 - Levantamento diagnóstico .....	61
FIGURA 4- Frames utilizados para a oficina 1 .....	65
FIGURA 5- Fases de elaboração do jogo Resiliência .....	72
FIGURA 6- Oficina 4 .....	82
FIGURA 7- Participantes analisam o jogo .....	86

## LISTA DE FLUXOGRAMAS

FLUXOGRAMA 1 – Triangulação dos dados .....	53
FLUXOGRAMA 2 – Progressão da análise de dados .....	73

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Leis sobre prevenção ao suicídio .....	15
QUADRO 2 – Exemplos ilustrados de violência simbólica .....	48
QUADRO 3 – Eixos condutores de criação de um produto educacional .....	51
QUADRO 4 – Casa 11 do jogo .....	71
QUADRO 5 – Casa 27 do jogo .....	71
QUADRO 6 – Avanço nas casas .....	71
QUADRO 7 – Exemplos de categorias de análises de valores .....	77
QUADRO 8 – Questão 1 .....	78
QUADRO 9 – Questão 2 .....	78
QUADRO 10 – Questão 3 .....	79
QUADRO 11 – Questão 4 .....	79
QUADRO 12 – Questão 5 .....	79
QUADRO 13 – Questão 6 .....	80
QUADRO 14 – Questão 7 .....	80
QUADRO 15 – Questão 8 .....	81
QUADRO 16 – Questão 9 .....	81
QUADRO 17 – Estímulos/Respostas .....	84

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Casos de Lesão Autoprovocada Notificadas no Hospital de Emergência Dr. Daniel Houly (HEDH) de 2015 a 2018 .....	56
TABELA 2 – Avaliação do jogo .....	87

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
2 AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE, AFETO E AUTONOMIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO.....	21
2.1 Interdisciplinaridade e práticas docentes humanizadas .....	27
2.1.1 Sistema de competências .....	33
2.1.2 Educação Politécnica .....	36
3 COGNIÇÃO E AFETO: DIÁLOGOS PLURAIS EM SALA DE AULA .....	38
3.1. A comunicação em rede na escola.....	46
3.2. Representações Sociais e afetividade .....	47
4. PRODUTO EDUCACIONAL E METODOLOGIA.....	51
4.1 Avaliação Diagnóstica .....	55
4.2 Oficinas .....	62
4.2.1 Oficina 1 .....	64
4.2.2 Oficina 2 .....	65
4.2.3 Oficina 3 .....	67
4.2.4 Oficina 4 .....	68
4.3 Jogo .....	69
5 ANÁLISE DOS DADOS: DAS VARIÁVEIS INTERVENIENTES AOS RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	73
5.1 A pandemia do Covid-19 e as mudanças na pesquisa.....	74
5.1.1 Análise dos dados: Questionário.....	76
5.1.2 Análise dos dados: Oficina .....	82
5.1.3 Avaliação do Jogo “Resiliência” .....	86
6 CONCLUSÕES .....	89
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE A – Proposta de Questionário para Alunos .....	105
APÊNDICE B – Proposta de Questionário para Professores .....	106
APÊNDICE C – Produto Educacional: Jogo Resiliência .....	107
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis dos alunos .....	108
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Professores .....	111

ANEXO C – Termo de Assentimento (Ta) para os Alunos-Colaboradores Menores de Idade .....	114
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO .....	118
ANEXO E - Texto de Marina Colasanti Eu Sei, Mas Não Devia .....	123
ANEXO F – Música de Kell Smith: Mudei .....	124
ANEXO G – Poema de Bráulio Bessa: Medo.....	125
ANEXO H – Termo de Anuência da Pesquisa .....	126

## 1. INTRODUÇÃO

A educação humanizadora se apresenta como fator para transformar e superar complexidades inseridas no ambiente escolar. Isso significa pensar e promover ações efetivas, fundamentadas em princípios éticos responsáveis, determinações políticas de intervenção e criatividade de sensibilização estética (ARAÚJO, 2015). Esta pesquisa se tornou uma reflexão sobre o trabalho do professor (TARDIF, 2014), considerando que sua prática pedagógica inclui o espaço das relações sociais e humanas, na qual atua como mediador (CORDEIRO, 2011).

Nesse contexto, a teoria das Representações Sociais vem como um dos suportes para a prática profissional docente humanizada, pois, enquanto forma de conhecimento, ajuda-nos a: (i) entender o mundo; (ii) explicar a intencionalidade de nossas comunicações; (iii) formar sujeitos sociais para a compreensão de objetos, na e para a sociedade, que sejam realmente significativos. Esses sujeitos não agem no mundo apenas através da razão, mas têm o poder de transmutar/humanizar esse mundo, “fazendo da emoção caminho para a compreensão; do seu repertório; acervo e grade de leitura; do seu entendimento, ação; das suas crenças [...]” (COUTINHO et al, 2003, p. 16).

As rotinas no cotidiano escolar incluem práticas diversas como aulas, reuniões e ações pedagógicas que apresentam potencial para destacar princípios norteadores da humanidade tais como igualdade, convivência fraterna, reciprocidade e solidariedade ativa para promover um mundo mais justo e humano, inserido no processo civilizatório. Essa perspectiva incentiva a aprendizagem e a convivência solidária com respeito à liberdade de cada pessoa, do grupo escolar, a partir do processo formativo e com respeito à individualidade (ARAÚJO, 2015).

Além disso, a escola precisa promover o bem-estar social, físico, mental dos alunos, “pois é o local onde são reproduzidos os padrões de comportamentos e relacionamentos que podem pôr em risco a saúde dos jovens” (BAGGIO et al, 2009, p. 143). Por isso, acredita-se que a escola seja propícia para identificar problemas socioeducativos e melhorar a qualidade de vida dos estudantes, caso haja um olhar humanizador de todos os partícipes dessa comunidade. Dentre esses problemas, podemos citar depressão e suicídio entre os estudantes adolescentes, seja pela prática do bullying na escola, ou por outros fatores internos e externos a ela.

Em entrevista ao site do canal Futura, o psicólogo e psicanalista Eduardo Andrade destacou como o suicídio pode ser tratado na escola, principalmente quando o docente é o mediador desse assunto. Para Andrade (2018), é importante “que os professores estejam abertos a escutar o que os adolescentes e crianças falam. Quando a escola escuta esse tema, ela pode falar sobre ele. Ela pode fazer um mapeamento de fatores de risco como bullying, por exemplo” (ANDRADE, 2018). Em outro trecho, o profissional de saúde mental alerta que a escola falha quanto à sociabilização entre os alunos, pois ao invés de estimular a cooperação e as relações interpessoais afetivas, promove a robotização dos discentes, por conseguinte, estimula competições que os individualizam.

Algumas ações de combate ao suicídio, em forma de políticas públicas, podem ser vislumbradas a partir da legislação vigente. Dentre elas destaca-se a Lei 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (BRASIL, 2015), além da Lei 13.819/2019, que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio (BRASIL, 2019). Tais aparatos legais abordam direta e indiretamente como apoiar os alunos no ambiente escolar, caso vivenciem esse problema. No Quadro 1, a seguir, sistematizamos as informações que indicam as principais estratégias que podem ser adotadas pela comunidade escolar:

**QUADRO 1 – Leis sobre prevenção ao suicídio 2015/2019**

Lei 13.185/2015	Lei 13.819/2019
Artigo 4º:	Artigo 3º
II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;	VII – promover a articulação intersetorial para a prevenção do suicídio, envolvendo entidades de saúde, educação, comunicação, imprensa, polícia, entre outras;
III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;	Artigo 6º
IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática ( <b>bullying</b> ), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.	§ 5º Os estabelecimentos de ensino públicos e privados de que trata o inciso II do caput deste artigo deverão informar e treinar os profissionais que trabalham em seu recinto quanto aos procedimentos de notificação estabelecidos nesta Lei.

**Fonte:** Brasil, 2015; Brasil 2019.

Embora haja tais aparatos na legislação, que visam garantir, no ambiente escolar, capacitações, medidas de prevenção e articulação intersetorial para combater disseminação de seus fatores de risco do suicídio, na prática verifica-se o desconhecimento dessas normativas por parte de professores, coordenadores pedagógicos, gestores e alunos. Neste sentido, o presente estudo visa destacar essa relevância, pois a legislação precisa ser divulgada e implementada nos espaços formais de educação como ferramenta auxiliar aos discentes, haja vista, o número expressivo de casos identificado neste estudo.

Acreditamos que, na escola, é possível realizar ações que ajudem a prevenir depressão e suicídio, através de projetos pedagógicos que envolvam leituras educativas de teor positivo, reflexivo; além disso, é nesse espaço que podem ser implementados “debates, serviços de atendimento e apoio ao estudante (psicólogo, médico escolar, assistente social, enfermeiro), programas formativos para os agentes educativos, intervenções dirigidas aos pais [...]” (FAÇANHA et al, 2010, p. 3).

Neste sentido, é importante considerar ainda que a boa relação tanto entre escola-família quanto professor-aluno promovem diálogos afetivos e efetivos, que favorece aos jovens compartilhar suas alegrias e tristezas, além de aumentar sua autoestima e pedido de ajuda, quando necessário (FAÇANHA et al, 2010). No caso do professor, é uma forma de praticar a humanidade do ser docente que também aprende a ensinar não apenas aquilo que é sistematizado em conteúdos programáticos, mas, aliar aprendizagens significativas a esses aprendizados (FREIRE, 2018).

O desenvolvimento dos saberes necessários para atuar em sala de aula inclui autoavaliação contínua. Quando investiga a prática pedagógica, Antunes (2001, p. 48) lança as seguintes perguntas: “Como um professor pode sentir-se um bom avaliador se não se autoavalia? Como pode encorajar progressos em seus alunos se não busca progresso em cada aula? Se repete no ano letivo o ano que passou?”.

Estudos realizados indicam que há maior possibilidades de avanços sociais a partir de uma educação positiva e que respeite as particularidades individuais e dos grupos, em detrimento das ações repressivas. O diálogo favorece autonomia, que estimula o estudante a acreditar em suas rotas de aprendizagem, a se valorizar como pessoa, a sentir-se seguro e aceitar-se nas dimensões da sua vida. Desse modo, o trabalho em sala de aula é ampliado acerca dos limites de cada um, da disciplina, do

equilíbrio entre direitos e deveres e da dimensão grupal e social (FREIRE, 2018; MORAN, 1999; GAIA, 2001).

De acordo com pesquisas que investigam esses problemas, com ênfase nas abordagens educativas, as seguintes problematizações foram investigadas neste estudo:

1. Como contextualizar o conteúdo sistematizado das aulas de Língua Portuguesa, para combater dificuldades socioemocionais, a exemplo do suicídio entre os jovens?
2. É possível relacionar afetividade e cognição, na prática da sala de aula, em busca de aprendizagens significativas e humanizadas, que ajudem a diminuir os impactos da violência no ambiente escolar, oportunizando diálogos significativos?
3. Quais propostas socioeducativas podem melhorar a relação professor-aluno?
4. A alteridade docente pode acarretar perda de autoridade?
5. É possível estimular a interdisciplinaridade em prol do desenvolvimento omnilateral dos partícipes da comunidade escolar?

A partir desses questionamentos, indicou-se a seguinte hipótese: Propostas educativas humanizadoras, em Língua Portuguesa, contribuem para ampliar o diálogo, aumentar a autoestima e atenuar problemas socioeducativos.

Esta investigação refletiu também sobre as perspectivas democráticas de convivência entre alunos, professores e membros da gestão escolar com base nas seguintes possibilidades no processo de ensino, a partir de Brust (2009): (i) interações respeitadas e com respeito às diferenças; (ii) educação pela paz e contra qualquer tipo de violência; (iii) compartilhamento de conhecimentos; (iv) compartilhamento de informações úteis ao bem comum; (v) favorecimento ao desenvolvimento humano.

Estudos bibliográficos indicaram que ações pedagógicas restritas ao conteúdo escolar e o processo pedagógico à dimensão cognitiva (BRUST, 2009) incorrem em prejuízos quando ignoram a afetividade humana e desconsideram seu impacto na cognição. É neste sentido que indicamos a reflexão de Vygotsky (1996), pois quando a base afetiva do ser humano é assimilada, compreende-se de igual modo seu pensamento; ou seja, as razões cognitivas impulsionadoras se originam nas emoções

que as constroem. Sendo assim, entende-se que a relação entre afetividade e cognição influencia o processo evolutivo do conhecimento e de transformação social.

Nessa discussão, os temas transversais são relevantes na escola, pois problematizam sobre a comunidade e potencializam, pedagogicamente, a contextualização de saberes através dos quais os alunos assumem a responsabilidade de garantir interlocução com o professor (MORAN, 1999). A violência na escola, como temática transversal, inclui o debate sobre as relações interpessoais por uma dupla via: expressão de um autoritarismo pedagógico através da conduta repressiva do professor ou transferência de normas sociais presentes no cotidiano dos alunos e das suas famílias (SANTOS, 2001).

Nessa perspectiva, atos violentos podem também ser simbólicos em ações silenciosas, discriminatórias e desrespeitosas, nem sempre considerados como tais. Sendo assim, condutas desrespeitosas, conforme estudos investigados, influenciam o desenvolvimento da individualidade dos sujeitos, seja como vítimas ou como agentes (MATTOS; COELHO, 2011). No ambiente social, no qual a escola se inclui, é importante entender a relevância do estresse, definido por Birman (2012, p. 70) “como o maior mal-estar presente na contemporaneidade, que pode se manifestar de múltiplas [...] maneiras. Duas síndromes se destacam em momentos de avaliação: a da fadiga crônica e do pânico, caracterizadas por ataques de angústia (BIRMAN, 2012) o que implica atenção por parte dos professores, em relação às novas gerações.

Sendo assim, ações pedagógicas interligadas à cultura de paz, de alteridade e de respeito ao próximo, no ambiente escolar, podem favorecer a educação positiva em propostas educacionais que visam formar sujeitos libertos de ações violentas e propagadores de ações reflexivas, afetivas e efetivas sobre seus próprios atos. Entende-se que a reflexão sobre o combate à violência é relevante na escola, pois implica a expansão de direitos para a diversidade de maneiras de viver (ARROYO, 2007).

Essas e outras constatações se tornaram possíveis, para este trabalho, embasadas na abordagem metodológica da pesquisa-ação educativa, a qual gera resultados validados a partir da triangulação: problematização-ação-reflexão (TRIPP, 2005). Essa metodologia faz com que a intervenção docente, relacionada aos aspectos sociais dos alunos, ressignifique a práxis pedagógica, o que favorece a colaboração mútua, no ambiente escolar (IBIAPINA, 2008).

Isso pôde ser apreendido, a partir da experiência do pesquisador, ao ministrar aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, no município de Arapiraca-AL, desde 2013, em que temas transversais paralelos ao currículo, assim como leituras positivas, rodas de conversa e escuta, projetos pedagógicos de valorização da vida, incorporação de filmes e músicas, possibilitaram aos alunos e ao professor interação afetiva para discutir temas sociais ligados à rotina dos partícipes da comunidade escolar, nos quais os relatos de alunos, em registros textuais e/ou orais, apresentaram marcas contínuas de mal-estar contemporâneo e pedidos de ajuda.

Por isso, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar práticas pedagógicas humanizadas, nas aulas de Língua Portuguesa, de modo a integrar o ensino em proposta igualmente integradora, capaz de trabalhar conteúdos convencionais, paralelos aos transversais, em momentos de livre expressão, seja através da oralidade ou da expressão textual e/ou imagética. Do ponto de vista dos objetivos específicos, por considerarmos a experiência de sete anos em sala de aula, onde os computadores e a internet eram relegados, a opção inicial centrou-se em tecnologias independentes, que não se vinculam ao uso de multiletramentos em nuvens a partir de hipertextos com uso de plataformas virtuais (LEITE et al, 2003).

Torna-se importante mencionar que o planeta foi acometido por um vírus: Coronavírus (COVID 19). A Organização Mundial de Saúde (OMS), em meados do mês de março de 2020, declarou situação de pandemia e o isolamento social passou a ser a medida adotada pelos governos do mundo inteiro, para tentar diminuir os riscos do novo vírus, assim as aulas ficariam suspensas por tempo indeterminado. Tal fato gerou variáveis intervenientes que remodelaram algumas ações do pesquisador, que iriam ocorrer nesse período. Sendo assim, a interação com os sujeitos colaboradores precisou ser de maneira remota, através de plataforma digital.

Com base nessa perspectiva, e no momento social vivido por todos, os objetivos específicos foram: (i) produzir material educativo, um jogo lúdico, intitulado “Resiliência”, em formato físico, na configuração de tabuleiro, como Produto Educacional desta pesquisa; (ii) compartilhar estudos sobre o impacto da afetividade na prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; (iii) analisar as representações sociais, realizadas pelos sujeitos participantes, sobre temas transversais na Educação Profissional e Tecnológica; (iv) contribuir com a humanização da educação através do uso e reflexão dos gêneros textuais: poema e canção.

Assim, o presente trabalho tem a seguinte estrutura: nesta primeira seção se apresenta a proposta e objetivos da pesquisa; inserção da problemática da depressão e do suicídio no ambiente escolar, como uma das formas de violência a ser combatida, trazendo aspectos da experiência docente do pesquisador em Língua Portuguesa; introdução às variáveis intervenientes, por conta do novo Coronavírus; iniciação ao debate. Na seção 2, intitulada As relações entre educação, interdisciplinaridade, afeto e autonomia, problematiza-se o respeito à subjetividade dos alunos na aquisição de conhecimentos, com discussão sobre a aprendizagem omnilateral no Ensino Médio, a importância da interdisciplinaridade e a não hierarquização de saberes e/ou componentes curriculares. Discute-se ainda a relevância das práticas docentes humanizadas e os desafios para o século XXI, assim como a fragmentação em relação ao sistema de competências e a Educação politécnica.

Na seção 3, intitulada Cognição e afeto: diálogos plurais em sala de aula, argumenta-se que a aprendizagem não se garante apenas pela cognição, mas também pelos aspectos emocionais e afetivos implicados nas relações interpessoais no ambiente escolar, bem como na relação existente entre o sujeito e os problemas do mundo do qual ele faz parte. Discute-se também a cultura digital e as representações sociais que as pessoas fazem, de modo afetivo, em interlocuções coletivas, sobre variados objetos da/na sociedade.

Já na seção 4, intitulada Produto educacional, discute-se o conceito e os eixos formadores desse instrumento pedagógico. Na seção 5 Metodologia, é descrita a base teórica da pesquisa-ação, especificando o local da pesquisa, número de colaboradores, a turma, e como os dados foram obtidos e analisados. A seção detalha a avaliação diagnóstica no início da pesquisa. Nesta seção são detalhadas as oficinas com detalhamento das suas etapas.

Na seção 6 Análise dos dados, debate-se os aspectos da pesquisa, além de ratificar a aprovação da referida pesquisa pelo Comitê de Ética. Discutem-se aspectos das variáveis intervenientes, apresenta-se a análise dos dados coletados no questionário, bem como na oficina. Os dados de avaliação do Jogo “Resiliência” também são apresentados a partir das notas avaliativas, atribuídas ao jogo, pelas alunas convidadas. Por fim, na seção 7 CONCLUSÕES, reflete-se sobre a contribuição científica e afetiva para o processo de humanização, sobretudo na Educação Profissional e Tecnológica.

## **2. AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE, AFETO E AUTONOMIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO**

O conhecimento produz história e sua aprendizagem envolve convivência baseada no respeito e na empatia, ou seja, a capacidade de perceber-se no lugar do outro (ALMEIDA, 2014). Estudo de Freire (2018, p. 31) sobre o ensino da autonomia destaca a importância de respeitar os saberes dos educandos e as suas experiências de vida para favorecer uma aprendizagem significativa. Esta metodologia não exclui os saberes curriculares, mas inclui nos conteúdos os “saberes socialmente construídos”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também apresenta esta perspectiva ao destacar a importância da valorização e uso dos “conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

Essa é uma questão relevante quando se investiga o Ensino Médio integrado ao técnico, uma modalidade dos Institutos Federais, os quais indicam potencial para a aprendizagem omnilateral, ou seja, para entender o ser humano de forma plena, integrando “trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades” (PACHECO, 2010, p. 14). A integração passa a ser “uma prioridade na organização político-pedagógica dos Institutos Federais [...]” (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 276).

Ademais, na BNCC, é possível observar que a educação vai além da sistematização curricular, ao atrelar o desenvolvimento cognitivo ao físico, e ao emocional, quando nos apresenta que o sujeito, em sua caminhada escolar, na Educação Básica, deve “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p. 10).

Uma das finalidades da educação, compreendida no seu aspecto amplo, é o processo de humanização dos sujeitos. E isso não ocorre mecanicamente, como algo pré-definido, “ele se constrói nas contradições, nos problemas, na busca pela superação da realidade desumanizadora que o homem se coloca nas suas relações com os outros e a natureza” (DUARTE et al, 2016, p. 1).

No âmbito das relações, a educação segue o ritmo imposto pela sociedade, a qual, em nossa realidade, é permeada por consumismos que resultam, entre outras características, a divisão social do trabalho e, por conseguinte, a fragmentação do trabalhador. Nessa relação dual em que a educação atua, observa-se que há uma maioria educada para o trabalho manual, enquanto uma parcela reduzida está preparada para gerir e organizar a sociedade (SAVIANI, 2003).

Essa dualidade é vital para fortalecer a produtividade, pois na medida em que a divisão social do trabalho inviabiliza processos coletivos, pois individualiza o homem que é “obrigado a produzir individualmente a sua vida, onde sua atividade de trabalho é solitária, suas responsabilidades também o são, e principalmente, a sua formação acontece de maneira individual e fragmentada” (DUARTE et al, 2016. p. 7). Formação omnilateral, nesse contexto, é inexistente, porquê resta ao trabalhador a sua força de trabalho e a produção de valor, destituída de quaisquer desenvolvimentos sociais.

Nesses moldes, se o que se tem como desenvolvimento é a aprendizagem para uma determinada qualidade, para o sujeito como resultam “os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado” (MARX; ENGELS, 2011, p. 43). Daí resulta a contraproposta da educação omnilateral, “tendo como referência a autonomia e a emancipação humana” (MOURA, 2013. p. 3).

Transformações no mundo do trabalho, oriundas do final do século passado, desafiam principalmente o Ensino Médio, cuja concepção preserva a lógica de preparar alunos para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. Contudo, sabe-se que a divisão da sociedade em classes faz com que, o acesso e a formação, nesse nível de ensino, não sejam de forma igualitária, pois, para os filhos dos trabalhadores, em geral, está reservada a instrumentalização de funções, enquanto se preserva para grupos restritos o acesso pleno ao conhecimento intelectual. Essa dualidade estrutural entre Ensino Médio e Ensino Profissional, difundido nos moldes do taylorismo-fordismo, estrutura-se na concepção de divisão social do trabalho (KUENZER et al, 2000).

A globalização apresentou novos paradigmas para adaptação ao modelo de produção flexível que requer dos trabalhadores domínios de alguns processos e tecnologias de comunicação, autonomia intelectual e moral, além de criatividade. No entanto, essa lógica do capital não incluiu todos, pois a educação científico-

tecnológica foi direcionada a um número restrito de trabalhadores, o que promoveu embates no âmbito da própria classe (KUENZER et al, 2000).

Desse modo, nos dias de hoje, é consensual entre os teóricos do campo que a formação para o trabalho requer sólida base de educação geral. Para essa concepção exige-se convergência de diversos fatores que considerem: subjetivismo e objetivismo, relações interpessoais, coletividade, experiência, cultura, entre outros (KUENZER et al, 2000). Como complemento, a essa discussão, a BNCC indica que uma das funções da Educação Básica é “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2017, p. 09).

Nessa discussão, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) preconiza algumas finalidades em dois artigos que merecem destaque. No artigo 22, a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [...]” (BRASIL, 1996, p. 8). Já o artigo 35, apresenta os seguintes aspectos:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996, p. 12).

Se assim fosse, amparados pela Lei, todos poderiam adquirir conhecimentos intelectuais sobre aspectos técnicos de suas profissões, além de se tornarem agentes críticos da comunidade em busca da resolução de problemas sociais. Contudo, a realidade apresenta desigualdades (KUENZER et al, 2000) que precisam ser superadas a partir de práticas e estudos que apresentem novas propostas, além de políticas públicas coerentes com ambientes democráticos.

Os desafios à democratização do Ensino Médio se apresentam na dificuldade de acesso para todos; nos espaços físicos inadequados; na precarização do trabalho dos professores; na descontextualização dos conteúdos frente à realidade vivida pelos discentes; além da falta de integração efetiva entre formação tecnológico-científica e formação sócio-histórica (KUENZER et al, 2000).

Em se tratando da desigualdade entre os jovens da classe abastada e os filhos da classe trabalhadora, em suas perspectivas desiguais de futuro, a concepção de Ensino Médio exige mudanças. Para que a sociedade avance inclusive na formação de mão-de-obra qualificada para o Século XXI é necessário implementar ações que reduzam a discriminação histórica e/ou favorecimentos de classe (KUENZER et al, 2000).

Kuenzer et al (2000) ratificam, ainda, que o Ensino Médio apresenta a necessidade de educar seus alunos para: (i) aprendizado contínuo; (ii) criticidade; (iii) ações de responsabilidade social; (iv) participação coletiva e solidária no mundo do trabalho; (v) acompanhamento da dinâmica social; (vi) enfrentamento e resolução inovadora de problemas; (vii) ter utopia como norteadora de projetos de vida.

Assim, formação omnilateral é aquela que “procura potencializar todas as lateralidades do ser humano” (DUARTE et al, 2016. p. 8). Em outras palavras, é a viabilidade de uma aprendizagem que garanta aos sujeitos a elaboração autônoma e consciente de sua forma de existir e lidar com o mundo e com os demais. Caso a escola priorize esse propósito, é possível formar cidadãos críticos, emancipados, libertos de amarras que alienam e impedem de identificar novas possibilidades de aquisição de conhecimentos múltiplos.

A formação integral e humanizada da pessoa exige projetos por parte da escola, bem como oferta de cursos formativos para o professor com práticas pedagógicas que contribuam para a valorização da vida. O foco deste estudo foi a investigação de práticas humanizadas e transversais, nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de identificar, também, no processo de coleta de dados, estratégias para reflexão sobre riscos sociais, a partir da produção textual crítica dos alunos adolescentes.

No caso específico de Arapiraca, verificou-se índices expressivos de ocorrências de lesão autoprovocada, as quais podem se configurar como fator de risco para o suicídio, o que também motivou este estudo. No IFAL, Campus Arapiraca, o aluno, acometido por problemas psicológicos, pode ser encaminhado ao Núcleo de

Atendimento Psicossocial. A proposta deste estudo inclui indicar parâmetros para integrar essas ações à prática pedagógica, através da conversa e escuta, da leitura e escrita, com a meta de incentivar o processo contínuo de autoconhecimento e reflexão (TEIXEIRA, 2001).

Nesse contexto, os estudos preliminares indicaram que a temática do suicídio, entre os jovens em processo de escolarização, entre 15 e 29 anos, configura-se como problema de saúde pública, pois se tornou a segunda maior causa de mortes no mundo, e a quarta maior no Brasil (OPAS/OMS, 2018). Os dados se confirmaram relevantes também na etapa inicial de avaliação diagnóstica desta pesquisa, conforme se detalhará na subseção 5.1.

O temor das cobranças sociais e de ter baixo desempenho em avaliações configuram-se como relevante potencial de estresse, conforme indica Birman (2012). Outro dado relevante do Ministério da Saúde revela que a cada 85 minutos, um brasileiro comete suicídio e, no mesmo período de tempo, outras três tentam eliminar a própria vida (CVV, 2018). Verifica-se um processo de mudança na subjetividade afetado por variáveis complexas na modernidade, sendo o mal-estar com o corpo, em relação à sobrecarga de publicidades, um dos problemas atuais (BIRMAN, 2012).

Sobre o ensino da Língua Portuguesa, Sousa et. al. (2017) indicam aspectos preocupantes acerca da percepção restrita para esse componente curricular. Trabalho investigativo sobre bilhetes suicidas dos discentes, na faixa etária dos 10 aos 14 anos, entregues a professores, identificou que textos escritos na escola, como atividade, foram corrigidos, exclusivamente, levando em conta os aspectos gramaticais/sintáticos. Embora o conteúdo manifestasse explícito desejo de morrer, nenhuma providência foi tomada para manter contato com os pais, ou encaminhar os alunos para avaliação psicológica (SOUSA et al, 2017).

Outras pesquisas também reforçam a necessidade de trabalhos cooperados e transdisciplinares, o que possibilita ampliar debates e projetos integradores. Além disso, quando o projeto pedagógico ou as políticas públicas favorecem o contato do professor com outros profissionais (da saúde, das mídias, da segurança pública etc.) é possível interligar a escola a outros setores da sociedade (UFES, 2017). Decerto, a práxis docente não pode ignorar os problemas sociais, que ocorrem dentro da escola, pois pode facilitar a identificação de fatores de risco, como por exemplo: bullying, ansiedade, isolamento, evasão escolar, a falta de oportunidade de expressar

sentimentos e emoções, a não aceitação do próprio corpo, automutilação e lesão autoprovocada.

O caso específico da autoimagem, ligado ao fenômeno de produção e consumo da sociedade capitalista, reflete a “normatização dos corpos” a partir de um padrão estético. Essa lógica resulta em escárnio para todos os que não se enquadram nos estereótipos previsíveis. Fatores como cor da pele, estrutura capilar, estatura, deficiências físicas são transformadas em “problemas/deficiências” inaceitáveis na sociedade, o que se verifica também quando se discute relação de gêneros e sexualidade. Especificamente sobre esta questão, a Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou uma cartilha para profissionais da educação que indica questões sexuais como fatores de risco para desencadear comportamentos autodestrutivos (OMS, 2000).

Ainda em relação à não autoaceitação corporal e estética, a sociedade moderna, a qual Hall (2006) chama a atenção em relação às identidades fragmentadas, impõe, sobretudo aos jovens, modos de vida baseados em estereótipos/superficialidades, que são propostos pelo consumismo exacerbado. Segundo Hall (2006) é preciso considerar as contradições inerentes ao ser humano, o que implica entender diversidades de concepções éticas, étnicas, estéticas, socioeconômicas, sexuais, entre outras muitas questões que não serão detalhadas neste estudo, mas cujos conteúdos são pertinentes.

Pessoas com baixa autoestima são incorporadas, segundo Debord (2003), em um processo intitulado “vedetas”, ou seja, para manter aparências, seguem os mais diversos estilos, desprovendo-se de identidade e autonomia. “A vedeta do consumo, mesmo sendo exteriormente a representação de diferentes tipos de personalidade, mostra cada um desses tipos como tendo igualmente acesso à totalidade do consumo e encontrando aí [...] a sua felicidade” (DEBORD, 2003, p. 44).

Nessa mesma perspectiva, García Canclini (2013) problematiza os processos híbridos que alteraram a forma de ser e estar no mundo globalizado, tais como os conceitos de identidade, cultura, diferença, desigualdade e multiculturalismo. Acrescente-se que essa questão é complexa e ainda sem consenso, considerando que “ não é possível falar das identidades como se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p. XXIII).

Todos esses problemas presentes na sociedade contemporânea contribuem para ampliar os espaços de democratização no âmbito da escola, já que o bem-estar das pessoas requer também atenção aos problemas que vivenciam, pois se verifica como padrão mostrar-se permanentemente alegre. Os que não podem financiar essa “felicidade” são muitas vezes banidos de grupos e/ou instituições, enfim, de socialização, o que resulta em depressão, autossabotagem, isolamento em suas desolações, e, somente quando percebidos nessa situação, precisam de ajuda.

Os que conseguem financiar esse modo de vida, transformam-se em reféns de si e da estrutura social alienante, tornando-se pessoas “admiráveis nas quais o sistema se personifica sendo bem conhecidas por não serem aquilo que são” (DEBORD, 2003, p. 44), e por isso mesmo, precisam ser ajudadas, a partir do olhar humanizador de outrem. Na escola, conforme indicam Façanha et al (2010) é possível trabalhar, metodológica e didaticamente, com abordagens que previnam esses e outros problemas sociais ao adotar, por exemplo: leituras positivas que gerem reflexões diversificadas, debates, rodas de conversa, serviço de apoio ao estudante, programas de formação para agentes educativos, maior participação dos pais ou responsáveis no ambiente escolar, campanhas educativas que visem restringir o acesso a métodos autodestrutivos.

## **2.1 Interdisciplinaridade e práticas docentes humanizadas**

De acordo com Perez (2018), a interdisciplinaridade favorece a afetividade quando se assume uma posição cooperativa em prol do desenvolvimento humano, em que todos têm a oportunidade de discutir e propor novas formas de produzir conhecimentos. E isso ocorre também com diálogos interativos entre os componentes curriculares existentes no ambiente escolar. Nesse sentido, ser interdisciplinar é ter “atitude frente ao conhecimento, na busca do sentido do saber, procurando superar a insatisfação que a fragmentação cria. Ainda que seja uma busca utópica da totalidade, é o desejo de um ensino que considere a emoção tanto quanto a razão” (FAZENDA et al, 2008, p. 100).

Igualmente, quando se fala em componentes curriculares, se o alvo é a integração de saberes, não deve haver verticalização, hierarquização, ou simplesmente conhecimentos postos lado a lado sem correlação, conforme nos alerta Pombo (2005) ao propor três níveis de superação: (i) justaposição, (ii) interação e (iii)

superação de barreiras. O primeiro revela disciplinas em paralelo, algumas vezes com as disciplinas em contato, mas sem diálogo consistente nas trocas de saberes; no segundo nível há uma certa comunicação entre as disciplinas, mas os objetivos continuam exclusivos a cada uma; já no terceiro, as barreiras são dirimidas e, nessa junção, é criada uma outra disciplina. Assim, a interdisciplinaridade é “uma espécie de um *“continuum”* de desenvolvimento [...] a interdisciplinaridade designaria o espaço intermédio, a posição intercalar. O sufixo inter estaria lá justamente para apontar essa situação” (POMBO, 2005, p. 6).

Deste modo, entende-se que, para valorizar a vida seja necessário, tanto na escola quanto em outros espaços educativos, considerar aspectos que envolvam a interdisciplinaridade; a comunicação entre vários atores; a opinião de várias vozes com suas distintas visões de mundo. Nessa perspectiva, Fazenda (1991) destaca esse processo como humildade frente à limitação do próprio saber, reciprocidade, desafio e compromisso na construção de responsabilidades, além de promotora de alegria, revelação, encontro, enfim, de vida.

Portanto, a interdisciplinaridade não deve ser unicamente teoria, mas ação-reflexão compartilhada nas experiências em comunidade, e na relação afetiva e efetiva entre os diferentes componentes curriculares. Isso possibilita aos jovens uma preparação para resolver os problemas da/na sociedade, já que o conhecimento não é limitado, possibilita ao aluno se “posicionar criticamente diante de situações da realidade, pois, à medida que são desenvolvidas experiências de trabalhos interdisciplinares, exercita-se a prática da interdisciplinaridade em todas as suas possibilidades, problemas e limitações” (OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p. 07).

A partir da Era Vargas [1930-1945], verifica-se ênfase no ensino tecnicista e o aumento da escolarização a partir do maior número de indústrias, distante da formação crítica (ARANHA, 1989). Isso perdurou por anos e afetou a didática dos professores, sobretudo no ensino voltado às classes populares que, nesse viés tradicional, consideravam os alunos como seres acríticos. Na contramão dessa tendência excludente, há propostas alternativas nas quais o professor atua como “mediador entre o conteúdo historicamente construído capaz de instrumentalizar seus alunos levando-os a construir um pensamento crítico” (IWASSE; OLIVEIRA; MACHADO, 2017, p. 3).

Observa-se nas pesquisas realizadas que o trabalho docente, na modernidade, em contínua transformação globalizada, segundo Hall (2006), requer ações

pedagógicas humanizadas. No entanto, verifica-se que na prática de ensino-aprendizagem e na organização de conteúdos escolares, há predominância do distanciamento dos valores sociais dos grupos com os quais se interage. A manutenção desse paradigma reforça o sofrimento dos alunos e práticas que acentuam a desintegração entre conteúdo e ensino. Nesse sentido, investigamos estudos sobre ações docentes, conforme registram Araújo; Frigoto (2015), com vistas a um ensino integrado que valoriza uma sociedade ativa, crítica e autônoma, com repercussões éticas e políticas.

Ao professor do século XXI, situado na era do conhecimento tecnológico e científico, é solicitada responsabilidade social, considerando, inclusive, a lógica do mundo virtual e das mídias. No Ensino Médio, por exemplo, espera-se que o aluno possa compreender e propor soluções para a vida social e produtiva, convergindo trabalho, cultura e ciência na ótica da emancipação. Para os que vão trabalhar e para os muitos que já vivem de seu labor e cursam esse nível educacional, atividades vinculadas à cultura e à ciência, devem superar a lógica do processo produtivo ao instruir o trabalhador para agir politicamente ético, crítico e capaz de aprender ininterruptamente (KUENZER et al, 2000).

Ratifica-se que a responsabilidade social, aqui discutida, está a serviço de uma melhor formação docente ao proporcionar ações reflexivas que versem sobre: (i) compatibilidade entre os vários setores da sociedade; (ii) minimização de contrastes sociais através da cultura democrática e da efetiva participação cidadã, além de (iii) empreendimento da educação técnico-científica para o fortalecimento da região e do país (BATISTA; VERONA; FIALA, 2011).

Essas responsabilidades integram a atitude humanista do professor em sala, que estimula opiniões e construção de argumentos dos alunos, além de autorizar exposição das emoções e sentimentos. Nesse sentido, Almeida (2014) apresenta, ao longo do livro, dez atitudes que o docente pode adotar para humanizar pessoas:

1. Construir um ambiente de respeito às diferenças em um processo coletivo;
2. Valorizar os erros enquanto processo de tentativa que levam a acertos futuros;
3. Ser criativo ao utilizar a pluralidade de recursos em busca de respostas múltiplas;
4. Ofertar desafios gradativos no compartilhamento de saberes;

5. Reforçar a autoestima;
6. Valorar a estética da imaginação e da fantasia;
7. Prover a diversidade de experiências com exercícios motivacionais de fala e escuta;
8. Planejar com cuidado e responsabilidade as atividades junto a todos os envolvidos na comunidade escolar;
9. Estimular a reflexão para solucionar problemas;
10. Adotar posturas democráticas possibilitando liberdade de escolhas.

Dessa forma, o docente que se propõe humanizador, por conseguinte humanizado, é o profissional que não apenas transmite informações, mas o intermediário/mediador entre o discente e a cultura que o envolve, visa o conhecimento através de diversidade, empatia, diálogo (ZABALA, 1998).

Para Zabala (1988), a concepção construtivista do ensino que diz respeito às representações pessoais dos alunos, enquanto aspectos motivadores de aprendizagem, ao aproximá-los de suas culturas, valoriza experiências subjetivas que os levam a interpretar o mundo a partir do princípio da atividade mental autoestruturante. Essa perspectiva “estabelece relações, a generalização, a descontextualização e a atuação autônoma – supõe que o aluno entende o que faz e porque o faz [...]” (ZABALA, 1998, p. 90).

Nesta prática pedagógica,, a pessoa pode entender suas dificuldades e, em não as resolvendo, pode pedir auxílio ao docente mediador, que em função dos alunos intervém: (i) adaptando-se às suas reais necessidades; (ii) valorando suas experiências; (iii) mostrando sentido no que fazem; (iv) promovendo respeito em prol da confiança e auto-estima; (v) estabelecendo colaboração mútua (ZABALA, 1998).

É possível ainda, no Ensino Médio Integrado, praticar duas vertentes educacionais que promovam a relação interpessoal afetiva entre professor-aluno e aluno-aluno: a pedagogia do afeto e educação biocêntrica. A primeira discute a violência, em suas mais diversas manifestações, para estimular ambientes favoráveis ao respeito pelo que é diferente. A segunda procura fortalecer o vínculo entre a pessoa e coletividade, o que integra conteúdo curricular a aspectos sociais e emocionais (SOUZA; MIGUEL; LIMA, 2010).

Com base nestas reflexões, destacamos que Delors (2004) discute as tendências da educação do século XXI a partir de quatro pilares divulgados pela

UNESCO: (i) aprender a conhecer – estimular descobertas, novas experiências para a construção de conhecimentos diversos; (ii) aprender a fazer – investir em competências subjetivas que se transformem em habilidades coletivas; (iii) aprender a conviver – administrar conflitos pessoais, interpessoais, sociais, emocionais; (iv) aprender a ser – educar-se continuamente na vida pessoal e profissional.

Outro aspecto a ser considerado é que gestores e professores precisam assumir critérios quanto ao uso das tecnologias por alunos e professores, com base inclusive no que está indicado na BNCC (2017): (i) saber diferenciar informações criteriosas e verdadeiras daquelas que oferecem algum tipo de prejuízo com base em desinformação e mentira; (ii) a partir do conhecimento digital estabelecer contato com diferentes culturas; (iii) ser capaz de fomentar materiais hipermídias; (iv) produzir inovações que minorem dificuldades presentes na sociedade.

Convém destacar que metodologias ativas que possibilitam ao aluno expressar suas próprias opiniões não precisam, necessariamente, incluir o computador como plataforma. Neste estudo, priorizamos a prática com tecnologias simples do dia a dia, como o violão, aparelho de som portátil, jogos educativos físicos, pois são as que estão mais acessíveis no cotidiano das escolas das pequenas cidades do interior. No processo de investigação, os cortes de investimentos nos Institutos Federais, em 2019, restringiram uso de energia elétrica, desse modo, tornou-se ainda mais significativo pensar em estratégias alternativas.

Outro aspecto significativo é a prática de ensino com significado. Quando reflete sobre a sua existência como professor, Cortella (2013, p. 19) destaca que o ato de ensinar está intimamente vinculado ao ato de saber aprender. Na sua reflexão explica: “Se eu peço a um jovem que me ensine alguma coisa, isso gera não só uma oportunidade para que ele se valorize como também cria uma predisposição para que ele me escute na hora que quero ensinar algo”. Sendo assim, é possível afirmar que quando os alunos são acolhidos/aceitos pelo professor, o nível de colaboração, comunicação, empatia pode melhorar, em sala de aula; para que isso se torne realidade alguns procedimentos docentes podem gerar empatia: (i) valorizar verbalmente a participação nas aulas; (ii) garantir momentos para que os alunos expressem seus sentimentos; (iii) comunicar-se olhando no olho; (iv) pedir desculpas, quando necessário; (v) aceitar sugestões viáveis; (vi) sorrir com eles (NELSEN; GFROERER, 2018).

Deste modo, pensar educação humanizada exige refletir também sobre a emancipação humana, a qual Mészáros (2008, p. 97) apresenta como “forma de reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos particulares e sua sociedade [...]”, ao discutir a questão da qualidade do tempo como algo essencial nas relações. Refletir sobre o tempo disponível para uma atividade inclui identificar duas características fundamentais na organização do trabalho: em primeiro lugar determinista, ou seja, ao processo de produção da aula. Em segundo lugar, é algo impessoal, pois as pessoas não estão livres para alterar e ampliar ou diminuir o tempo disponível para uma determinada atividade (MÉSZÁROS, 2008). Esses também são os limites deste estudo.

Outro autor relevante para pensar o processo civilizatório e humanizador é Morin (2011), que indica a era bárbara das ideias e complexidade no mundo científico e na vida cotidiana. A barbárie na educação está situada em variáveis que não discutiremos nos limites deste estudo, mas citamos como questões que atravessam a prática do professor: precarização das atividades com acúmulo de tarefas antes compartilhadas com outros profissionais técnicos, como por exemplo inserção de notas, impressão do diário escolar, planejamento de aulas e elaboração de materiais que foram acrescidos de atividades de gestão e também práticas de pesquisa, com definição de ranking para publicação e indicação expressa em relatórios regulares, entregues semestralmente, no caso dos campi que integram a Rede Federal de Ensino.

Os desafios aos professores, nos dias atuais, são muitos, os quais podem-se destacar: (i) saber como lidar com as novas gerações, com base em estratégias que usem recursos para incentivar o aluno aprender a aprender; e (ii) utilizar esses recursos, como jogos eletrônicos, ou mesmo elaborados manualmente, para promover a aprendizagem na escola, com a inserção de conteúdos escolares, valores e princípios éticos (RAMOS, 2008).

Portanto, para a construção de conhecimentos efetivos, a afetividade pedagógica do docente se torna premente nos ambientes escolares e soma-se aos conteúdos ensinados. Neste momento pós-Covid, entende-se a necessidade de promover relações humanas cada vez mais solidárias, pois é nesse campo que “o outro jamais me é indiferente e tudo que a ele acontece converte-se em extensão do meu próprio ser” (SOUZA; MIGUEL; LIMA, 2010, p. 83).

### 2.1.1 Sistema de competências

Há um modelo de educação conhecido como “sistema de competências”, conforme indica Costa (2017), que impõe limites ao conhecimento por apresentar a formação do trabalhador para adequar-se às exigências do capital. Em 1970, verificou-se o esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção, assim foi preciso reestruturar a lógica empresarial para recuperar o ciclo produtivo, mas sem mudar seus fundamentos essenciais. Assim, a reestruturação produtiva, segundo Antunes (1999, p. 50) é “expressão da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação”. Posteriormente, o toyotismo apresentou-se como nova forma de acumulação flexibilizada, ao ampliar as dinâmicas do processo, devido ao aumento da velocidade da cadeia produtiva (COSTA, 2017).

A noção de competência, no toyotismo, substitui a noção de qualificação do antigo modelo, taylorista/fordista. Seus reflexos na educação correspondem à precarização e desqualificação cada vez mais aprofundada da classe trabalhadora, pois configura consumo predatório e desumano da força de trabalho. Ao invés de profissionais rígidos, cabe ao trabalhador, nesse novo modelo, ser polivalente, no sentido de se adaptar às situações diversas e renovar suas competências para não perder o emprego. A qualificação do profissional da educação, na perspectiva das competências, inclui distanciamento das reflexões sobre o processo produtivo e o desenvolvimento da capacidade mecânica de resolver rápido e bem os problemas concretos que surgem no exercício de sua atividade profissional (COSTA, 2017).

É relevante problematizar o conceito de ‘profissão’, culturalmente vinculada ao econômico, à técnica profissional e à divisão de classes sociais, em hierarquias, o que reduz o problema a dicotomia formação-emprego (RAMOS, 2006). Outro aspecto importante é o viés sociológico, embasado nas lutas sociais, em que “a profissionalização de uma atividade é uma reivindicação de estatuto e de inscrição num meio de contornos identificáveis e socialmente reconhecidos” (RAMOS, 2006, p. 240). Assim, a profissionalização é vista pelo viés pedagógico, ao interligar o processo econômico, ético-político e social. Assim, a “profissionalização pressupõe não somente a aprendizagem dos conteúdos, métodos e técnicas de trabalho, como também o desenvolvimento do que se pode chamar de profissionalismo” (RAMOS, 2006, p. 241).

Observa-se que os professores da educação básica no Brasil vivenciam a precarização de seu trabalho, agravada com a Lei de Terceirização (Lei 13.429/2017) e Reforma Trabalhista. A partir disso, destacam-se exemplos da ‘uberização’ do trabalho docente. O primeiro observado em reportagem de Ana Luiza Basílio (2017), sobre a contratação de professores no município de Angelina, em Santa Catarina, conforme indica a Figura 1:

**FIGURA 1 – Parte de edital de contratação de professores em Santa Catarina/2017.**

ESTADO DE SANTA CATARINA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGELINA

PREGÃO PRESENCIAL Nº 018/2017  
PROCESSO LICITATÓRIO Nº 018/2017

**1 – PREÂMBULO**

1 – A Prefeitura do Município de Angelina/SC torna público e faz saber que, por determinação de seu Prefeito Municipal, Sr. Gilberto Orlando Dorigon, acha-se aberto o PREGÃO PRESENCIAL Nº 018/2017, tipo de licitação a de "MENOR PREÇO GLOBAL", que será processado em conformidade com a Lei Federal n. 10.520/2002, subsidiariamente com a Lei 8.666/93 com suas modificações.

2 – O INÍCIO DA SESSÃO PÚBLICA DO PREGÃO PARA O RECEBIMENTO DOS ENVELOPES contendo PROPOSTA DE PREÇOS e outro a DOCUMENTAÇÃO será até as 09h00 horas, do dia 06/04/2017.

5 – Este edital refere-se à contratação pela Prefeitura do Município de Angelina de prestação de serviços de Instrutor de Atividades Físicas, de acordo com as quantidades e especificações seguintes:

Qtd.	Carga Horária	Descrição do objeto	Valor máximo/Mês
1	20 horas/semanais	Contratação de serviços de Instrutor de Atividades Físicas para o N.E.M. Ermelinda Goederdt Pereira, na localidade de Rio Novo, e o N.E.M. da Barra Clara.	R\$ 1.200,00

Fonte: Basílio, 2017.

Na cidade de Angelina, Santa Catarina, para se contratar professores, o executivo municipal publicou pregão presencial nº 018/2017, a partir de uma licitação de “menor preço global”, ou seja, categorizou um leilão reverso, limitou a contratação de docentes como uma prática mercantil de redução de preços para aumentar a produtividade. O edital pregava uma remuneração máxima de 1.200 reais, para uma jornada de 20 horas semanais, porém convergia sua definição a um leilão que deveria ser feito a partir do envio de propostas salariais a menores custos.

Esse edital só não teve continuidade por ter sido interrompido pelo Ministério Público de Contas (MPC-SC), através de procedimento administrativo. Outro fato obteve repercussão Nacional negativa, via publicidade, pela Faculdade Anhanguera, merecendo nota de repúdio do Sindicato dos Professores de Macaé e Região

(SINPROMACAÉ), em 2017, mesmo ano da veiculação publicitária, que gerou um pedido de desculpas da Faculdade, pelo seguinte anúncio (Figura 2):

**FIGURA 2 – Folder da Faculdade Anhanguera, 2017**



Fonte: SINPROMacaé, 2017.

Tudo isso reflete a precarização do trabalho e a chamada ‘uberização’ ganha força. Trata-se de uma nova tendência deste século, em que as empresas transferem “custos e riscos não mais para empresas terceirizadas, mas para uma multidão de trabalhadores autônomos disponíveis, retirando suas garantias mínimas e ao mesmo tempo consolidando a sua subordinação” (SILVA, 2019, p. 2). O trabalho docente, nesses moldes, torna-se “intermitente, com professores sendo contratados de acordo com as necessidades eventuais do poder público e arcando com a transferência de custos e riscos (SILVA, 2019, p. 3).

A figura do professor eventual, inclusive no setor público, surge através de contratos, em detrimento do concurso público, o que vai de encontro à Constituição Federal (1988), em seu artigo 206, inciso 5º que o ingresso de profissionais da educação se dará “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1988). O professor eventual é submetido a uma expropriação perversa, já que seu papel é “manter as turmas, realizando atividades previstas num plano de substituição [...], configurando uma força de trabalho pronta para ser utilizada na exata medida pelo Estado, ou seja, um trabalho intermitente” (SILVA, 2019, p. 10).

Além do mais, para que os eventuais possam exercer suas atividades é preciso que um professor efetivo falte, ou seja, se não houver ausência de professores, não haverá trabalho, para os profissionais eventuais, os quais, somente, “recebem por aula dada, não há pagamento de descanso semanal, nem férias, nenhum direito garantido por um contrato de trabalho, mesmo que temporário” (SOUZA, 2012, p. 8).

### **2.1.2 Educação Politécnica**

No âmbito do ensino técnico integrado, modalidade de ensino atinente ao contexto da pesquisa, o conceito de politecnia torna-se relevante, pois indica a concepção do “trabalho como princípio educativo geral” (SAVIANI, 2003). Esse conceito é vital no debate sobre humanização do ensino, já que visa superar dicotomias, como as existentes entre o trabalho manual e o intelectual, bem como o conhecimento geral distanciado do técnico. A politecnia, conforme Saviani (2003), visa formação integral do trabalhador, a partir de ensinamentos que contemplam a reflexão sobre a existência humana. Por isso, a educação meramente tecnicista é limitadora, pois favorece apenas uma formação específica sem respeito à realidade dos discentes (SAVIANI, 2003; FREIRE, 2018).

A ‘politecnia’ representa, de forma reducionista, o que se denomina aprendizado de muitas técnicas. Nesse sentido, o Brasil criou escolas com o viés meramente técnico, a exemplo da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (CIAVATTA, 2014). Além desse sentido, entende-se politecnia como educação integral dos sujeitos, em seu caráter físico, intelectual e tecnológico. O primeiro diz respeito a uma educação corporal, a fim de compreender que a exposição exacerbada às máquinas pode prejudicar a saúde do trabalhador. Os estudos indicam que o intelecto tende a se conectar à ciência, já que “apenas com o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que explicam e fundamentam o trabalho produtivo a classe operária poderia colocar-se bastante acima do nível das classes superior e média” (MOURA et al, 2015, p. 5).

Politecnia, na perspectiva emancipatória, é a base para transpor o processo dicotômico do capitalismo, entre os que devem ter formação para trabalhos manuais, de um lado, e os que devem ser preparados para o trabalho intelectual, do outro. A educação, nesse contexto emancipatório, vem com a proposta democrática de unir, indissolúvelmente, o manual e o intelectual, já que um não exclui o outro, mas, pelo

contrário, eles se intercomplementam no processo de desenvolvimento humano (SAVIANI, 2003).

Assim, a educação para o trabalho é fator de transformação ética e política, base de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, ao problematizar a práxis educativa, a qual auxiliará os estudantes a se descobrirem “enquanto sujeitos sociais, capazes de compreender as relações de trabalho [...] promovendo um diálogo entre os conhecimentos de cunho prático-profissional e os conhecimentos culturais e científicos” (MEDEIROS NETA et al, 2016, p. 6-7).

Entende-se a educação omnilateral como “uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo” (RAMOS, 2014, p. 87). Essas dimensões indissociáveis são: o trabalho, como princípio educativo, em detrimento do trabalho para exercer ofícios; a ciência, o que a humanidade é capaz de desenvolver para o bem comum; a cultura, que são os valores éticos e estéticos que regem a sociedade (RAMOS, 2014).

Para garantir esse diálogo plural, reflete-se sobre um projeto de Ensino Médio integrado ao ensino técnico ao estabelecer a relação entre trabalho, ciência e cultura. Segundo Ramos (2010), é necessário superar o conflito sobre o papel da escola, o que inclui pensar tanto no processo de formação cidadã, quanto na formação para o trabalho produtivo.

Ao propor ações cidadãs na escola, prevê-se participação na vida e no trabalho, o que favorecem novas práticas. Santos; Inforsato (2011, p. 83-84) destacam que a ação pedagógica que considera aspectos humanos do ser, permite compreender “sonhos, frustrações, dificuldades e múltiplas habilidades, dando-lhes condições de também atuar como ser entre seres, na condição de condutor e aprendiz [...]”.

Pensar o ensino técnico integrado requer entender a complexa teia de atividades na qual se insere. Segundo Morin (2011, p. 51), o ensino deveria ser transdisciplinar, mas converte-se em lógica “indisciplinar”, já que se burocratiza, “rejeita com violência e despreza como ‘não científico’ tudo o que não corresponde ao modelo”. É nesse espaço onde entendemos que estão situados os afetos.

Conforme Pires (1998), é vital distinguir: (i) interdisciplinaridade – ruptura com a inflexibilidade dos componentes curriculares; (ii) multidisciplinaridade – trabalho de justaposição, conjunto entre os diferentes componentes curriculares; (iii) transdisciplinaridade – integração dos saberes, estabelecendo redes de comunicação entre os componentes curriculares, em busca da totalidade de conhecimentos.

### 3. COGNIÇÃO E AFETO: DIÁLOGOS PLURAIS EM SALA DE AULA

Historicamente, a escola prioriza o desenvolvimento da cognição em detrimento da afetividade, o que amplia lacunas na formação integral dos sujeitos. Como contraponto a afetividade viabiliza o processo ensino-aprendizagem, pois o trabalho dos professores e técnicos da educação podem inserir ou excluir, respeitar as afetividades ou priorizar uma lógica tecnicista. Estudos como o de Tavares (2008), indicam que ações pedagógicas diversas, adotadas ao longo de um semestre ou ano letivo, confirmam concepções de ensino.

A definição da ação pedagógica se anuncia em cada uma das etapas do ensino, o que inclui: objetivos das aulas, diagnóstico realizado no início do trabalho em sala, definição do material didático, formas de avaliação e organização dos componentes curriculares (VERAS; FERREIRA, 2010). Estudos como o realizado por Silva; Silva (2018) indicam a relevância de o educador embasar-se teoricamente sob uma abordagem emocional/afetiva que promova aprendizagens significativas e empreenda relações interpessoais construtivas entre todos os participantes da comunidade escolar, incluindo os familiares.

A afetividade nas ações docentes, relaciona-se ao modo de agir e se expressar do professor nas relações intrapessoais, quando se interroga, e interpessoais com seus alunos e colegas. É um processo pedagógico de empatia entre seres humanos que buscam solucionar ou diminuir dificuldades internas e externas.

A prática efetiva da afetividade em sala de aula somente é possível quando envolve aspectos essenciais: autenticidade, sinceridade em ser solidário, compartilhar momentos que só o convívio pode oferecer, dentro e fora da escola. Através da afetividade, influenciamos e somos influenciados positivamente a gerir conflitos e a praticar a nossa humanidade (MEDEIROS, 2017).

Na BNCC são identificadas estratégias que podem facilitar o processo do ensino humanizado, nas diversas áreas do conhecimento. O documento a responsabilidade das escolas quanto a processos de comunicação e aspecto socioemocional. O documento oficial propõe que sejam trabalhadas habilidades interpessoais como tolerância, cooperação, empatia e respeito à diversidade, bem como a capacidade de se comunicar com os outros e ser capaz de produzir conhecimento, o que requer persistência e resiliência (BRASIL, 2017).

O professor em sua prática docente não se restringe à sala de aula, pois pode discutir “vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos [...]” (BRASIL, 2017, p. 355). Os objetos do conhecimento sistematizados pela escola precisam convergir saberes emocionais, afetivos, culturais, sociais, políticos, críticos, éticos, morais dos alunos, o que contribui para compreender, agir, lutar e ser no mundo (SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018).

Sendo assim, torna-se relevante refletir e realizar novas pesquisas, elaborar métodos inovadores além de reestruturar pensamentos, conceitos e atitudes. Como exemplo, indicamos a chamada “Gestão do Cuidado” na educação, na qual o conhecimento resulta da afetividade nas relações interpessoais através de uma pedagogia em que palavras, gestos e atitudes positivas podem (auto)transformar para fortalecer vínculos significativos entre o indivíduo e o coletivo. Essa prática pedagógica integra conhecimentos adquiridos às várias questões que envolvem a sociedade, incluindo aspectos emocionais e culturais (POZO, 1998; LABEL, 2014).

Para que a “Gestão do Cuidado” seja fomentada na educação é necessário ampliar a convivência ético-estética-afetiva entre os pares. Essa prática é “reúne, em um só tempo, o princípio ético da importância do outro, do sentir em comum, do estar-junto-com, afectando-se e deixando-se afectar pela presença-viva deste outro em relação” (SOUZA; MIGUEL; LIMA, 2010. p. 13).

Isso torna-se perceptível quando o ambiente educativo favorece plenamente a compreensão de que o conhecimento se organiza nas relações sociais e na compreensão plena de cultura como modo de ser e agir. Nesse aspecto, as relações incluem responsabilidades: o professor como mediador entre o conhecimento e o desenvolvimento e o aluno comprometido com sua aprendizagem. O diálogo, gerador de afetividade, pode fortalecer o processo de aprendizagem (EMILIANO; TOMÁS, 2015). Desse modo, o “Professor Alteridade é aquele que pauta sua prática na interação, considerando seus alunos sujeitos interlocutores, vindos de culturas e de contextos sociais diferentes” (NETO et al, 2015. p. 7)

Ao inserir essa discussão no conteúdo do componente curricular Língua Portuguesa, por exemplo, o professor valoriza as histórias vividas pelo aluno e pela sua família, respeita sua humanidade, como fonte de ensino-aprendizagem em sala de aula; processo que leva à efetiva interpretação e compreensão de vida, bem como dos textos apresentados (ARAÚJO, 2015).

Vygotsky é um dos autores que discute essa problemática ao realizar estudos sob dois níveis: (i) desenvolvimento real: quando o estudante consegue realizar algo de forma autônoma; (ii) desenvolvimento potencial: quando alguém com mais experiência ajuda o estudante a realizar algo. Nesse processo, identifica-se a zona de desenvolvimento proximal, lugar onde o docente, ao conhecer o aluno, poderá intervir didaticamente para saber o que realmente foi aprendido e o que potencialmente poderá vir a ser realizado através de sua mediação. Com esse conhecimento, o professor sabe que o aprendiz já faz por si só e mediará naquilo que ele ainda não consegue realizar sozinho (ZANELLA, 1994).

Conforme indicam Emiliano; Tomás (2015), a partir dessa compreensão, que permite ao professor aproximar-se do processo de construção do conhecimento do aluno, a aprendizagem antecede o próprio desenvolvimento. A relevância do processo de (re)conhecer seu aluno está em decidir quando deve intervir ou não, forma relevante de estabelecer o contato afetivo. Aliás, os sentimentos influem e apresentam diversidade ao agir, assim, quando se fala e se comporta, se valorizam as emoções e o diálogo é melhor apreendido pelo nosso interlocutor. Tais emoções podem ser positivas — entusiasmo, incentivo —, ou negativas — dor, medo. Os sentimentos que damos à vida são múltiplos, pois ao agir com alteridade ou com austeridade em sala de aula, define-se o processo pedagógico (EMILIANO; TOMÁS, 2015).

Ao falar de austeridade, o modelo autoritário de educação restringe aos alunos as possibilidades de expressar culturas e afetividade, já que predomina o espaço de poder ao professor, através do modelo de educação bancária, definido por Freire, cuja natureza impede as pessoas de assumirem suas culturas, restringem suas formas de expressão e de escolhas das rotas de aprendizagem (ARAÚJO, 2015. p. 53).

Assim, a escola, que exclusivamente imponha ao professor burocracias formais da profissão, e/ou faça com que ele mantenha a ordem em sala, conotará, além da insatisfação profissional docente, uma autoridade travestida de autoritarismo que perpetua a submissão dos discentes a obrigações. A “relação entre professor e aluno em nossas escolas tende, assim, a se degradar na rotina em que um fala para obter o salário, e o outro escuta e repete para obter o diploma, os problemas da realidade em que vivemos acabam no esquecimento [...]” (FLEURI, 2001, p. 35). Se essas atitudes contraproducentes permanecerem constantes,

Loureiro (2017, p. 12) alerta que a relação professor-aluno se associará “à pobreza acadêmica e social, a atitudes escolares negativas, ao isolamento social, a sentimentos de solidão”.

Torna-se desafiador refletir sobre a natureza da educação, pois as mudanças possíveis devem ser pensadas a partir de algumas estratégias, como: (i) ampliar o debate sobre a realidade vivenciada pelos discentes; (ii) promover práticas democráticas e humanizadas; (iii) favorecer diálogo no ambiente escolar; (iv) produzir ação-reflexão, ou seja possibilitar práticas de interação entre alunos, professores e sociedade; (v) problematizar conhecimentos cristalizados, acadêmicos ou sociais; (vi) mediar, sem negligenciar conflitos e lidar positivamente com os momentos de atrito; (vii) acolher as várias culturas; (viii) inserir temas que sejam de interesse dos alunos, abordando questões que dialoguem com conteúdos curriculares. Com base nessas demandas, entende-se a violência nos espaços formais de educação como parte da “relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro” (SANTOS, 2001, p. 107-108).

A violência no ambiente escolar, nesta perspectiva, deve ser ponto de reflexão para a comunidade escolar, pois o ambiente formal de ensino não tem respostas e soluções prontas para desigualdades sociais, o que se verifica também neste momento de pandemia, quando muitos alunos indicam não ter condições de acesso à internet de banda larga ou mesmo a equipamentos e espaço que garantam a aprendizagem efetiva. Assim, é importante destacar oportunidades de diálogos significativos entre a escola e os atores sociais para ampliar conhecimentos reflexivos, críticos, criativos, afetivos. Negar essa possibilidade, conforme registra Santos (2001), significa manter o poder autoritário e conteudístico.

A violência na escola, conforme Santos (2001), amplia a defasagem de aprendizado e de afetividade que só pode ser reduzida nos espaços onde há compromisso com a inclusão do respeito, valores, opiniões de todos os envolvidos. Mudar essa perspectiva requer diálogos transformadores e cooperativos que ampliem o bom relacionamento e as soluções possíveis para adversidades, problematização de conceitos e desconstrução de paradigmas.

Identifica-se que as interações permitem a ação social da linguagem com respeito à pluralidade de ideias, bem como formação de escritores e leitores que assumam suas experiências e suas expectativas. Entende-se que um dos pontos problemáticos da educação humanizada é romper o silêncio repressor na escola.

É significativo analisar também as formas discursivas e contextuais de linguagem em sala de aula, pois traduzem o perfil docente e o perfil do futuro egresso: o uso de entonações específicas para realizar perguntas; a predisposição em repetir informações; as maneiras de responder a questionamentos; a transmissão do conhecimento, sobretudo quando se restringe a partir de uma única forma ou canal, preferencialmente o quadro branco (CORDEIRO, 2011).

Estudos complementares indicam que a linguagem austera exclui o espaço plural e democrático e a ausência de diálogos para sanar dúvidas elimina a aprendizagem plena. Entende-se que a aula dialogada permite solucionar problemas que ocorram, além de garantir relações interpessoais qualitativas. É importante destacar que a autoridade do professor não se garante com o autoritarismo (CORDEIRO, 2011).

A liberdade de expressar opiniões permite ao professor atuar como mediador entre o conhecimento novo e o historicamente concebido, forma que favorece ações e reflexões críticas e afetivas. O paradigma cartesiano (“Penso logo existo”) torna-se questionável quando se pensam espaços educativos humanizados, pois precisam incluir ação crítica, luta, sentimento, compartilhamento, desmitificação, participação, interação, comunicação, questionamento, ensino-aprendizagem, respeito, etc., inseridos em ações pedagógicas e nas trocas sociais (ARAÚJO, 2015).

Unir o cognitivo ao afetivo, no processo de ensino-aprendizagem, por meio do bom relacionamento, é uma das formas de garantir a internalização de objetos ensinados e aprendidos na relação professor-aluno. O contato próximo, através do olhar, do sentir, das reações positivas e incentivos, é indispensável para que haja confiança e sejam possíveis os pedidos de auxílio. As ações do educador afetam a vida escolar dos discentes, pois as oportunidades interativas tendem a harmonizar os espaços das relações interpessoais, com respeito aos conhecimentos múltiplos e que permitem “confronto de pontos de vista, o possível surgimento do conflito cognitivo e sua provável superação” (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 233).

O trabalho didático, que respeita a realidade dos aprendizes, valora as suas experiências, apresenta o conteúdo de forma coerente ao nível de aprendizado, escolhe temas relevantes a serem discutidos, avalia omnilateralmente, lida de forma crítica e construtiva com a tecnologia dentro e fora do ambiente virtual que nos cerca, traduz respeito afetivo ao trabalho docente.

Na teoria freiriana, quando se assume o compromisso “com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia [...]” (FREIRE, 2012. p. 11). Ademais, reconhecer os conhecimentos dos alunos, incluindo o âmbito das tecnologias, é outra maneira de estabelecer diálogo, demonstrar carinho e respeito, o que pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem (BRUST, 2009). Para isso, é o professor, em suas aulas, forma relações sociais, culturais, humanísticas e tecnológicas (EMILIANO; TOMÁS, 2015).

Desde o século XX, identificam-se os novos usos tecnológicos, inicialmente com uso de computadores e, posteriormente, com outros dispositivos móveis nas escolas. As mudanças afetaram as abordagens de ensino, pois conforme indica Bertrand (2001) ratificam recursos metodológicos como softwares e ambientes virtuais de aprendizagem, além de ferramentas, como computadores, datashow, TVs, tablets, e celulares com internet. No entanto, o uso de equipamentos tecnológicos no processo significativo de ensino e aprendizagem não garante, por si só, eficácia pedagógica, pois não exclui as responsabilidades sociais da escola com os estudantes.

A aprendizagem significativa, nesse contexto, ressignifica o papel dos sujeitos, pois permite a troca de atitudes passivas, a partir de metodologias nas quais os alunos são ativos construtores de conhecimentos. A formação para o pensamento crítico acerca dos conceitos, favorece trocas interpessoais e ações pedagógicas mais atraentes e flexíveis, na medida em que insere nos conteúdos as vivências dos alunos (SILVA, 2018).

Observa-se que a metodologia ativa favorece maior autonomia aos alunos, pois os conhecimentos podem ser questionados, mesmo quando sistematizados em livros. Os textos e os hipertextos passam a conectar-se no ambiente de ensino-aprendizagem e tornam-se informações que precisam ser verificadas a partir de um repertório de conhecimentos assumidos pelos estudantes e também pelos professores (POZO, 1998; MESQUITA; MENEZES; RAMOS, 2016; SILVA, 2012).

As mudanças sociais afetam diretamente a escola e, nesse sentido, o ensino sistemático, por si só, não transforma realidades, pois sua dinâmica pode ser conservadora e vetar pluralidade de vozes ou assumir-se a partir das problematizações, cujas soluções são comuns a todos e que envolvem os diversos

tipos de conhecimento, incluindo o científico, além de empatia e diálogo (EMILIANO; TOMÁS, 2015).

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em meados dos anos 1990, essa discussão foi ampliada, pois o documento indica que cabe à escola contribuir para o aprendizado de conhecimentos de cunho geral, formar sujeitos autônomos, solidários, capazes de suplantarem as dificuldades sociais e relacionais. Assim, para buscar a autonomia “não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los” (BRASIL, 1997, p. 80; MEDEIROS, 2017).

Destaque-se que processos de mudanças metodológicas incluem, necessariamente, políticas públicas que valorizem a formação continuada do professor, uma das formas objetivas de valorização da carreira docente. A prática social escolar requer um profissional da educação que seja capaz de organizar conteúdos, sistematizar estudos em forma de aula e apresentá-los aos alunos, mas também ter os conhecimentos necessários para mediar os diversos conhecimentos vivenciados, sentidos e aprendidos que circulam no ambiente escolar e fora dele. (EMILIANO; TOMÁS, 2015).

A relevância dos conteúdos disciplinares não foi questionada nesta pesquisa, mas entendeu-se que uma prática educativa humanitária exige novo paradigma e assegura o debate plural aos alunos de qualquer faixa etária a partir dos significados que os conhecimentos repercutem em suas vidas. Para isso, a ética deve integrar o ato de ensinar, caso contrário corre-se o risco de apresentações vazias de sentido (ARAÚJO, 2015). O ensino-aprendizagem exige, na contemporaneidade, entender o erro como relevante, pois favorece a solicitação de novas informações, assim a prática pedagógica pode fortalecer a aprendizagem com base nos equívocos e sem constrangimentos (VASCONCELLOS, 2011).

Não basta apresentar o mundo social, natural e tecnológico em conteúdos sistemáticos no quadro branco ou em *powerpoint*, pois é, nos debates com os alunos e com a participação e colaboração deles, a partir de metodologias ativas, que o professor ressignifica sua própria prática. Acessar o conhecimento científico/tecnológico, nessa lógica, não significa ausentar-se de afetividade, já que as relações com a teoria e com o outro contribuem para trocas culturais e interpessoais, que favorecem a transformação da realidade (SILVA; GUIMARÃES;

MEDEIROS, 2018). É importante entender que usar tecnologias nas práticas pedagógicas requer discutir a humanização e a ética do uso das ferramentas virtuais, pois é esse diferencial que potencialmente pode ampliar o diálogo sobre aspectos emocionais e cognitivos de alunos e profissionais da educação (SPAGOLLA, 2009), sobretudo, em um momento de isolamento físico, por qual o mundo passa, devido ao COVID 19. Observa-se, conforme Niz (2017, p. 30) que “conciliar o uso da tecnologia a favor da educação, para, assim, estimular a transformação do aluno em agente do seu desenvolvimento afetivo, intelectual e social” é uma responsabilidade social dos professores e gestores.

Conforme Niz (2017), a maioria dos professores receia usar Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), pois não recebeu formação em suas licenciaturas. Verifica-se falta de preparo para a interação em fóruns e blogs para trabalhos diversos, para obter opiniões e/ou reflexões por parte de todos os envolvidos e ausência de aprendizado sobre comunicação em Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA). Neste primeiro semestre de 2020, a situação atípica da pandemia exigiu que professores verificassem tutoriais e assistissem palestras virtuais sobre a temática, conciliando, ao mesmo tempo, novas formas de aprender e ensinar.

Desse modo, entende-se como uma urgência o investimento em formação continuada, além da necessidade de investimentos na rede física de internet no ambiente escolar. Verifica-se que muitos docentes ainda precisam receber informações para serem inseridos na tecnologia, pois sem qualificação sobre o potencial dos recursos disponíveis, há comprometimentos na atualização do próprio repertório e dos seus alunos (MORAN, 1999).

Na perspectiva construcionista, a partir do momento em que o professor reflete sobre sua relação com a tecnologia, sem utilizá-la como mero instrumento de transmissão de conteúdo, se apropria não só do produto, mas do conceito, o que permite produzir criticidade e reflexão. A evolução tecnológica modificou as práticas docentes, mas as resistências à efetivação de saberes que alterem o poder argumentativo do professor ainda é uma realidade.

A necessidade de ampliar ambientes de discussão é observada em estudos na área. A garantia de ambientes participativos e colaborativos em processos de trocas de experiências, ainda requer atenção por parte de gestores e professores. Os ambientes abertos desenvolvem “autoestima, senso crítico e liberdade

responsável; o que passa a ter valor é o processo ensino e aprendizagem, ao invés do ensino na instrução [...]” (NIZ, 2017, p. 59).

### **3.1. A comunicação em rede na escola<sup>1</sup>**

Quando se discute cultura tecnológica, há indicadores que apresentam professores alheios a essa tendência da vida contemporânea e que indicam uso restrito ou inexpressivo de tecnologias do cotidiano das aulas (KALLAJIAM, 2012; ARAÚJO, 2015; TARDIFF, 2014). Ao observar e refletir sobre mudanças na educação, os docentes que se propõem a mediar suas aulas com base em aprendizagem significativa, promovem novas perspectivas, pois através de “interação, interatividade e inter-relação, colocam o estudante como agente responsável pelo seu desenvolvimento[...]” (FERREIRA; VOELZKE, 2014, p. 3).

O processo de globalização incluiu novas práticas de leitura e escrita, gêneros hipertextuais e ferramentas que possibilitaram a aprendizagem móvel em diversos locais e com distintas plataformas. As práticas de ensino-aprendizagem devem considerar tais questões, pois há mudanças, desde o fenômeno da internet, em todas as práticas humanas, das mais contemporâneas à mais tradicionais, que atingem esferas distintas de relacionamento. Nesse sentido, o modelo de ensino direcionado a transmitir informações se reorganiza para permitir construir e obter conhecimento, de modo significativo (PACHECO; PEREIRA, 2007).

No caso das tecnologias independentes que não dependem de energia elétrica, como cartões, cartazes, fichas, quadros de avisos, histórias em quadrinhos etc., contribuem no processo pedagógico como estímulo ao pensamento, sensações e aprendizagens de conhecimentos. Essas possibilidades favorecem lidar com as emoções e incentivam as relações sociais com interação em tempo real, seja no ambiente da sala de aula física ou virtual (CONTE; MARTINI, 2015).

Essas várias formas de conhecimento exigem que as escolas repensem sobre a formação dos alunos na forma de ler e participar da vida virtual, que sempre esteve imbricada ao cotidiano. Refletir com os estudantes sobre edições de imagens e textos nas mídias, de um modo geral, e nas redes, de modo específico, estimula a dúvida

---

<sup>1</sup> A discussão aqui abordada foi detalhada em Silva; Gaia, Gomes (2020) e em Silva; Gaia, Gomes (2019).

acerca de ideias cuja base argumentativa é frágil, reconhecidas em fake news e material publicitário.

### 3.2. Representações Sociais e afetividade

A partir da discussão anterior, observa-se que a educação inclui saberes históricos que englobam a formação integral do homem, cujas repercussões acontecem dentro e fora da escola. No espaço formal de aprendizagem, ainda ocorre a prática de treinar ou revisar conteúdos, o que desconsidera a dinâmica social e a sua diversidade cultural (MOREIRA; OLIVEIRA, 2000). Nessa perspectiva, é importante compreender que “tudo o que se faz para além dos conteúdos programáticos, é também prática educativa” (ARAÚJO, 2015, p. 55).

É nesta perspectiva que se inclui a afetividade na questão do ensino, pois foi separada do trabalho através do modelo taylorista-fordista com “uma divisão rígida de lugares e gestos. Afeto, carinho e cuidado – situado e sitiado no espaço doméstico; e ao trabalho – a racionalidade, a burocracia, a medida” (CODD, 1999, p. 38). Na perspectiva do trabalho docente, a afetividade é inerente, já que “a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho [...] atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida” (CODD, 1999, p. 40).

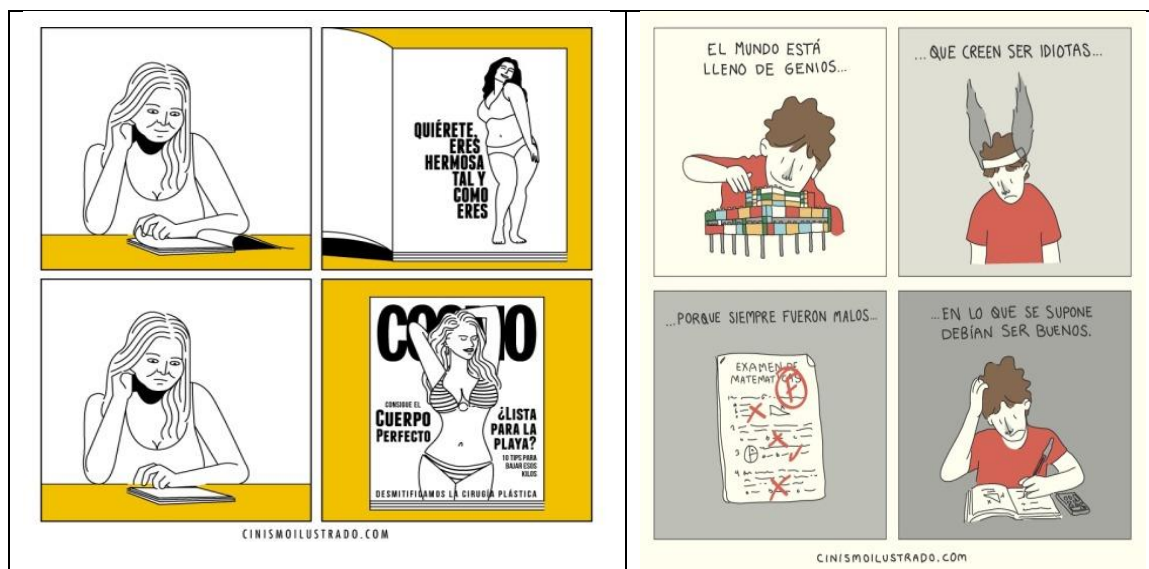
A palavra afeto vem do latim *affectu* e significa afetar, tocar, representado por fenômenos “sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, sempre relacionados às impressões de prazer ou desprazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza (CODD, 1999, p. 41), possível de se verificar através do compartilhamento das experiências.

As Representações Sociais, nesse contexto, são vitais para o entendimento de objetos variados, principalmente quando o conhecimento é perceptível na subjetividade diária. Ações cotidianas como agir, escrever, opinar, refletir e sentir formam representações que os sujeitos realizam para estabelecer relação. Sendo assim, essas representações vinculam-se a noções e entendimentos sobre a realidade das práticas educativas/comunicativas/afetivas, pois visam superar dicotomias indivíduo-sociedade e sujeito-objeto (MOREIRA; OLIVEIRA, 2000).

Ensinar a ler de maneira crítica, unir cognição e afetividade, é também problematizar dualidades que se referem a objetos presentes na sociedade e que,

direta e indiretamente, promovem violências veladas. Como exemplos ilustrativos destacamos exemplos no Quadro 2:

**QUADRO 2 – Exemplos ilustrados de violência simbólica**



Fonte: Salles, 2015.

Essas dualidades quando trabalhadas através de uma educação que promova interlocuções afetivas, conectam professores a alunos e possibilitam, através das aulas dialogadas, discutir as identidades de cada um, a partir de representações que construímos com base em determinados conceitos. Esse conjunto de saberes permite refletir sobre as afetividades, valorações, impressões e julgamentos (MOREIRA; OLIVEIRA, 2000).

A teoria das Representações Sociais é um “saber prático que se constitui nas experiências dos sujeitos, vinculados a um objeto (material ou ideal), que pode apresentar diferentes perspectivas de simbolização e interpretação” (RODRIGUES, 2014, p. 55). Este paradigma configura uma construção, socialmente elaborada e legitimada, de conhecimentos a respeito de objetos sociais, inseridos em uma cultura. Da mesma forma, os sujeitos que o representam só o fazem porque participam de uma sociedade e porque desenvolveram mecanismos cognitivos e afetivos próprios a essa forma de conhecimento (MOSCOVICI, 2003).

Essa vertente teórica considera, de forma crítica, que a subjetividade social é igualmente propulsora de conhecimentos. Isso só é possível a partir da escuta das pessoas, da interação com suas histórias, da inter-relação entre os pares, etc. Em relação à sala de aula, caso o professor queira promover um ensino

afetivo/significativo, precisa considerar aspectos da subjetividade, da criatividade e da emoção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (JOVCHELOVITCH, 2008).

Nessa discussão, em que a ação/reflexão docente relaciona-se à subjetividade, o trabalho “não é somente produzir; é, também, transformar a si mesmo e, no melhor dos casos, é uma ocasião oferecida à subjetividade para se testar, até mesmo para se realizar” (DEJOURS, 2004, p. 30). Assim, limitar a subjetividade dos sujeitos à aspectos cognitivos não estimula a transformação das suas realidades, pois “o ser humano é uma unidade de necessidades, desejos, sentimentos, angústias, temores, imaginários, racionalidades e paixões” (RODRIGUES, 2014, p. 29).

Igualmente, a teoria estuda a sociedade, debate a gênese e o desenvolvimento dos conhecimentos sociais adquiridos a partir de contextos múltiplos de vivência, opiniões, valores que circulam em determinada comunidade e na sua relação com as demais. Significa superar o aspecto cognitivo e considerar “hábitos culturais, identidades, tradições culturais, emoções e práticas de vários tipos” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 88).

As Representações Sociais se destinam a quatro funções, segundo Moreira; Oliveira (2000): (i) Função de Saber: os membros sociais interagem através de conhecimentos comuns ao grupo a que pertencem; (ii) Função Identitária: os membros sociais definem suas particularidades em relação a outros grupos; (iii) Função de Orientação: os membros sociais são movidos por normas e valores inerentes a seu grupo de pertença, a fim de promoverem determinado tipo de ação; (iv) Função Justificadora: os membros sociais legitimam suas decisões, para transformar dada realidade.

Os interesses de cada grupo social configuram conhecimentos, o que se verifica em novas ideias conceituais e/ou informativas que passam a ser familiares ao grupo. É importante considerar, com base na teoria, que o conceito de grupo não se limita a uma reunião de sujeitos em busca de atingir metas afins, mas refere-se a um agrupamento de pessoas, com base nas conexões da identidade cultural (MOREIRA; OLIVEIRA, 2000).

As aulas, portanto, são espaços nos quais as Representações Sociais estão inseridas, pois integram aspectos das humanidades dos seus principais atores: professores e alunos. Dissociar a afetividade desse fenômeno, parece-nos uma ação, no mínimo, excludente. Quando o espaço pedagógico favorece a abertura de posicionamentos, seja em pequenos grupos ou rodas de conversa, o que favorece a

interação, é possível estimular a inclusão. Através dessas estratégias, estudos indicam processos civilizatórios a partir da solidariedade, da parceria, da colaboração mútua, de diálogos afetivos com o outro; não só falando, mas também ouvindo (ALMEIDA e JODELET, 2009). Ser solidário é compreender que a nossa humanização se relaciona aos demais com os quais interagimos (ARAÚJO, 2015).

O termo social vincula-se a questões da coletividade, pois entende-se o estreito vínculo entre o ser individual e o ser social, ou seja, o ser humano em toda a sua complexidade, com diferentes atitudes (ROCHA, 2014; COUTINHO et al. 2003). Além disso, segundo Moscovici (2003), há três dimensões que se relacionam nas Representações Sociais: (i) a informação, o conhecimento do grupo sobre um determinado objeto social; (ii) o campo da imagem, o modelo social que o grupo projeta; (iii) a atitude do grupo para desenvolver ideias com base nas emoções polarizadas (ódio e amor; fé e dúvida; alegria e tristeza, etc.). Todas essas questões, promovem e ampliam o debate acerca de uma educação com maior compromisso pelas subjetividades e cuja ênfase ao conhecimento científico não despreza a valoração dos saberes diversos e oriundos de distintos grupos sociais.

Os estudos nos colocam diante da relação existente entre Representações Sociais-afetividade-compromisso com a docência humanizada: “dimensão cultural na qual nos constituímos, enquanto sujeitos em um tempo/espço distinto, estabelecendo regras, valores e modos de pensar e estar no mundo” (RODRIGUES, 2014, p. 56). Assim, promoveremos a efetivação da teoria das Representações Sociais, que deve estar implicada e imbricada na vida dos sujeitos e de suas comunidades. São relevantes as formas de pensar afetivamente, ao valorar e valorizar “sabores e dissabores de um cotidiano cuja característica principal consiste na rítmica produção de sentidos e possibilita alternadamente a vivência, individual e coletiva, da alegria e da dor, do prazer e do sofrimento, do contentamento e da frustração”. (RODRIGUES, 2014, p. 57).

#### 4. PRODUTO EDUCACIONAL <sup>2</sup> E METODOLOGIA

Nosso Produto Educacional se materializou no formato de jogo desenvolvido pelo pesquisador. Pela sua natureza, tal produto se enquadra na categoria 2 da CAPES, de acordo com os campos da plataforma Sucupira: “desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, [...] jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins” (BRASIL, 2019, p. 10).

Como trabalho final de curso, o Produto Educacional pode ser de um dos seguintes tipos: mídias educacionais, jogos, pequenos livros, protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais, manuais, propostas de ensino, material textual, materiais interativos, atividades de extensão, desenvolvimento de aplicativos, além de outras possibilidades (BRASIL, 2016). Ademais, a seguir, é apresentado um quadro resumitivo de como deve ser criado um produto, a partir de três eixos condutores:

**QUADRO 3 – Eixos condutores de criação de um produto educacional**

<b>EIXO CONCEITUAL</b>	<b>EIXO PEDAGÓGICO</b>	<b>EIXO COMUNICACIONAL</b>
Investigação que se desdobra em dois aspectos: o temático e o diagnóstico, para detectar a problemática a ser resolvida, os conceitos, teorias, e questionamentos pertinentes ao tema, que resultarão na escolha dos conteúdos relevantes a serem abordados, a fim de conhecer as reais necessidades do grupo.	Eixo que fomenta e conduz o produto a ser realmente educacional. Sugere o caminho a ser percorrido sob um novo olhar. Além disso, tal eixo pode confirmar a problemática detectada no eixo conceitual ou propor uma nova.	Maneira tangível de relacionamento com os colaboradores e a compreensão da proposta do Produto Educacional. É importante considerar qual o veículo mais adequado, observando as peculiaridades do percurso.

Fonte: Káplun, 2003.

<sup>2</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do comunicado 001/2012 (BRASIL, 2012), orienta que o Produto Educacional, aplicado em situação real de sala de aula, seja disponibilizado para que outros professores possam avaliar, analisar e proporcionar a seus alunos conhecimentos através desse recurso pedagógico. Ainda de acordo com o regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (proFEPT) “o produto educacional deverá ser acompanhado de um relatório da pesquisa que contemple o processo de desenvolvimento e avaliação da aplicação do produto” (PROFEPT, 2018, p. 6). Em função da pandemia do Corona Vírus, a partir de abril de 2020, essa aplicação ocorreu em ambiente virtual.

Esta investigação teve por meta elaborar o Produto Educacional Jogo Resiliência, físico, além de promover um itinerário pedagógico em formato de oficinas. Nesse percurso, relacionamos o conteúdo curricular a temas transversais, os quais estão incluídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), abordando os seguintes temas (i) Saúde – autocuidado, vida coletiva; (ii) Pluralidade cultural – o ser humano como produtor de cultura; (iii) Ética – respeito, solidariedade e diálogo; (iv) Trabalho e consumo – relações de trabalho para a cidadania, o que também consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Considerando os limites da pesquisa, foi necessário aguardar autorização do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) para acesso do pesquisador aos participantes.

A transversalidade curricular pressupõe, em nosso entendimento, a implicação entre currículo e experiências trazidas pelos partícipes da comunidade escolar em um processo de indissociabilidade entre conteúdos sistematizados e vivências sociais. Corroborando com esse pensamento, os PCN mostram que os temas transversais são importantes a fim de que os discentes sejam capazes de aprimorar “a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável [...], além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos (BRASIL, 1997, p. 26).

Antecipamos que o catálogo de oficinas configurou uma sequência didática, observadas as reflexões de Zabala (1998). O autor discute a função social da prática educativa docente através de ações práticas que resultam em reflexões pedagógicas acerca da melhoria do trabalho discente em sala de aula, sobretudo quando esse trabalho estimula, no aluno, o equacionamento de problemas do seu cotidiano. Todos os recursos metodológicos, a empatia entre os participantes, as atividades propostas, o planejamento crítico das aulas, etc. são previstos, favorecendo ambiente aberto a diálogos reflexivos para aquisição de conhecimentos e que contribuam para transformar a sociedade.

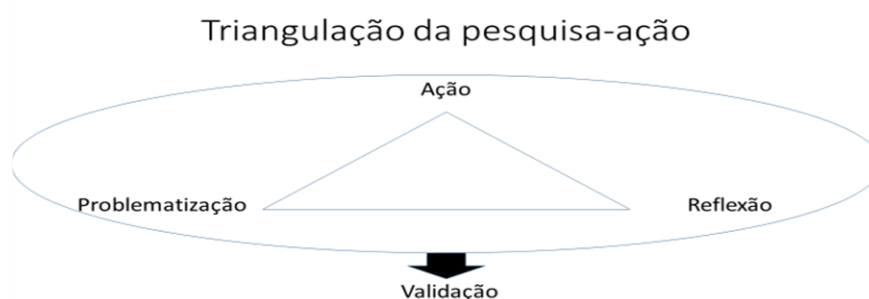
Zabala (1998) explica que as atividades apresentam variações estáveis ou mutáveis, servindo como alicerce para a aprendizagem: (i) a interatividade entre docentes e discentes, e destes com seus pares; (ii) representações grupais; (iii) escolha de alguns materiais didáticos; (iv) a preocupação com aspectos temporais e espaciais, (v) a avaliação. Tudo isso reflete certos propósitos educacionais, claros ou subentendidos.

Para haver qualquer intervenção docente, é preciso observar que cada tipo de conteúdo apresenta uma reflexão específica (ZABALA, 1998): (i) Conteúdos conceituais - representações simbólicas de qualidades em comum sobre objetos de conhecimento; (ii) Conteúdos factuais – apreendidos em fatos cotidianos do aluno, o qual será capaz de aprender, caso reproduza-o de forma literal ou não; (iii) Conteúdos procedimentais – estratégias específicas para se alcançar um objetivo; (iv) Conteúdos atitudinais – regras adotadas e/ou seguidas, comportamentos éticos e atitudes de acordo com determinados valores sociais.

Para o que pôde ser realizado em nossa ação-investigação, foram levadas em conta tais reflexões, observando as características do dia-a-dia, nossas interlocutoras, suas histórias e o que poderiam nos passar, enquanto valores, atitudes e aprendizado.

A abordagem metodológica deste estudo foi de base qualitativa, do tipo pesquisa-ação, por meio de: (i) levantamento bibliográfico; (ii) intervenção docente do pesquisador; (iii) levantamento e análise de dados e de entrevista semiestruturada propostos, inicialmente, a dez alunos (cinco meninas e cinco meninos) do curso técnico de Informática, do IFAL Campus-Arapiraca, com vistas também à produção do Produto Educacional – Jogo Resiliência. Ademais, a pesquisa-ação pode realizar a triangulação dos dados obtidos para posterior validação da pesquisa, conforme infográfico abaixo:

#### FLUXOGRAMA 1 – Triangulação dos dados



Fonte: Tripp (2005).

Ao se repensar esse Modelo, baseado em Tripp, poder-se-ia, numa perspectiva mais atual e com vistas a atitudes emancipatórias pelos sujeitos implicados, pensar que a reflexão não se esgota, a fim de que seja promovida a reflexão. Na verdade, a

reflexão visa a (re)tomada de outras ações, considerando esse *continuum* como dialético em sua essência.

Nosso método de investigação foi embasado, epistemologicamente, na pesquisa-ação educacional, a qual exige do pesquisador, além de outros posicionamentos: planejamento, ação, observação, reflexão e nova ação (IBIAPINA, 2008). Por se tratar de uma abordagem social, sob o viés participante, foram integrados conhecimentos mútuos entre os sujeitos colaboradores, ou seja, os discentes. A oficina realizada como procedimento e a entrevista semiestruturada como instrumento pedagógico possibilitaram, respectivamente, a observação das representações sociais que os alunos do IFAL fizeram a respeito da incorporação de temas transversais, nas aulas de Língua Portuguesa, e o debate sobre a prática profissional como objeto de estudo e lugar de conhecimento científico. Nesse contexto, o método da pesquisa-ação é estratégico para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, que utilizam suas investigações no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem (TRIPP, 2005).

O método de intervenção inclui discentes e docentes em discussões para trabalhar questões relevantes ao grupo e construir aprendizagens significativas que extrapolem os muros da escola. A pesquisa-ação tem uma base empírica que associa a prática do professor à participação efetiva dos alunos, assim “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2007, p. 16). O estudo, nessa perspectiva, visou identificar, coletivamente, a transformação, ainda que sutil e gradativa, da realidade dos sujeitos envolvidos (LEITE, 2018).

A investigação-ação foi realizada no mês de abril de 2020. De início, seriam organizadas 4 oficinas presenciais com os alunos, dispostas em 4 aulas de 50 minutos, previamente acordadas com o professor de Língua Portuguesa do IFAL Campus-Arapiraca, mas por conta de variáveis intervenientes, que serão explicadas na subseção 6.1, só pudemos realizar uma, a partir de videoconferência com as duas alunas participantes, o que auxiliou na construção das demais oficinas. Além dessa intervenção, os sujeitos colaboradores responderam a um questionário para ampliar os dados necessários à reflexão teórica e prática (KAUFMAN, 2013).

A partir do procedimento de coleta de dados, pudemos observar nuances do panorama da Educação Profissional e Tecnológica, as quais influenciam aspectos profissionais e pessoais dos envolvidos, para isso utilizamos alguns instrumentos de

pesquisa como a técnica de registro de diário de bordo, com detalhamento das percepções após cada uma das atividades. Outro instrumento foi um questionário oferecido a duas alunas do segundo ano do Ensino Médio integrado ao técnico de Informática, já que devido a variáveis intervenientes não conseguimos ter o número de participantes almejados no início da pesquisa, onde analisamos as respostas para posterior exposição dos resultados. As discentes participaram do estudo, a convite do pesquisador, a partir do interesse e disponibilidade para o debate e, com o aceite, receberam os Termos de Assentimento, para suas assinaturas, e entregaram a seus responsáveis legais os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação.

O procedimento de coleta de dados, visou através das representações sociais, identificar estratégias para reflexão sobre os riscos sociais presentes na escola, e as possíveis mitigações desses riscos, a partir da produção textual das alunas adolescentes. Os dados foram obtidos seguindo o protocolo ético de pesquisa no Brasil. Desse modo, foram elaborados: os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para pais ou responsáveis dos alunos, bem como para o professor de Língua Portuguesa da turma dos sujeitos colaboradores; os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido, documento específico para colaboradores menores de idades; o Termo de Anuência da Pesquisa, assinado pelo diretor da instituição, dando ciência da realização da mesma e autorizando o levantamento de dados.

#### **4.1 Avaliação Diagnóstica**

No trabalho de levantamento inicial da pesquisa foi realizada uma visita ao Campus Ifal Arapiraca, com a meta de identificar aspectos relevantes para o estudo, bem como visitar o setor de Psicologia e de Enfermagem, um dos critérios para execução da pesquisa com submissão do projeto na Plataforma Brasil e análise do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ciência da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Foram elaborados também os documentos para levantamento de dados, incluindo documento de autorização da diretoria do campus para realizar o estudo, considerando a obrigatoriedade ética de solicitar o acesso ao *locus* da pesquisa.

Na pesquisa verificou-se que entre os fatores estressantes mais frequentes estão citados conflitos entre colegas, críticas negativas ou falta de reconhecimento,

além de dificuldades de comunicação (CUNGI, 2004). Nos levantamentos empíricos iniciais, verificamos que o Hospital de Emergência Doutor Daniel Houly, referência na cidade de Arapiraca-AL, apresentou dados oficiais da região que revelaram, estatisticamente, os casos de lesão autoprovocada, problemas intimamente relacionados às tentativas de suicídio registradas entre os anos de 2015 a 2018. Alguns desses dados estão na tabela a seguir:

**TABELA 1 – Casos de Lesão Autoprovocada Notificadas no Hospital de Emergência Dr. Daniel Houly (HEDH) de 2015 a 2018.<sup>3</sup>**

VARIÁVEL	NÍVEIS	NÚMEROS
SEXO	Masculino	523
	Feminino	1386
ANO	2015	554
	2016	484
	2017	529
	2018	342
IDADE	09	3
	10	2
	11	7
	12	13
	13	36
	14	72
	15	77
	16	97
	17	103
	18	103
	19	74
20	96	
	21-80	1226
CIDADE	Água Branca	1
	Anadia	5
	Arapiraca	974
	Batalha	6
	Belém	2
	Belo Monte	2
	Cacimbinhas	7
	Campo Alegre	18
	Campo Grande	20
	Coité do Noia	42
	Coruripe	2
	Craíbas	86
	Delmiro Gouveia	3
	Dois Riachos	1
	Estrela de Alagoas	1
	Feira Grande	86

<sup>3</sup> Embora o hospital detalhe por idade o número de casos, nessa tabela especificamos somente até os 20 anos considerando o público desta pesquisa e inserimos todos os casos dos 21 aos 80 anos, de forma genérica, por necessidade de organização do espaço dessa tabela.

	Girau do Ponciano	103
	Igaci	36
	Igreja Nova	5
	Jacaré dos Homens	3
	Jaramataia	12
	Junqueiro	31
	Lagoa da Canoa	81
	Limoeiro de Anadia	84
	Maceió	2
	Major Isidoro	12
	Maravilha	1
	Maribondo	18
	Mata Grande	2
	Monteirópolis	1
	Olho d'Água das Flores	1
	Olho d'Água Grande	7
	Palmeira dos Índios	9
	Pão de Açúcar	4
	Pariconha	1
	Penedo	10
	Piaçabuçu	4
	Porto Real do Colégio	2
	Quebrangulo	4
	Santana do Ipanema	4
	São José da Tapera	2
	São Sebastião	82
	Tanque d'Arca	17
	Taquarana	66
	Teotônio Vilela	13
	Traipu	35
	Neópolis (SE)	1
<b>ZONA DE RESIDÊNCIA</b>	Ignorado	35
	Urbana	1147
	Rural	726
	Periurbana	1
<b>MEIO UTILIZADO</b>	Força Corporal	5
	Enforcamento	20
	Objeto Contundente	7
	Objeto Perfuro Cortante	44
	Envenenamento	1808
	Arma de Fogo	9
	Ameaça	1
Outros	15	

Fonte: Hospital de Emergência Doutor Daniel Houly, 2018.

Dos 1909 casos registrados no período mencionado, pudemos fazer algumas constatações: (i) o número de mulheres foi mais que o dobro do percentual de homens que se autoflagelaram; (ii) com o aumento da idade, praticamente, os índices cresceram, principalmente dos 9 aos 18 anos; (iii) dos quarenta e sete municípios estudados, quase mil casos foram registrados somente na cidade de Arapiraca; (iv)

houve uma incidência maior nos que residiam em meio urbano; (v) o envenenamento foi o principal meio que as pessoas buscaram.

Segundo o Centro de Valorização da Vida (CVV, s.d.), a principal medida de prevenção está na educação: no processo de diálogo sobre tabus e que favoreça falar e compartilhar informações. Como no passado, com as doenças sexualmente transmissíveis e até mesmo com o câncer, a prevenção tornou-se possível quando as pessoas passaram a conhecer melhor seus problemas (CVV, 2018).

De modo geral, a partir da temática é possível visualizar questionamentos, discussões e opiniões nas mídias, incluindo redes sociais, o que indica a necessidade de constar no debate do ambiente escolar. Uma educação integral, de fato, é uma alternativa quando se mostra eficaz nas discussões sobre prevenção do suicídio entre jovens, já que é uma das funções sociais da escola promover e debater conhecimentos que ajudem os alunos a identificarem seus estados emocionais e expressá-los de forma construtiva, além de ensiná-los a pedir ajuda (BERTOLOTE, 2017).

Nesse panorama, destaca-se o projeto “Transtorno depressivo como preditor de baixo desempenho e evasão escolar no grupo discente: identificação de causas e sintomas” coordenado pela psicóloga do IFAL-Arapiraca, com o auxílio de duas bolsistas. O estudo, identificado na etapa diagnóstica, reforçou a relevância deste estudo, pois concluiu que, de 2017 a 2018, os sintomas depressivos em estudantes do Instituto Federal de Alagoas, em Arapiraca, foram significativamente elevados, pois atingiram mais da metade dos alunos. Houve registro dos seguintes sintomas: baixa autoestima, diminuição do interesse ou prazer nas atividades do cotidiano escolar, sentimentos de inutilidade, ideação suicida. (SILVA; LEANDRO; MACEDO, 2018).

Esses dados reforçaram a necessidade de estudos que discutissem, além da relação professor-aluno, as relações interpessoais entre os próprios discentes, a interdisciplinaridade entre os docentes, a transdisciplinaridade entre todos os partícipes da comunidade escolar, bem como a participação da família na escola. No primeiro semestre de 2019 foi realizada também no local, no levantamento diagnóstico, uma entrevista com dois alunos do Ensino Médio integrado ao técnico de Eletroeletrônica e Informática. Esta etapa visou entender o ambiente escolar na perspectiva dos estudantes.

Os dois alunos já estavam engajados, há 5 meses, em uma pesquisa intitulada: Incidência do Suicídio em Arapiraca/Al: Uma Alternativa Tecnológica para a

Prevenção, sob a regência de um professor em um trabalho conjunto com a psicóloga da instituição. O estudo foi apresentado pelos alunos em eventos nacionais. A entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita, conforme se segue:

**PESQUISADOR: Qual a motivação que vocês tiveram para participar desse grupo de estudos?**

*ALUNO 1: entender o porquê de Arapiraca ter tantos casos de tentativas de suicídio. Incluindo pessoas próximas, sem apresentar sinais evidentes.*

*ALUNA 2: para prevenir novos casos, principalmente entre os jovens, usando a tecnologia como ferramenta.*

**PESQUISADOR: Como vocês veem os jovens implicados nesse processo?**

*ALUNA 2: Participando de eventos, descobrimos que a temática ainda não é tão falada, só é tratado no setembro amarelo. Os jovens não sabem ajudar nem pedir ajuda e isso acaba ativando o gatilho.*

**PESQUISADOR: Vocês como pesquisadores ajudam, e se sentem ajudados?**

*ALUNA 2: Sim. Inclusive, por causa dessa pesquisa, ficamos mais próximos de psicólogos e médicos Do Hospital de Emergência, de onde recebemos os dados da região, aprendendo e também dando sugestões. Isso facilita nosso trabalho como pesquisador para dar palestras nas escolas por onde passamos.*

**PESQUISADOR: A escola é o lugar para se debater temáticas como essa?**

*ALUNO 1: Com toda certeza! A gente passa muito tempo aqui. É importante que se trabalhe questões humanistas.*

**PESQUISADOR: Como vocês entendem o papel da família nesse processo? Por exemplo, o que seus pais acham de vocês envolvidos nesse processo de ajuda?**

*ALUNO 1: Eu costumo falar sobre isso na família. Recentemente em Taquarana, cidade onde moro, houve um caso de tentativa de suicídio perto de casa. E minha mãe ficou preocupada comigo, pensando que eu iria colocar aquilo na cabeça e me tornar um potencial suicida.*

*ALUNA 2: Mais ou menos! Na minha, em parte. Por alguns serem mais velhos e com pouca escolaridade, passam a tratar isso de forma ignorante, e acham que é frescura. Mas, minha mãe, que é quem mora comigo me dá sempre apoio.*

**PESQUISADOR: Vocês vão sempre a eventos e recentemente foram a Belém (PA). Como é o projeto e como se sentiram apresentando-o?**

*ALUNO 1: Nosso trabalho tem três objetivos: primeiro, entender o porquê e mapear os casos; segundo, criar a plataforma digital, um site, para depois, desenvolver um aplicativo que sirva como atalho para o CVV; e terceiro, cuidar de quem precisa de ajuda. Conversamos com vários jovens que nos apoiaram, e diziam que era importante conhecer, quebrar tabus. Por que quando não se conhece, não se pode fazer nada.*

*ALUNA 2: Foi um momento especial. Entramos em contato mais direto com nosso público alvo, que são os jovens, pois havia muitas escolas, inclusive de Arapiraca. Conversamos com pessoas que já tinham tentado, ou que conheciam alguém que já tinha tentado. E falando no CVV, a gente descobriu que muita gente ainda não conhece.*

**PESQUISADOR: Seus colegas de IFAL se sentem motivados a fazer o mesmo?**

*ALUNO 1: tanto para participar dos eventos quanto para ajudar e pedir ajuda. E a gente como pesquisador incentiva a buscar novos pesquisadores.*

**PESQUISADOR: Há muita pressão para participar desse trabalho?**

*ALUNO 1: Mais pressão interna para mostrar resultados, mas estamos em contato com a psicóloga do IFAL para minimizar essa pressão.*

*ALUNA 2: Por ser pesquisador, a gente adquire muita informação e para não no tornar um futuro potencial suicida a gente conversa muito com a psicóloga para que isso não afete tanto.*

**PESQUISADOR: Qual o papel do professor nesse processo todo?**

*ALUNO 1: Abrir espaço para que diálogos sejam mais abertos, pois a maioria não trata do assunto por medo de incentivar. Se houver mais oportunidade de os alunos falarem de suas vivências e os professores falarem das suas também fazem com que não sejam tabu e quem precisa possa se encorajar a pedir ajuda e a nós como pesquisadores possamos ajudar mais.*

*ALUNA 2: Como temos uma carga horária extensa há pressão escolar. Mas é preciso não encarar o aluno como máquina, saber que o aluno enfrenta dificuldade, saber que o aluno está passando por alguma coisa e tentar, de alguma forma, ajudar o aluno. Então o professor tem um papel muito importante. E não deve falar sobre isso apenas no setembro amarelo. Se o jovem não tem apoio na escola, e muitas vezes, também não tem em casa, ele não vai saber lidar com essa situação.*

**PESQUISADOR: Vocês estão aqui sendo preparados também para o mundo do trabalho. O que uma pesquisa como essa de vocês pode agregar valor em suas vidas profissionais?**

*ALUNO 1: Quero fazer medicina, pelo caráter humanista da profissão. Nosso caminho daqui pra frente focará sempre a questão humanista, a humanização do nosso trabalho. Quem sabe eu irei para a psiquiatria?*

*ALUNA 2: Quero ser psicóloga, muito por causa do projeto, para ajudar pessoas.*

**Figura 3 – Levantamento diagnóstico**

Fonte: Acervo pessoal (2019).

Nesse contato com os alunos, identificou-se que o tema “suicídio juvenil”, além de ser ainda tabu, continua sazonal, por causa do setembro amarelo, em que, uma vez por ano, ocorrem palestras educativas em vários espaços, o que se mostra insuficientes, a partir das falas supracitadas. Outra constatação é que, na visão deles, a escola pode se tornar um espaço propício para debates permanentes sobre suicídio, caso haja profissionais, como psicólogos e até mesmo professores, que estejam dispostos a ajudar nessa causa; aqueles com a ajuda psicológica de fato, e estes ofertando diálogos afetivos em suas aulas, possibilitando um trabalho transdisciplinar entre setores distintos da escola, que juntos podem resultar em melhorias para os discentes.

Outrossim, como pesquisadores iniciantes, inseridos em projeto elaborado pela psicóloga, com participação de um docente da instituição, a motivação sobre a temática surgiu a partir de casos na comunidade e na própria instituição de ensino, revelando que ciência e afetividade podem estar unidas para a aquisição do conhecimento e da valorização da vida. A práxis do professor humanizador, em sala, faz parte desse processo. Ao abordar temas como esse, o docente cumpre uma tarefa de repassar informações relevantes aos alunos. É possível observar, especificamente nessa entrevista, que, inseridos em projetos pedagógicos científicos e sociais relevantes em prol da comunidade, os alunos puderam vislumbrar um futuro profissional nos campos da medicina psiquiátrica e psicologia, autodeclaradas por eles, como pretensos cursos escolhidos para as suas futuras atuações profissionais.

Enfim, a entrevista foi uma oportunidade, inicial, de saber o que os alunos pensam a respeito da temática do suicídio, sobre humanização docente, diálogos afetivos, além de nos dar incentivo para continuar esta pesquisa, caminhando lado a lado com a pesquisa deles.

## 4.2 Oficinas

A construção do conhecimento só poderá ser significativa, para alunos e professores, quando houver, no ambiente de sala de aula, oportunidades de diálogos, inclusive versando sobre a realidade social dos envolvidos. Além do mais, o desenvolvimento desse processo deve levar em consideração alguns fatores como: criatividade, cooperação, contextualização de conteúdos; diversidade etc.

Tudo isso pode, também, ser implementado através de oficinas pedagógicas, que são estratégias ativas de ensino-aprendizagem, promovendo a indissociabilidade entre teoria e prática, supondo “principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002. p. 12).

Para a realização das oficinas, dispostas em um catálogo, escolhemos algumas estratégias que possibilitam reflexões a favor do ensino-aprendizagem, que não são comumente oportunizadas em sala de aula: (i) Poema, como fonte estética de curiosidade e afetividade; (ii) Imagens, como ferramentas de leituras multissemióticas, (iii) Canção, como arte cultural propulsora de conhecimentos.

O gênero literário “Poema”, além do encantamento artístico, tem em sua linguagem “carga máxima de significado e reflexão, poesia-pensante, mas também ritmo [...] sentimento, emoção, revolução, poesia que tem função social, poesia de caráter humanizador, ético, capaz de mudar o mundo” (SILVA; JESUS, 2011. p. 02). Contudo, ainda há, por parte de muitos professores de Língua Portuguesa, um distanciamento em relação a esse gênero de texto, por acharem que o desenvolvimento da leitura e da escrita não deve estar associado à prática poética.

Mas, é premente ratificar que “poesia é conhecimento, salvação, poder [...] capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior” (PAZ, 1984, p.15). Tavares (2007, p. 17) corrobora com a importância desse gênero, adotado pelos professores de Língua Portuguesa, ao afirmar que “ a prática da leitura de poesia alargará

horizontes e permitirá ao adolescente a descoberta de novas formas de ser, de viver e de conviver, ou seja, de ver e perceber o mundo e a vida”. Para essa valorização é preciso que o professor se constitua mediador de leituras não só em prosa, como comumente acontece, mas promover intimidade entre o texto literário e outras linguagens, pois a literatura, de modo geral, traz “livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 85).

Em relação às imagens, são textos não verbais que se propõem a favorecer outros tipos de interpretação, inclusive afetivas. Os recursos imagéticos como cores, movimentos e sons contribuem para ampliar as relações de compreensão do texto. Não apresentamos um texto imagético como superior ou não ao escrito/verbal, mas em tempos de tecnologia avançada, o recurso dinamiza o processo de leitura, interpretação e produção, “tendo em vista que possui um caráter semiótico que dialoga e contribui com o modo linguístico, uma vez que podemos ler um texto visual e verbalizar sobre ele” (SANTOS, 2011).

Aliás, textos multissemióticos, de acordo com Vieira (2012, p 02), são produções que possibilitam representar determinadas informações através de imagens e/ou recursos visuais, que paralelos aos textos verbais, são capazes de produzir “leitura e compreensão do conteúdo em questão. Assim, as imagens, as cores, os tipos de letras também são portadores de sentido e precisam ser lidos e interpretados; trazem informações que precisam de ser inferidas”.

No tocante às canções, são um instrumento que possuem caráter pedagógico, já que “pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino” (CORREIA, 2010, p. 13). Através de sua mensagem, a música é capaz de aliviar tensões, aguçar emoções, trazer informações que se traduzem em leitura diferenciada da própria vida.

Moreira et al (2014, p. 42) afirma que, além de ser uma ação divertida, desvinculada das aulas cansativas e sistematizadas, a música gera elementos culturais constitutivos de identidade e de cidadania, contribuindo para a concentração e o amadurecimento do raciocínio; além disso, pode auxiliar na construção da índole “da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona [...] bem-estar. Pode até mesmo transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos.”







Desse modo, propusemos quatro oficinas, apresentadas em um catálogo, com tempo sugerido de duas aulas, ininterruptas, de cinquenta minutos cada, e semanal, com objetivos e estratégias didáticas distintas. A proposta inclui um trabalho compartilhado de compreensão, interpretação, opinião, reflexão de textos verbais e não-verbais, para produções escritas que permitam aproximar, simultaneamente, em uma relação simbiótica: professor – aluno – objeto de estudo – vida – trabalho – sociedade. O Produto Educacional, Jogo Resiliência está relacionado à quarta oficina.

#### **4.2.1 Oficina 1**

Esta oficina teve como principal recurso didático o material audiovisual, de Daniel Martinez Lara, intitulado “Reflexões sobre sistema de educação e trabalho”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E>>. Esse material aborda o tema transversal “Trabalho e consumo”, como o grande grupo em círculo, permitindo dialogar sobre família e cultura. A tipologia de aprendizagem que se pode apreender é a factual, já que essa intervenção visa possibilitar a compreensão dos problemas cotidianos.

Antes e depois do filme, a proposta era disponibilizar seis frames, grosso modo, imagens estáticas de cenas específicas do material audiovisual. O antes seria para que os alunos pudessem realizar algum tipo de interpretação do que estava sendo retratado; o depois seria a oportunidade de saber se a interpretação se manteria. Na oficina virtual, essa proposta foi mantida e verifica-se que o professor pode dialogar sobre os diversos assuntos transversais que resultam desta prática. Essas impressões dos estudantes são registradas em fichas, abaixo de cada frame, o que facilita o diálogo, conforme se verifica, a seguir, na Figura 4:

Figura 4 – Frames utilizados para a oficina 1

<p>Frame 1</p>  <p>Qual sua opinião sobre essa imagem, antes do filme?</p> <p>Qual sua opinião sobre essa imagem, depois do filme?</p>	<p>Frame 2</p>  <p>Qual sua opinião sobre essa imagem, antes do filme?</p> <p>Qual sua opinião sobre essa imagem, depois do filme?</p>	<p>Frame 3</p>  <p>Qual sua opinião sobre essa imagem, antes do filme?</p> <p>Qual sua opinião sobre essa imagem, depois do filme?</p>
<p>Frame 4</p>  <p>Qual sua opinião sobre essa imagem, antes do filme?</p> <p>Qual sua opinião sobre essa imagem, depois do filme?</p>	<p>Frame 5</p>  <p>Qual sua opinião sobre essa imagem, antes do filme?</p> <p>Qual sua opinião sobre essa imagem, depois do filme?</p>	<p>Frame 6</p>  <p>Qual sua opinião sobre essa imagem, antes do filme?</p> <p>Qual sua opinião sobre essa imagem, depois do filme?</p>

Fonte: Lara (2020).

Ao final dessa etapa, os alunos responderiam à seguinte questão, de maneira escrita, em uma folha de caderno: *A partir do vídeo, quais fatores, na relação trabalho-educação-família, poderiam incorrer em dores emocionais, gerando pensamentos autodestrutivos?* E, para finalizar a aula, poderia ser implementada uma roda de conversa para debater o que foi observado na oficina de maneira geral.

#### 4.2.2 Oficina 2

A 2ª oficina foi pautada na leitura e interpretação do texto verbal “ Eu sei que a gente se acostuma, mas não devia”, de Marina Colasanti, para posterior visualização

de material audiovisual contextualizador. Aborda-se o tema transversal “Ética”, com o grande grupo em círculo, cuja proposta era refletir sobre aspectos que contribuíssem para a acomodação humana frente aos problemas sociais. As tipologias de aprendizagem que podem ser apreendidas são a factual e a conceitual, por produzirem sentido à realidade em busca de características em comum (ZABALA, 1998). O texto em sua integralidade está no Anexo D.

O material audiovisual, que contextualiza essa produção, está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ax7TIU9pmc4>>. É uma narração integral do texto supracitado, com a voz e interpretação de André Abujanra, com imagens do cotidiano representando o mau costume: dos encontros (ou desencontros) frios que as pessoas estabelecem nos transportes públicos e na rua; da acomodação humana frente à poluição visual que os prédios impõem nas grandes cidades, prédios esses, que de certa forma, enclausuram seus habitantes; da pressa para se levantar de manhã cedo, para fazer as refeições, para visualizar e comentar as tragédias que aparecem nos noticiários; da expropriação do trabalho; de não aproveitar/saborear a vida.

Depois do contato dos alunos com os recursos didáticos, primeiramente com o texto verbal, e, posteriormente, com material audiovisual, uma atividade interpretativa seria proposta, contendo 8 questões, assim dispostas:

*1 O título do texto está composto por duas orações coordenadas, a segunda é adversativa à primeira. Por que a autora quis dar esse tom de adversidade entre as orações?*

*2 Que tipo(s) de costume(s) o texto aborda? Você já se enxergou, ou se enxerga acostumado(a) com situações semelhantes?*

*3 Você é capaz de diferenciar quais os bons e os maus costumes presentes em sua vida?*

*4 Para não se acostumar mal às adversidades, às quais estamos sujeitos no cotidiano, quais atitudes tomar?*

*5 Sua formação no Ensino Médio integrado ao técnico está contribuindo para que você se habitue às explorações do mercado, objetivando o salário, ou para que você se realize em sua futura profissão? Por quê?*

*6 Embora não explicitado no texto, o preconceito é uma prática rotineira, o qual pode ser caracterizado como um mau costume nas relações interpessoais. Quais tipos de*

*preconceitos lhe incomodam? Você se sente, ou já se sentiu afetado(a) diretamente por alguns deles?*

*7 Observe o seguinte excerto, retirado do texto: “A gente se acostuma (...) a ser ignorado quando precisava tanto ser visto”. Você se enxerga inserido na realidade demonstrada nesse trecho? Se a resposta for afirmativa, de que modo é possível superar tal realidade?*

*8 Em se tratando de fatores como o bullying, automutilação, autoestima baixa, isolamento, falta de estímulo para os estudos, como você completaria os espaços da seguinte sentença:*

*Eu sei que \_\_\_\_\_*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*mas não devia \_\_\_\_\_*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como finalização da oficina, um debate regrado público poderia ser oportunizado, momento em que os participantes, respeitados os turnos de fala, poderiam expor suas experiências em relação às várias situações vividas no dia-a-dia.

### **4.2.3 Oficina 3**

Na 3ª oficina, a proposta de atividade se fundamenta na produção textual sobre o tema transversal “Saúde”, com o grande grupo em círculo, fazendo com que a autoimagem seja relacionada ao autocuidado e à relação interpessoal com o seu semelhante, estimulando propostas sociais, através do gênero textual ‘artigo de opinião’, tendo como análise avaliativa a correção do texto a partir de aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos. As tipologias de aprendizagem que se podem apreender são a atitudinal e a procedimental, por promover um trabalho que visa emitir opinião, propor mudanças, construir valores através da escrita (ZABALA, 1998).

A proposta seria produzir um artigo de opinião, tendo por base a leitura de dois recursos didáticos. O primeiro, a canção “Mudei” de Kell Smith, em que a letra aborda a resiliência do eu lírico ao superar dores e medos, em um processo de altruísmo, cuja

letra está registrada no Anexo E. O segundo, trata-se de um texto, presente no Anexo F do poeta Bráulio Bessa, intitulado “Medo”, em que o tema, homônimo ao título, é tratado não como problema, mas como motivação propulsora de conquistas.

O artigo de opinião teria como tema: *Resiliência ou autossabotagem: de que forma o medo e a dor podem conduzir a esses dois caminhos?* Após esse trabalho escrito, poderia ser aberto um espaço para uma reflexão sobre esse tema, destacando os aspectos semelhantes ou diferentes entre os dois recursos didáticos.

#### **4.2.4 Oficina 4**

A proposta da oficina 4 foi obter impressões escritas a respeito de dez imagens (cinco de valores sociais positivos e cinco de situações negativas presentes na sociedade), mostradas uma a uma, com o tempo máximo de três minutos. A tipologia de aprendizagem foi a atitudinal e também a procedimental, por promoverem conhecimentos, resultando em solução de problemas e produzindo conceitos sobre a moral, valores e normas (ZABALA, 1998).

O intuito é, através do teste de associação livre de palavras (Teoria das Representações Sociais), apreender traços da personalidade dos sujeitos, a partir das escolhas realizadas mediante estímulos/figuras. É um instrumento “que se apoia sobre um repertório conceitual [...] que permite evidenciar universos semânticos e que colocam em evidência os universos comuns de palavras face aos diferentes estímulos e sujeitos ou grupos” (NÓBREGA; COUTINHO, 2003, p. 68).

Com as evocações, ou seja, palavras ou frases curtas escritas pelos alunos, é possível apreender suas representações sociais a respeito de objetos e ou problemas que estejam presentes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a partir do Teste de Associação Livre de Palavras, em que cada evocação contém uma interpretação sobre as imagens visualizadas. Através dessas interpretações o professor pode identificar relações de poder; impressões institucionais, pessoais e profissionais; apreensão de aspectos positivos ou negativos no cotidiano; etc. De posse desses dados, o docente poderá pedir a ajuda do(a) psicólogo(a) da instituição, para avaliar melhor o material coletado, e juntos propor alternativas pedagógicas para mitigar problemas socioemocionais no ambiente escolar.

Ao final da atividade, é possível sugerir a discussão sobre a representação de cada imagem, com o intuito de compartilhar experiências, aliando expectativa e

realidade, ou problematizando essa relação. Nesta oficina, é feita a indicação do nosso Produto Educacional, pois o jogo, produzido pelo pesquisador, alia textos não-verbais aos escritos, no intuito de promover conhecimentos e problematizações através, também, das representações que os alunos podem realizar através desses recursos linguísticos.

Faz-se necessário mencionar que a interação professor-aluno-objeto, durante as oficinas, dispostas em um catálogo (através das atividades propostas pelo docente) e após (nos momentos de oralização partilhadas por todos os envolvidos sobre as reflexões/opiniões, sobretudo dos alunos) pode promover empatia, solidariedade, relação emoção-cognição, relatos de experiência, respeito à diversidade de ideias, motivação para pedir ajuda e conhecimento partilhado. Ações-reflexões como essas podem facilitar o debater para combater problemas socioemocionais no ambiente escolar, a exemplo dos fatores relacionados com práticas suicidas, ao proporcionar que todos possam falar, escrever e empreender leituras que tragam reflexões sobre cada ação pedagógica e social trazida pelos conteúdos que são apresentados.

Como culminância da oficina, o jogo educativo, nosso Produto Educacional, é disponibilizado a fim de convergir as reflexões em prol de conhecimentos que possam, além de aliar aspectos cognitivos e emocionais, promover sociabilização afetiva, sem o viés competitivo.

### **4.3 Jogo**

A palavra “jogo” advém do latim *ludus*, que denota “diversão, brincadeira e que é tido como um recurso capaz de promover um ambiente planejado, motivador, agradável e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades” (ALVES, BIANCHIN, 2010. p. 02).

O jogo sempre esteve presente como representação cultural de várias civilizações. Na Roma Antiga, possuía um viés religioso; na Grécia Antiga, era presente nas artes e nas lutas; em certos momentos, para os Astecas e Maias, o jogo fazia parte de alguns ritos de imolação. Visto por esses pontos, pode-se afirmar que os jogos eram “uma forma pelo qual os indivíduos davam significados aos seus atos, manifestavam sua religiosidade, aproveitavam seu tempo, cultivavam suas tradições e as relações comunitárias” (KIYA; DIONÍSIO, 2014. p. 08).

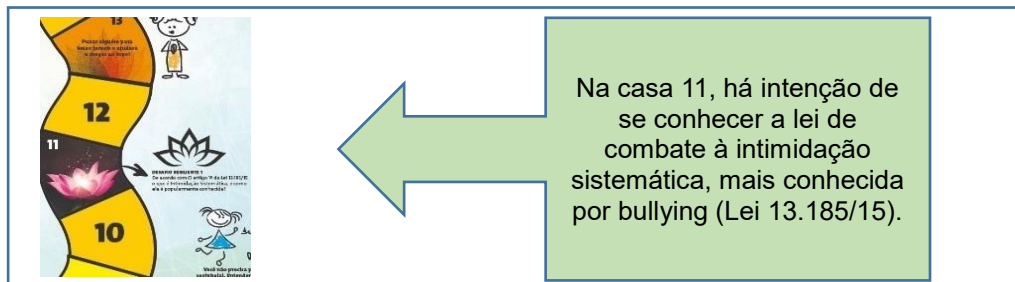
De forma lúdica, o jogo pode ser ferramenta importante para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo, inclusive, maior interação entre professores e alunos. A compreensão do meio social, com suas relações de aprendizado, poderá, também, se dar a partir do lúdico. Sendo assim, o docente humanizador e motivador precisa dinamizar seus métodos pedagógicos, a fim de “proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula” (KIYA; DIONÍSIO, 2014. p. 10).

Pode-se notar que há tempos, o jogo integra as atividades humanas e pode ser avaliado numa perspectiva cultural, com características próprias na linguagem, conhecimento, arte, poesia, entre outros. Assim, a formação cultural de um povo tem caráter lúdico e o conceito de jogo deve ser integrado ao conceito dessa cultura (LOPES, 2012). Esta pesquisa reflete sobre a educação na perspectiva tecnológica e humanista, investigando o potencial das aulas dialogadas e significativas abertas à formação da consciência crítica e da participação ativa de alunos e professores (BRUST, 2009). Por isso, através da criatividade, os jogos didáticos, enquanto ferramentas pedagógicas, oferecem ao desenvolvimento cognitivo e cidadão, incluem identificar regras e comandos para alcançar objetivos, uma proposta que favorece o processo humanizado de ensino-aprendizagem (MENDES, 2006).

A proposta do jogo, pensada, nesta pesquisa, para a sala de aula, é que fosse uma ferramenta pedagógica de fácil acesso; por isso a opção em formato físico e não virtual, haja vista que nem todas as escolas, sobretudo as públicas, possuem tecnologia, com seus aparatos. Além disso, o formato físico: (i) não consome energia elétrica; (ii) não depende de internet; (iii) promove interação direta entre aluno-professor; (iv) estabelece contato com o próximo, estimulando a aprendizagem compartilhada *in loco*.

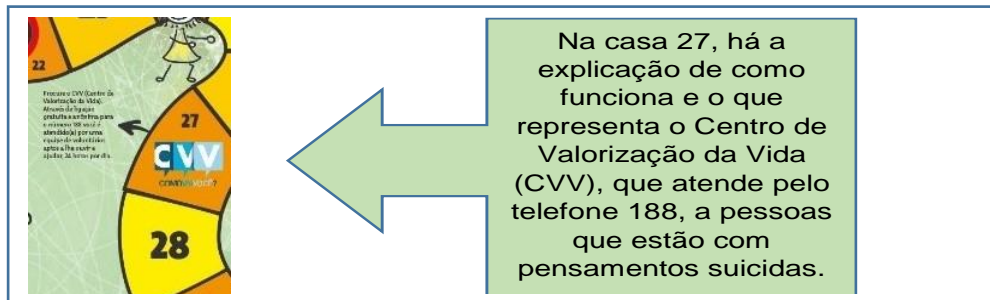
Nosso jogo, intitulado “Resiliência” é composto por linguagem verbal e não-verbal. O nome foi escolhido porque significa “superar obstáculos”, algo presente nos desafios de qualquer jogo, e porque não dizer, nos desafios que a própria vida nos proporciona. A escolha pelo jogo que promove a reunião do grupo em círculo, atende aos propósitos da pesquisa, considerando que não estimula competição, mas visa a uma ação coletiva, conforme exemplos a seguir:

## 1. Acesso a informações:

**QUADRO 4 – Casa 11 do jogo**

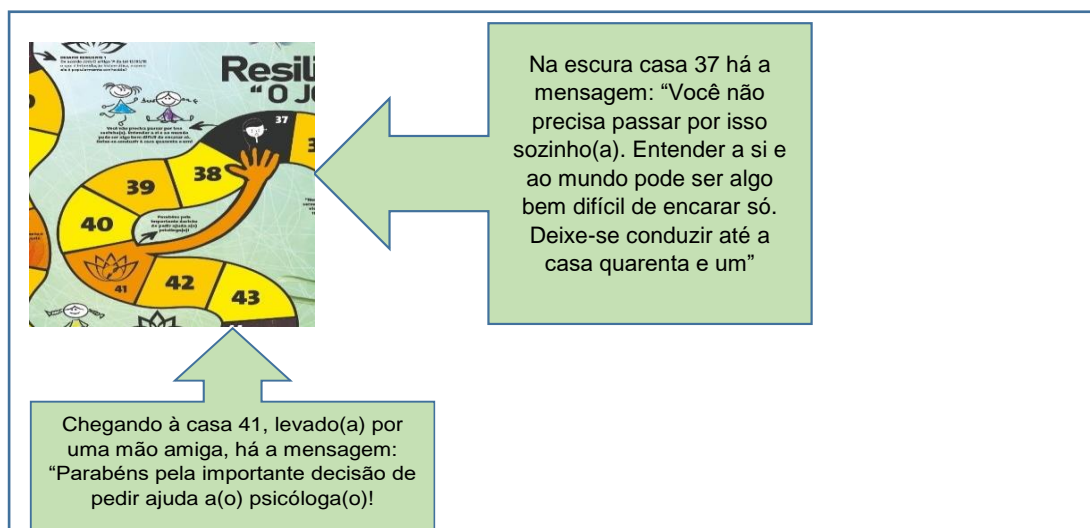
Fonte: Acervo pessoal, (2020).

## 2. Conhecimento de instituições que ajudam pessoas com problemas emocionais, como:

**QUADRO 5 – Casa 27 do jogo**

Fonte: Acervo pessoal, (2020).

## 3. Incentivo a boas práticas x como:

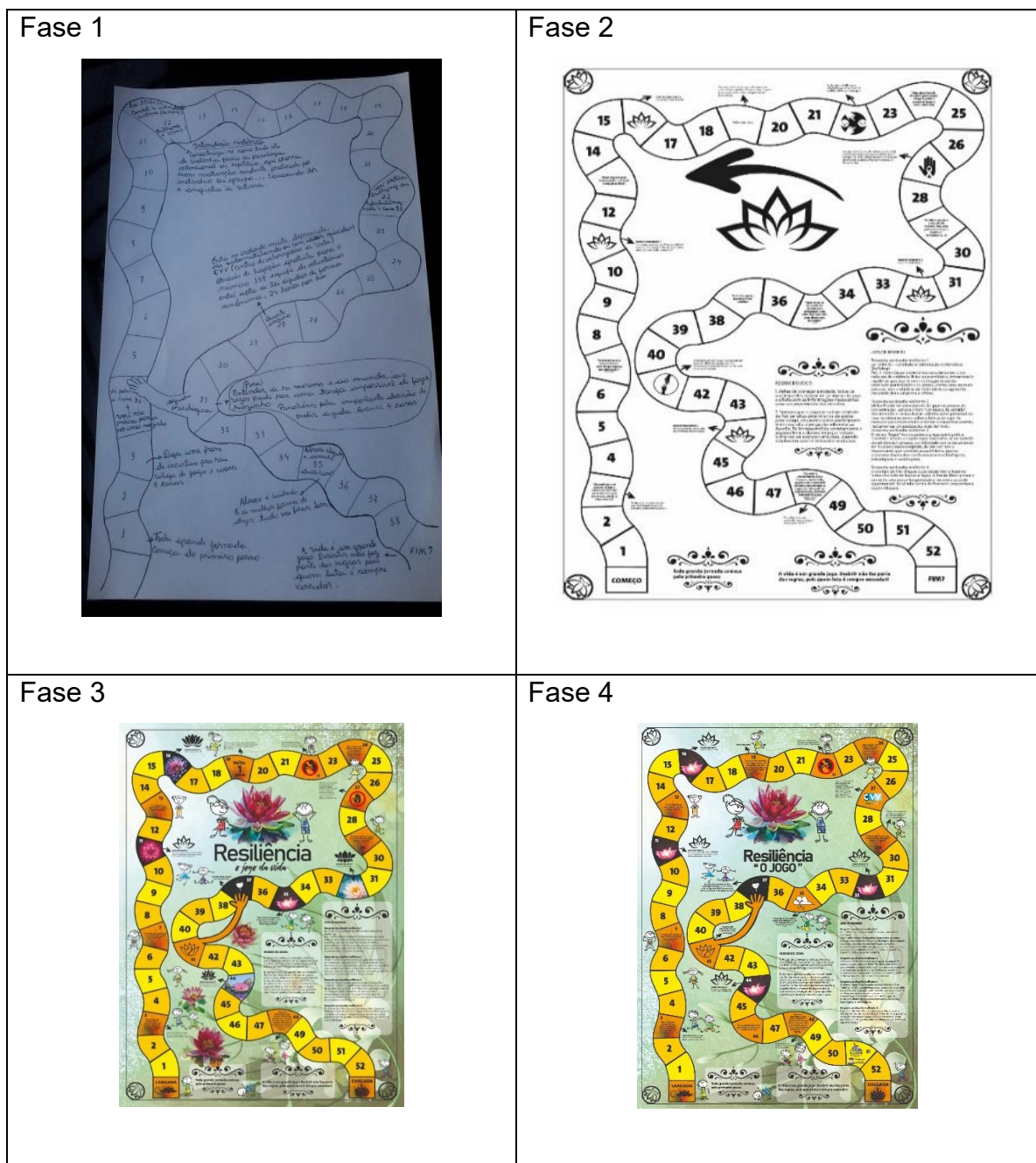
**Quadro 6 – Avanço de casas**

Fonte: Acervo pessoal, (2020).

Nesse contexto, o jogo amplia o exercício de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, pois favorece a interação social e a colaboração mútua, no

processo de aprendizagem (RAMOS, 2017). Neste estudo, investigamos inicialmente jogos em formato de cartas e posteriormente definiu-se um jogo elaborado pelo pesquisador, com uma letra 'R' em formato de casas, que permitem ao aluno avançar ou retroceder, a partir dos assuntos. O jogo foi intitulado Resiliência e trata-se do nosso Produto Educacional, pois visa especificamente contribuir com o diálogo sobre prevenção de sintomas emocionais em sala de aula com base em informação. Como evolução, no processo de construção, temos:

**Figura 5 – Fases de elaboração do jogo Resiliência**



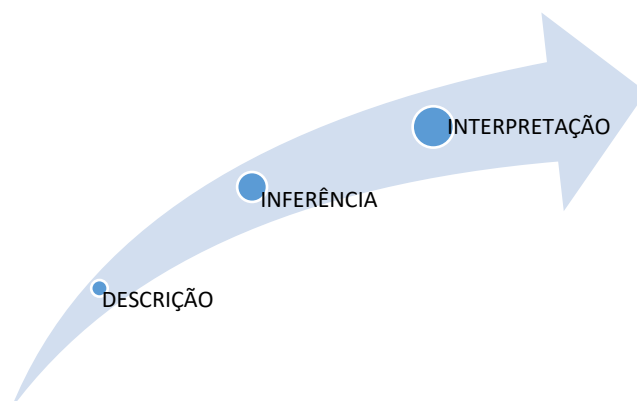
Fonte: Acervo pessoal, (2020).

## 5 ANÁLISE DOS DADOS: DAS VARIÁVEIS INTERVENIENTES AOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), no dia 13 de novembro de 2019, por meio do parecer nº 3.704.540, CAAE nº 13606919.0.0000.5011. A partir dessa etapa foi realizado um estudo empírico, o que, conseqüentemente, garantiu o processo de análise dos dados coletados. Na etapa de aprovação, o Ifal estava em fase de preparação dos alunos para provas finais do semestre, o que só permitiu o acesso ao grupo em 2020.

A análise de dados “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 44). Aplicada a conteúdos diversos, é o agrupamento de mecanismos metodológicos, mutável e polivalente, que se desenvolve de maneira constante, em busca de resultados que podem ser traduzidos em modelos, a partir das inferências, não raras ao contexto científico, apreendidas sobre o emissor e as circunstâncias que influenciam a produção da mensagem. Desse modo, a inferência é a passagem entre a primeira etapa de análise (descrição das especificidades textuais), para a última (interpretação dada às especificidades do texto). Ilustrativamente temos:

**FLUXOGRAMA 2 – Progressão da análise de dados**



**Fonte: Bardin, 1977.**

Assim, há a possibilidade de que a inferência, em conformidade com as outras variantes, responda a dois questionamentos, presentes em Bardin (1977, p. 39):

- o que é que conduziu a um determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem;
- quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda).

Isso pode ser observado, por exemplo, nas tentativas de: (i) prever as intenções jornalísticas que embasam uma reportagem sobre o governo em determinada conjuntura; (ii) especular sobre o real propósito do discurso presente nos anúncios publicitários; (iii) adivinhar o que é *fake* e o que é fato nas mensagens recebidas, via redes sociais.

Torna-se importante, para este estudo, diferenciar a análise linguística, a qual não foi nosso alvo, da análise de dados, na qual se baseou nossa investigação. Aquela “estuda a língua para descrever o seu funcionamento [...] A linguística é um estudo da língua”; esta “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 44).

Ademais, nossa análise foi de base qualitativa em relação aos questionários propostos, à oficina realizada, e à avaliação do jogo elaborado como Produto Educacional. Bardin (1977, p. 115) explicita que “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”, o que acontece é que os índices não são retidos exclusivamente pela sua frequência; por isso, qualitativamente, é possível recorrer também à “inferência [...] fundamentada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.)”.

## 5.1 A pandemia do Covid-19 e as mudanças na pesquisa

Likert (1971) indica que variáveis intervenientes são os fatores que influenciam o resultado final de ações e planejamentos, seja em organizações, ou até mesmo em pesquisas. Tais fatores podem ser externos (sociais, políticos etc.), ou internos (motivação, comprometimento etc). Algumas dessas variáveis, sobretudo as externas, mudaram o rumo da pesquisa, em certos aspectos metodológicos, mas não causaram prejuízos significativos ao estudo, pelo contrário, ajudou a aperfeiçoá-lo.

Inicialmente, foi elaborado um Catálogo de Oficinas, primeiro produto educacional deste estudo, que seria implementado presencialmente, em quatro aulas de cinquenta minutos cada, ofertadas semanalmente no IFAL Campus-Arapiraca, em

uma turma do primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática, curso que lida diretamente com recursos tecnológicos que propiciam leituras e produção textuais diversificadas tendo como sujeitos participantes dez alunos (cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino). Mas, para esse contato direto com os discentes, seriam necessários o consentimento e a oferta desses quatro momentos, por parte do professor de Língua Portuguesa da turma. Por isso, foi estabelecido contato com duas docentes de Língua Portuguesa da instituição, uma, nos dias 08 e 10 de dezembro de 2019 e, a outra, no dia 14 de janeiro de 2020. Ambas se mostraram sensíveis à pesquisa e se dispuseram a um encontro posterior, para marcarmos a data das pretendidas ações.

Em reunião, no IFAL, com o chefe de departamento de ensino, da instituição, no dia 02 de março de 2020, para agilizar a logística das oficinas, o servidor recomendou que esta pesquisa deveria ser ofertada de maneira mais diversificada. As oficinas, então, não deveriam se restringir a alunos de uma única turma, mas de todas do Ensino Médio do Campus mencionado. A escolha dos discentes, a partir desse encontro, passaria a ser desse servidor em conjunto com a psicóloga da instituição escolar, com a proposta de que as intervenções aconteceriam dali a alguns dias.

Entretanto, um problema de saúde pública de grandes proporções acometeu todo o mundo: o novo Coronavírus (COVID 19). Isso fez com que a OMS declarasse, em 11 de março de 2020, situação de pandemia. Uma das ações recomendadas para a contenção da doença foi o isolamento social, que acarretou, por conseguinte, a suspensão das atividades escolares presenciais por tempo indeterminado, em todo o país (BRASIL, 2020). Decorrente deste fato, as oficinas, em sala, não poderiam mais acontecer.

Estratégias foram realizadas, a fim de manter a continuidade deste estudo. Entre elas, no mês de abril de 2020: definir o envio dos questionários da entrevista semiestruturada, por e-mail, junto aos termos de colaboração na pesquisa, às professoras, antes consultadas e, se conseguisse, entrar em contato com algum aluno do IFAL Campus Arapiraca, para fazer a mesma ação. Em relação às docentes, através da rede social WhatsApp, uma não respondeu às tentativas de contato, embora tenha visualizado, e a outra, atendeu prontamente, mas justificou a indisponibilidade, já que estava em afastamento para Doutorado.

No caso dos discentes, mantivemos contato, através da mesma ferramenta tecnológica de mensagem, com duas alunas do segundo ano do Ensino Médio do curso de Informática do IFAL, que prontamente se colocaram à disposição para colaborar, respondendo ao questionário, com as devidas assinaturas dos termos de participação. Nesse período, sugerimos que as alunas avaliassem, em ficha específica, o segundo produto educacional “Jogo lúdico – Resiliência”, e, caso aceitassem, participariam de uma das oficinas para compor nossa análise de dados. A aceitação ocorreu, e enviamos o jogo e os questionários dia 23 de abril de 2020, para a avaliação, e posteriormente, no dia 30, fizemos por videoconferência (via rede social) a oficina de número quatro, registrada na subseção 4.1.2, deste trabalho, cuja atividade foi centrada no Teste de Associação Livre de Palavras, tendo como estímulos, dez imagens. A partir dessa intervenção, foi possível perceber que o tempo destinado às oficinas, uma aula de 50 minutos, era insuficiente para um trabalho mais dialógico. Por isso, o tempo de cada uma precisou ser estendido para duas aulas ininterruptas de 50 minutos, mantendo-se semanal, com periodicidade máxima de quatro semanas.

### **5.1.1 Análise dos dados: Questionário**

Entre as várias dimensões de análise, propostas por Bardin (1977), a escolhida, para as respostas das duas alunas frente a um questionário, foi a “Análise de Valores”, para posterior representação social. Definiu-se a partir da categorização, a qual se configura enquanto uma:

[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 177).

O critério de categorização que realizamos foi o semântico, a partir do tema “Educação que humaniza”. Bardin (1977, p. 121) apresenta a seguinte proposta de análise (Quadro 10):

**QUADRO 7 – Exemplos de categorias de análise de valores**

<p>A. Valores fisiológicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alimentação.</li> <li>2. Sexo.</li> <li>3. Repouso.</li> <li>4. Saúde.</li> <li>5. Segurança.</li> <li>6. Conforto.</li> </ol>	<p>E. Valores de jogo e de alegria:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Experiência nova</li> <li>2. Excitação/emoção</li> <li>3. Beleza</li> <li>4. Humor</li> <li>5. Auto expressão criativa</li> </ol>
<p>B. Valores sociais:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Amor sexual.</li> <li>2. Amor familiar.</li> <li>3. Amizade.</li> </ol>	<p>F. Valores práticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sentido prático</li> <li>2. Possessão</li> <li>3. Trabalho</li> </ol>
<p>C. Valores relativos ao Ego:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Independência.</li> <li>2. Cumprimento.</li> <li>3. Reconhecimento.</li> <li>4. Amor-próprio.</li> <li>5. Dominação.</li> <li>6. Agressão</li> </ol>	<p>G. Valores cognitivos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecimento</li> </ol>
<p>D. Valores que exprimem o medo (Segurança emocional)</p>	<p>H. Diversos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Felicidade</li> <li>2. Valor em geral</li> </ol>
	<p>I. Definição institucional</p>

Fonte: Bardin, 1977.

Junto a esse tipo de análise, identificam-se as representações sociais que as alunas puderam atribuir a cada questão. Desse modo, representar, o que quer que seja, “não consiste em simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é também reconstruí-lo, retocá-lo, modificá-lo [...] as representações individuais e sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deva ser” (SPINK et al, 1995. p. 217).

As perguntas se relacionavam a: (i) sensações sobre a ida à escola; (ii) assuntos transversais ao conteúdo curricular importantes para serem discutidos em sala; (iii) memórias significativas que têm de docentes; (iv) socialização nas atividades escolares; (v) impressão sobre a instituição escolar, que estudam, no tocante à garantia de formação; (vi) acesso ao mercado de trabalho como propósito dos estudos; (vii) relação escola-família; (viii) violência escolar: se presenciaram ou foram vitimadas; (ix) violência escolar: tipos mais frequentes.

Foram disponibilizadas nove questões, as quais constam no Apêndice C, em que todas tinham a opção “Não desejo responder”, e como não havia a instrução de marcação única, poderiam ser selecionadas mais de uma resposta. Por questão obtive-se a seguinte análise (Quadro 11):

QUADRO 8 – Questão 1

<b>Questão 1. Subtema – sensações sobre a ida à escola</b>		
<b>Participante</b>	<b>Aluna 3</b>	<b>Aluna 4</b>
<b>Opção marcada</b>	Prazeroso.	Prazeroso; Estimulador; e Cansativo.
<b>Valores expressados</b>	De jogo e de alegria.	De jogo e de alegria; e Fisiológico.
<b>Resultado da análise</b>	Apresenta motivação positiva em ir ao ambiente escolar, demonstrando excitação/emoção.	Apresenta motivação positiva em ir ao ambiente escolar, demonstrando excitação/emoção. Contudo, explicita desconforto na ação instrumental de movimento, demonstrando cansaço. Essa sensação se mostra pertinente, haja vista que a discente reside em um bairro distante da escola, e necessita de dois transportes públicos para chegar no horário de início das aulas (7:00), tendo o primeiro ônibus saindo da garagem às 6:20.

Fonte: Acervo pessoal, (2020).

QUADRO 9 – Questão 2

<b>Questão 2. Subtema – assuntos transversais ao conteúdo curricular importantes para serem discutidos em sala</b>		
<b>Participante</b>	<b>Aluna 3</b>	<b>Aluna 4</b>
<b>Opção marcada</b>	Direitos humanos.	Direitos humanos; Violência. Observação: acrescentou o assunto - Sonhos/objetivos.
<b>Valores expressados</b>	De jogo e de alegria.	De jogo e de alegria; relativos ao Ego; fisiológicos.
<b>Resultado da análise</b>	Apresenta memória positiva em discutir temas transversais em sala, demonstrando interesses extra-curriculares em prol do conhecimento.	Apresenta memória positiva em discutir temas transversais em sala, demonstrando interesses extra-curriculares em prol do conhecimento. Apresenta, também, motivação positiva em incluir seus sonhos, pedindo para ser ouvida, demonstrando que seus interesses pessoais podem ser debatidos. Além disso, apresenta motivação positiva em incluir assuntos sobre a violência, demonstrando que saúde e segurança são opções plausíveis de discussão para o combate ao tema proposto.

Fonte: Acervo pessoal, (2020).

QUADRO 10 – Questão 3

Questão 3. Subtema – memórias significativas que tem de docentes		
Participante	Aluna 3	Aluna 4
Opção marcada	Afetiva .	Afetiva. Observação: acrescentou a memória Compreensiva.
Valores expressados	De jogo e de alegria; e sociais.	De jogo e de alegria; e sociais .
Resultado da análise	Apresentou memória positiva em relação aos professores, demonstrando excitação/emoção, além da amizade existente entre ela e seus docentes.	Apresentou memória positiva em relação aos professores, demonstrando excitação/emoção, além da amizade existente entre ela e seus docentes.

Fonte: Acervo pessoal, (2020).

QUADRO 11 – Questão 4

Questão 4. Subtema – socialização nas atividades escolares		
Participante	Aluna 3	Aluna 4
Opção marcada	Não.	Sim.
Valores expressados	Sociais; cognitivos; de jogo e de alegria.	Relativos ao Ego; e cognitivos.
Resultado da análise	Apresentou motivação positiva, excitação em relação a atividades realizadas em grupo, demonstrando amizade com seus pares, e revelando que o conhecimento deve ser partilhado com os demais, justificando: “Porque em grupo podemos ensinar, que é o melhor método de aprendizagem”.	Apresentou motivação negativa em relação a atividades realizadas em grupo, demonstrando independência, ao adquirir conhecimentos, justificando: “Porque utilizo do meu melhor momento para responder, sem depender de alguém”.

Fonte: Acervo pessoal, (2020).

QUADRO 12 – Questão 5

Questão 5. Subtema – impressão sobre a instituição escolar, que estudam, no tocante à garantia de formação		
Participante	Aluna 3	Aluna 4
Opção marcada	Um bom profissional.	Um bom profissional; e um cidadão crítico.
Valores expressados	Práticos; cognitivos.	Práticos; cognitivos; sociais.

<b>Resultado da análise</b>	Apresentou uma definição institucional da escola, que serve para preparar o aluno para os conhecimentos técnicos da profissão.	Apresentou uma definição institucional da escola, que serve para preparar o aluno para os conhecimentos técnicos da profissão. Porém, acrescentou que o ensino também serve para colaborar com a sociedade, enquanto conhecimento adquirido em prol da cidadania crítica.
-----------------------------	--	---

Fonte: Acervo pessoal, (2020).

#### QUADRO 13 – Questão 6

<b>Questão 6. Subtema – acesso ao mercado de trabalho com propósito dos estudos</b>		
<b>Participante</b>	<b>Aluna 3</b>	<b>Aluna 4</b>
<b>Opção marcada</b>	Sim.	Não.
<b>Valores expressados</b>	Práticos.	Sociais.
<b>Resultado da análise</b>	Apresentou sentido prático como propósito nos estudos, sem justificativa.	Apresentou motivação em servir à sua comunidade, justificando: “Quando penso na faculdade, visualizo uma esperança em melhorar para a comunidade.

Fonte: Acervo pessoal, (2020).

#### QUADRO 14 – Questão 7

<b>Questão 7. Subtema – relação escola-família</b>		
<b>Participante</b>	<b>Aluna 3</b>	<b>Aluna 4</b>
<b>Opção marcada</b>	Sim	Sim
<b>Valores expressados</b>	Sociais	Sociais
<b>Resultado da análise</b>	Apresentou proximidade em relacionar a convivência escolar à familiar, demonstrando vínculos entre as instituições, embora não tenha mostrado aspectos positivos nem negativos, justificando: “Quando se passa muito tempo com as pessoas acabamos ficando de alguma forma parecido com elas”	Apresentou proximidade em relacionar a convivência escolar à familiar, demonstrando vínculos afetivos/positivos entre as instituições, justificando: “De maneira compreensiva”

Fonte: Acervo pessoal, (2020).

QUADRO 15 – Questão 8

<b>Questão 8. Subtema – violência escolar: se presenciaram ou foram vitimadas</b>		
<b>Participante</b>	<b>Aluna 3</b>	<b>Aluna 4</b>
<b>Opção marcada</b>	Presenciou.	Não desejo responder.
<b>Valores expressados</b>	Relativos ao Ego; e fisiológicos.	Que exprimem medo, fisiológico, relativos ao Ego.
<b>Resultado da análise</b>	Afirmou que já presenciou atos violentos no ambiente escolar, demonstrando desconforto em relação à agressão presenciada.	Ao marcar a opção “Não desejo responder”, ela demonstrou medo/receio/desconforto e um certo grau de ansiedade, em virtude de relativa falta de proteção na escola, ou de trauma, por experiência presenciada ou sofrida.

Fonte: Acervo pessoal, (2020).

QUADRO 16 – Questão 9

<b>Questão 9. Subtema – violência escolar: tipos mais frequentes</b>		
<b>Participante</b>	<b>Aluna 3</b>	<b>Aluna 4</b>
<b>Verbalização escrita</b>	“Verbal e psicológica”.	“Felizmente nenhuma”.
<b>Valores expressados</b>	Relativos ao Ego; e fisiológicos.	Que exprimem medo, fisiológico, relativos ao Ego.
<b>Resultado da análise</b>	Afirmou que já presenciou atos violentos no ambiente escolar, demonstrando desconforto em relação à agressão presenciada.	Sabendo que é rotineiro, no ambiente escolar, a ocorrência de atos violentos – sejam simbólicos, físicos e/ou psicológicos –, ela demonstrou insegurança emocional, haja vista que na segunda questão, optou, também, pelo tema “Violência” como importante a ser debatido em sala. O que causou incoerência entre as respostas.

Fonte: Acervo pessoal, (2020).

Conclui-se, de modo geral, que as representações sociais presentes nas respostas escritas das alunas através do questionário enviado a elas, revelaram, dentre outras percepções, que o papel do professor mediador/afetivo, inclusive ao incorporar temas transversais ao conteúdo sistematizado, marca positivamente a vida dos discentes, ajudando na aquisição do conhecimento. Verificamos que a representação de poder, dada ao docente humanizador, não tem a ver com austeridade e sim com alteridade, pois as falas revelaram que o poder nas pessoas está “na forma como elas se expressam, ou seja, nas atitudes e comportamentos que apresentam ao se

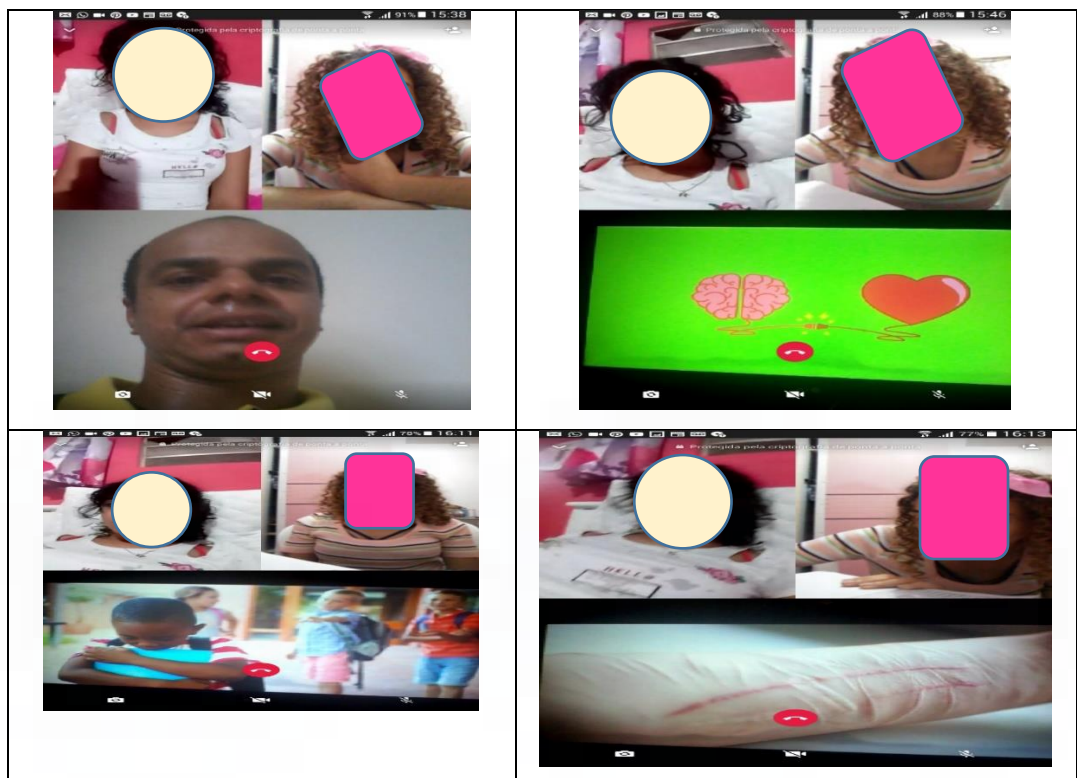
comunicar com outras pessoas, principalmente quando são incumbidas de executar alguma atividade” (SPINK et al, 1995. p. 223).

Outra representação social, produzida pelas discentes, foi sobre o papel social das escolas, sobretudo as que envolvem o ensino profissional e tecnológico. Essas instituições ainda estão, eminentemente, sendo vistas pelo viés da profissionalização, em detrimento de uma formação mais humanista. Desse modo, pôde ser observado, em seus registros, que o importante é adquirir conhecimentos escolares, a fim de que se tornem necessários para o desempenho de algum ofício no futuro.

Em relação à violência na escola, as representações obtidas, expuseram que a instituição precisa estruturar-se para oferecer, além do conhecimento cognitivo, também, abrigo e proteção, a fim de afastar as manifestações violentas, seja através de ações que envolvam a família, ou com assuntos de relevância socioemocional, que possam ser dialogados e/ou refletidos no âmbito educacional.

### 5.1.2 Análise dos dados: Oficina

Figura 6 – Oficina 4



Fonte: Acervo pessoal, (2020).

O teste de Associação Livre de Palavras, desenvolvido por Jung, visa, no nosso caso, identificar as representações sociais das estudantes inseridas na Educação Profissional e Tecnológica sobre o objeto “temas transversais” a serem implementados em sala, dialogando com os assuntos sistematizados. Tal técnica projetiva pôde ser incorporada, em nossa pesquisa, por meio de dez imagens fixas, ou seja, estímulos indutores.

Para a operacionalização do teste, segundo Tavares et al (2014), quatro condições importantes merecem destaque: (i) Estímulo – deu-se, em se tratando da humanização do ensino na Educação Profissional e Tecnológica, através dos dez estímulos utilizados, que foram relacionados a questões sociais afetivas (indissociabilidade entre emoção e cognição; solidariedade; aula partilhada; diversidade; família), e também a problemas (tecnicismo educacional; desrespeito; bullying; automutilação), que devem ser discutidos, debatidos em momentos de reflexão; (ii) Observação – ocorreu durante a aplicação do teste, apreendendo reações e comportamentos a partir de cada estímulo; (iii) Registro – realizou-se, de forma escrita, à medida em que as respostas iam sendo dadas pelas alunas; (iv) Obtenção da comunicação – foi promovida através das evocações que as alunas fizeram a cada estímulo, revelando suas representações e interpretações.

Portanto, através de induções, a técnica de Associação Livre de Palavras, “consegue captar e receber informações, aparentemente ocultas ou não, e que, através de uma resposta associativa a uma imagem [...] é possível revelar as opiniões, os pensamentos, as personalidades” (TAVARES et al. 2014. p. 74).

A oficina 4 pôde ser materializada através de videoconferência via rede social. No início, foi feita uma breve explanação sobre a teoria das Representações Sociais, e da técnica do Teste de Associação Livre de Palavras, exemplificando, através de duas outras ilustrações, que não as dez que seriam utilizadas, a fim de que as alunas pudessem atribuir 3 ou 4 evocações, simples ou compostas – frases curtas, escritas em fichas feitas em uma folha de caderno sobre os dez estímulos indutores, dispostos em slides e transmitidos na tela de uma TV, a partir de cabo HDMI, plugado a um computador.

O tempo máximo destinado à visualização de cada imagem junto à produção escrita pôde ser moldado a partir do primeiro estímulo, cujas atribuições verbais duraram três minutos. O intuito foi, através do referido teste, apreender traços da personalidade dos sujeitos participantes, a partir das escolhas realizadas mediante

figuras. É um instrumento “que se apoia sobre um repertório conceitual [...] que permite evidenciar universos semânticos e que colocam em evidência os universos comuns de palavras face aos diferentes estímulos e sujeitos ou grupos” (NÓBREGA; COUTINHO, 2003, p. 68).

As imagens foram colocadas em dois blocos. O primeiro (de 1 a 5), mostrou estímulos que pudessem suscitar evocações positivas. Já no segundo bloco (de 6 a 10), optou-se em mostrar imagens que despertassem evocações negativas. Desse modo obtivemos, na ordem de aparecimento das palavras:

**QUADRO 17 – Estímulos/respostas**

<b>Estímulo/imagem</b>	<b>Evocações da aluna 3/Tempo de resposta</b>	<b>Evocações da aluna 4/Tempo de resposta</b>
	Sentimentos, relações, sensibilidade, conexão.  Duração: 3 minutos.	Análise de sentimentos, reflexão de emoções, conexão entre sentir e entender.  Duração: 3 minutos.
	Amizade, cumplicidade, fraternidade, felicidade.  Duração: 1 minuto.	Final de aula, reciprocidade, sentimentos bons, laço confortável.  Duração: 1 minuto e 15 segundos.
	Aprendizagem, diálogo, afetividade, aconchego.  Duração: 2 minutos.	Momento reflexivo, roda de conversas, acessibilidade de amizades.  Duração: 2 minutos e 30 segundos.
	Inclusão, diversidade, aprendizagem, superação.  Duração: 2 minutos e 15 segundos.	Diversidade de raças, respeito social, conforto escolar.  Duração: 2 minutos e 10 segundos.
	Família, amor, lugar seguro, cumplicidade.  Duração: 2 minutos e 30 segundos.	Amor familiar, igualdade de carinho, união presencial.  Duração: 2 minutos e 36 segundos.

	Egoísmo, desunião, distância, tecnologia.  Duração: 2 minutos e 45 minutos.	Desinteresse familiar, laços cortados, desconforto.  Duração: 3 minutos.
	Padronização, alienação, desumanidade, política.  Duração: 1 minuto.	Conhecimento forçado, pressão psicológica, desrespeito ao tempo do aluno. Duração: 1 minuto e 20 segundos.
	Egoísmo, desrespeito, desconsideração, apatia.  Duração: 1 minuto e 30 segundos.	Falta de sensibilidade, despreocupação ao bem estar alheio, egoísmo social. Duração: 1 minuto e 47 segundos.
	Preconceito, arrogância, desumanidade, apatia.  Duração: 47 segundos.	Racismo, bullying escolar, sem supervisão escolar e familiar.  Duração: 1 minuto e 10 segundos.
	Automutilação, depressão, vazio, desespero.  Duração: 55 segundos.	Automutilação, sentimentos encadeados, psicológico abalado, emoções negativas acumuladas. Duração: 1 minuto e 35 segundos.

Fonte: Acervo pessoal, (2020).

Algumas representações que puderam ser apreendidas, através desse teste, estão relacionadas ao tempo de resposta. As alunas demoraram mais, nas evocações dadas ao primeiro bloco, comparadas ao segundo. Nóbrega e Coutinho (2003) baseados em outras pesquisas, afirmam que se há prolongamento temporal nas evocações, há indícios de forte carga emocional nas respostas.

Em relação à ordem de aparecimento das palavras evocadas, as primeiras possuem carga significativa maior que as últimas. Assim, temos de modo geral, que as alunas, trouxeram algumas expressões/impressões eminentes para serem tratados em sala de aula: sentimentos; aprendizagens a partir de momentos reflexivos; inclusão e diversidade; família; preconceitos; automutilação.

De modo específico, algumas respostas chamam atenção. A aluna 3, em relação ao estímulo 3, evocou “aprendizagem, diálogo, afetividade, aconchego”,

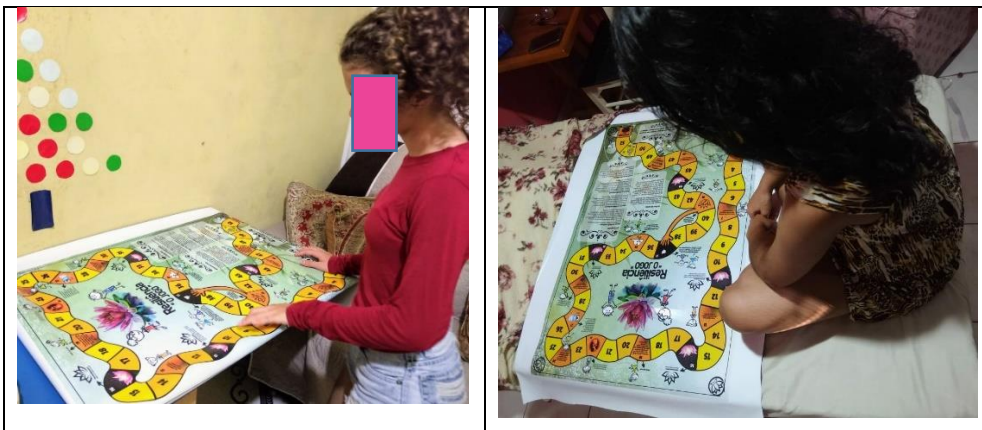
representando socialmente quais elementos fazem parte de uma aula dialogada, cooperativa. Em relação ao estímulo 10, foram evocadas “automutilação, depressão, vazio, desespero”, representando socialmente pessoas e/ou colegas que por ventura passem por problemas emocionais.

Já a aluna 4, em relação ao estímulo 1, evocou “análise de sentimentos, reflexão de emoções, conexão entre sentir e entender”, inferindo a representação social da indissociabilidade entre cognição e emoção no ambiente escolar. No estímulo 9, ela fez suas representações a respeito dos fatores de risco, que podem causar sérios problemas emocionais, evocando “racismo, bullying escolar, sem supervisão escolar e familiar”. Este último, representa socialmente, para ela, quais as instituições que têm o poder de ajudar os alunos em seus problemas socioemocionais.

Dito e refletido tudo isso, podemos interpretar que, na Educação Profissional e Tecnológica, a implementação do Teste de Associação Livre de Palavras pode favorecer revelações, por parte dos alunos, no tocante a “seus desejos fundamentais, elementos de conflitos, momentos significativos da história de vida e as representações sociais relacionadas a objetos e fenômenos” (TAVARES et al. 2014. p. 75). Essa prática poderá auxiliar no desenvolvimento de processos cognitivos dos estudantes, acarretando uma visão ampla de compreensão que o sujeito passa a ter das atividades executadas no ambiente de sala de aula e, futuramente em seu local de trabalho, já que a cognição denota “comportamentos, pensamentos, atitudes e crenças conscientes dos indivíduos” (MESQUITA; DUARTE, 1996. p. 45).

### 5.1.3 Avaliação do Jogo “Resiliência”

Figura 7 – Participantes analisam o jogo



Fonte: Acervo pessoal (2020).

As participantes receberam uma versão impressa da proposta do jogo e puderam recomendar sugestões para o aprimoramento, bem como fizeram uma avaliação do produto. Conforme Leite (2018), ressalte-se que o procedimento deve ser realizado de modo participativo. A avaliação foi realizada em ficha específica, ao atribuir notas a alguns aspectos da ferramenta lúdica:

**TABELA 2 – Avaliação do jogo**

<b>Aspectos a serem avaliados no jogo</b>	<b>Aluna 3 (notas de 1 a 5)</b>	<b>Aluna 4 (notas de 1 a 5)</b>
Ele cumpre papel educativo.	5	5
É criativo.	5	5
Tem relevância social.	5	5
As linguagens verbal e não verbal se complementam.	4	4
As informações e/ou mensagens são motivacionais.	5	5
As regras são claras.	5	5
Auxilia na construção de relacionamentos interpessoais mais afetivos e humanizados	4	5
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Fonte: Acervo pessoal (2020).

Além disso, as discentes puderam externar verbalmente outras impressões, relatando no campo “Sugestões”:

ALUNA 3: *“Nada a declarar, o jogo é inclusivo, criativo, as regras são simples e o visual é bem agradável”.*

ALUNA 4: *“O jogo passou mensagens motivacionais ótimas, por isso, para prestar “assistência” no desenvolvimento do jogo, a presença de algum responsável, professor ou psicólogo, seria interessante”.*

O que pôde ser notado é que o jogo teve boa aceitação, por parte das participantes, haja vista as notas que foram atribuídas; o que pôde ser ratificado através de seus depoimentos. Fato que chamou a atenção, se deu através da sugestão da aluna 4 em requerer, no momento de se jogar, a presença do professor

ou psicólogo. Isso faz com que esses profissionais tenham sua importância em, inclusive nos momentos lúdicos, serem lembrados não só para prestar assistência, mais para estar do lado, se divertindo, ensinando, aprendendo e apoiando mutuamente.

## 6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa refletiu sobre a educação na perspectiva tecnológica e profissional, de maneira ampla e humanista, investigando o potencial das aulas dialogadas e significativas, abertas à formação da consciência crítica e da participação ativa de alunos e professores, ao indicar a possibilidade de estimular reflexões sobre a prática pedagógica no Ensino Médio integrado ao técnico, que favoreça a humanização na sala de aula.

De forma direta, a pesquisa pôde auxiliar nas reflexões sobre relações interpessoais professor-aluno, a partir das aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o estudo indicou levantamento sobre atitudes didáticas que consideraram as emoções, sentimentos, medos, frustrações; fatores que também propiciam autoconhecimento, bem como favorecem a interação entre aluno-aluno, professor-aluno, aluno/professor-objeto de conhecimento, cidadão-sociedade.

Também de forma direta, o Produto Educacional, proposto neste trabalho, pôde favorecer reflexões e ludicidade nas e sobre as práticas educativas do pesquisador, enquanto docente humanizador, e por conseguinte humanizado. Além disso, a pesquisa promoveu a relação entre ciência, afetividade e ludicidade em prol da humanização de professores, estudantes e objetos de conhecimentos, estes contextualizados e dialogados, em sala, podendo contribuir para a mitigação de problemas sociais dentro e fora dos espaços formais de educação.

Sendo assim, considera-se que a afetividade não deve ser colocada à margem do processo ensino-aprendizagem, pois vincular o conhecimento exclusivamente a aspectos cognitivos pode desvalorizar experiências, causando problemas educacionais, sociais e emocionais; pois há saberes que precisam ser compartilhados e ressignificados, o que é possível a partir de aulas dialogadas e que favoreçam a empatia, junto à aquisição e amadurecimento de conhecimentos diversos, em prol da vida, em seus aspectos individuais e coletivos.

Aliar cognição e afeto, nesse processo, considera, valora e valoriza a formação omnilateral do ser. Reconheceu-se neste estudo que a pessoa crítica transforma a sua realidade a partir das análises concretas do cotidiano. Ao problematizar o conhecimento sistematizado e produzir novos conhecimentos com ética, respeito, diversidade, responsabilidade social, humanismo, esperança, fraternidade, humildade

etc. teremos condições de combater violências, desigualdades sociais, despreparos e desmandos instalados no interior das escolas.

Um fator relevante desta pesquisa foi a reflexão sobre a educação profissional e tecnológica e sobre a tecnologia. Os aparatos tecnológicos disponibilizados em sala de aula como mera repetição de atividades para repassar conteúdos sem criticidade ou discussão, apenas estimula uma educação tecnicista, pois restringe o conhecimento no processo formativo do aluno.

Para que o professor seja mediador do conhecimento, através da tecnologia presente na sociedade, precisa garantir estudos em formação continuada. Nesse contexto é possível ampliar os conhecimentos através da participação em cursos, palestras, oficinas, etc. Outro aspecto a considerar é a transdisciplinaridade, importante para aprender e compartilhar conhecimentos. Outro espaço de aprendizado se verifica nas experiências de vida, opiniões, sentimentos e dúvidas dos alunos, além das formas de lidar com a tecnologia, o que é possível a partir do diálogo.

Sendo assim, mesmo com as variáveis intervenientes, a pesquisa ratificou a hipótese de que propostas educativas humanizadoras, em Língua Portuguesa, contribuem para ampliar o diálogo, aumentar a autoestima e atenuar problemas socioeducativos, o que ajudou a responder nossos questionamentos iniciais. Para isso, foi colocada em prática a contextualização curricular, pois aproxima professor e aluno com aulas que possibilitam novas leituras, interpretações, compreensões de mundo através de poemas, músicas, jogos educativos e imagens. O estudo revelou ser possível relacionar afetividade e cognição em prol da aquisição de conhecimentos e da formação cidadã.

Portanto, para humanizar práticas pedagógicas não basta repassar o que se sabe, ou o que foi aprendido sistematicamente, mas também compartilhar vivências para que o novo seja experimentado por todos e em favor de todos. O contato responsável e reflexivo com os problemas do cotidiano, para se efetivar no ambiente escolar, precisa valorizar/valorar os saberes dos alunos e favorecer ação-reflexão, sem que isso seja afronta à autoridade do professor. Para identificar o trabalho como princípio educativo e não como perpetuação da divisão de classes sociais, é necessário que outras pesquisas se realizem para formar uma corrente de solidariedade em favor de uma Educação Profissional e Tecnológica e que seja socialmente: afetiva, humanizada e humanizadora.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. G. de B.; ALMEDIA, F. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 03, Ed. 03, Vol. 02, p. 12-25, março de 2018. Disponível em: <[www.nucleodoconhecimento.com.br](http://www.nucleodoconhecimento.com.br)>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- ALMEIDA, A.; JODELET, D. **Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. 1ª ed. Brasília, DF: Thesaurus, 2009.
- ALMEIDA, G. P. de. **A pedagogia da delicadeza: Bases conceituais para uma educação baseada no cuidado e na empatia**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- ALVES, L.; BIANCHIN, M. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 4. Jan. 2020.
- ANDRADE, E. Entrevista concedida ao site do canal Futura, com o tema: Suicídio entre os jovens: como abordar esse tema na escola? **Canal Futura**, 2018. Disponível em: <<http://www.futura.org.br/suicidio-entre-jovens-como-abordar-esse-tema-na-escola/>>. Acesso em: 05. Dez. 2019.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo. Ed. Boitempo, 1999.
- ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARAÚJO, R. M. de. **A liberdade como princípio para uma educação transformadora**. [Mestrado em Educação]. Universidade Estadual de Londrina: UEL/CECA, 2015. Disponível em: <[http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2015/2015\\_-\\_ARAÚJO\\_Renata\\_Miranda.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2015/2015_-_ARAÚJO_Renata_Miranda.pdf)>. Acesso em: 13. Jul. 2019.
- ARAÚJO, R.; FRIGOTO, G. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, V. 52, N. 38, p. 61-80, maio/ago.2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7956/5723/>>. Acesso em: 8 mar.2019.
- ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0828100.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2018.
- BAGGIO, L. et al. Planejamento suicida entre adolescentes escolares: prevalência e fatores associados. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 142-150, Jan. 2009 . Available from

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2009000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2009000100015&lng=en&nrm=iso)>. access on 5 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2009000100015>.

BARTIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Ltda. Lisboa. Portugal. 1977.

BASÍLIO, A. L. Reportagem do site Redebrasilatual, com o tema: Professores sentem a precarização da carreira. **Rede Brasil Atual**, 2017. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/08/professores-sentem-a-precarizacao-da-carreira/>>. Acesso em: 29. Nov. 2019.

BATISTA, S.; VERONA, J.; FIALA, D. **Responsabilidade social na educação profissional e tecnológica**: uma análise dos trabalhos apresentados e publicados nos anais da FETEPS (edições 2009, 2010 e 2011). Unidade de Ensino de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa – 09 e 10 de novembro de 2011. Disponível em: <[www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2011/trabalhos/formacao-profissional-e-tecnologica/responsabilidade-social-na-educacao-profissional-e-tecnologi.pdf](http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2011/trabalhos/formacao-profissional-e-tecnologica/responsabilidade-social-na-educacao-profissional-e-tecnologi.pdf)> Acesso em: 01. Jul. 2019.

BERTOLETE, J. M. Entrevista concedida ao **Centro de Referência em Educação Integral**, com o tema: Qual o papel das escolas na prevenção ao suicídio? 2017. Disponível em: <[educacaointegral.org.br/reportagens/qual-o-papel-das-escolas-na-prevencao-do-suicidio/](http://educacaointegral.org.br/reportagens/qual-o-papel-das-escolas-na-prevencao-do-suicidio/)>. Acesso em: 10 set. 2018.

BERTRAND, Y. **Teorias contemporâneas da educação**. 2ª edição. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2001.

BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 02. Jun. 2019.

**BRASIL** (2012). Comunicado 001/2012. Área de ensino orientações para novos APCNS. Brasília. 2012. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Criterios\\_APCNs\\_Ensi no.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Criterios_APCNs_Ensi no.pdf)>. Acesso em: 29 Abr. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11. Dez. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: 20. Dez. 2019.

BRASIL. Lei que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a **Lei nº 9.656**, de 3 de junho de 1998. Brasília,

2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm)> Acesso em: 01. Fev. 2020.

**BRASIL.** Lei que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm)>. Acesso em: 01. Fev. 2020.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de área 2013 (Ensino). 2013. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs\\_de\\_area/Ensino\\_doc\\_area\\_e\\_comiss%C3%A3o\\_block.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf)> . Acesso em: 16 mar. 2019.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de área de avaliação: Ensino. 2016. Disponível em: <[http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/DOCUMENTO\\_AREA\\_ENSINO\\_24\\_MAIO.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf)>. Acesso em: 13. Abr. 2018.

**BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 09. Jun. 2019.

**BRASIL. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19.** Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso: 30. Abr. 2020.

**BRUST, J. R. A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.** TCC. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/JOSIANE%20REGINA%20BRUST.pdf>> Acesso em: 13.Jul.2019.

**CANDIDO, A.** A literatura e a formação do homem. Ciência e Cultura, nº 9, vol. 24, São Paulo. 1972. Disponível em: <[http://www.rogerioa.com/resources/Opt\\_Lit/Candido---LitForma.pdf](http://www.rogerioa.com/resources/Opt_Lit/Candido---LitForma.pdf)>. Acesso: 14. Mar. 2020.

**CIAVATTA, M.** O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação.** Belo Horizonte. v.23. nº.1, p. 187-205. 2014. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Ciavatta\\_ensino\\_integrado\\_politecnia\\_educacao\\_omnilateral.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf)>. Acesso em: 06. Jan. 2020.

**CODO, W. Educação: carinho e trabalho.** CNTE. Brasília: UNB, 1999. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/12585155/educacao-carinho-e-trabalhopdf-home>>. Acesso em: 07. Jan. 2020.

CONTE, E.; MARTINI, R. M. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 40, n. 4, p. 1191-1207, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000401191&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401191&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 jul. 2019.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNIVESP). PROGRAD. **Caderno de Formação**: Formação de professores didática geral. v. 9, p. 66-79. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: BRASIL <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia\\_9.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia_9.pdf)> Acesso em: 13. Jul. 2019.

CORREIA, M. A. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, p. 127-145, 2010 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100010&lng=en&nrm=iso)>. access on 23 May 2020.

CORTELLA, M. S. **Viver em paz para morrer em paz (paixão, sentido e felicidade)**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

COSTA, S. O Sistema Capitalista e a Pedagogia das Competências. **Rev. Conexão Eletrônica**. Três Lagoas, Vol. 14, Nº 1, 2017. Disponível em: <<http://revistaconexao.aems.edu.br/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=1495>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

COUTINHO, M et al. **Representações sociais**: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

CUNGI, C. **Saber administrar o estresse na vida e no trabalho**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

**CVV**. Falando abertamente sobre suicídio. Nordeste. Folder educativo. CVV, 2018. Disponível em: <[https://www.cvv.org.br/wpcontent/uploads/2017/05/falando\\_abertamente\\_sobre\\_suicidio.pdf](https://www.cvv.org.br/wpcontent/uploads/2017/05/falando_abertamente_sobre_suicidio.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2019.

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. Coletivo Periferia: São Paulo. 2003. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>>. Acesso em: 11. Nov. 2019.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Prod.**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, Dec. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65132004000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132004000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2 .Jan. 2020.

DELORS; J et al. Educação: **Um tesouro a descobrir**. Cortez: São Paulo. 1998. Disponível em: <[https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura\\_da\\_paz/docs/Dellors\\_alli\\_Relatorio\\_Unesco\\_Educacao\\_tesouro\\_descobrir\\_2008.pdf](https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf)>. Acesso: 14. Nov. 2019.

DUARTE, E. et al. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. **XI ANPED**. Paraná: UFPR, 2016. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12\\_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%9ACIA-KOGA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%9ACIA-KOGA.pdf)>. Acesso em: 14. Jan. 2020.

EMILIANO, J.; TOMÁS, D. Vygotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, 2 (1): 59-72, 2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf>> Acesso em: 05. Jul. 2019.

FAÇANHA, J. D. N et al. Prevenção do suicídio em adolescentes: programa de intervenção believe. *SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.* (Ed. port.) [online]. 2010, vol.6, n.1, p. 1-16 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-69762010000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762010000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 set. 2018.

**SINPROMACAE**. Nota de repúdio: professor não faz bico, é profissão que constrói uma nação de profissionais. 2017. Disponível em: <<http://sinpromacae-regiao.blogspot.com/2017/08/nota-de-repudio-professor-nao-faz-bico.html>>. Acesso em: 25. Jan. 2020.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

FAZENDA, I. et al. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Ed. Cortez, 2008. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 12. Jan. 2020.

FERREIRA, O.; VOELZKE, M. Educação a Distância: a humanização da tecnologia numa perspectiva freireana. **Rev. de produção discente em Educação Matemática**. [S.l.], v. 3, n. 1, pp. 137-149, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/pdemat/article/view/19411>>. Acesso: 16. Set. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/129460909.pdf>>. Acesso em: 18. Jan. 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12ª Ed. Paz e Terra. 2012. Disponível em: <<https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>> Acesso em: 13 Abr. 2020.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GAIA, R. V. **Educomunicação & Mídias**. Maceió: Edufal, 2001.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da Modernidade. 4ª ed. 6ª reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOSPITAL DE EMERGÊNCIA DOUTOR DANIEL HOULY. **Dados sobre Casos de lesão autoprovocada no período entre 2015-2018**. Registro oficial fornecido pela equipe do setor de psicologia.

IABEL, L. **Ensino Médio Técnico Integrado No Ifrs – Câmpus Sertão**: O cuidado afetivo nas relações do ensinar. Porto Alegre: PPG em Educação/PUCRS, 2014. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3783>>. Acesso em: 18.ago.2019.

IBIAPINA, I. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IWASSE, L.; OLIVEIRA, M.; MACHADO, R. **Modos de Produção Norteadores do Trabalho Educativo**. Paranaíba: UNESPAR, 2017. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23460\\_12103.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23460_12103.pdf)>. Acesso em: 8. Mar. 2019.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KAUFMANN, J. C. **A Entrevista Compreensiva**. Um guia para Pesquisa de Campo. Petrópolis, RJ; Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KALLAJIAN, G. C. **Implicações da tecnologia digital no trabalho docente de ensino superior**. [Dissertação de mestrado]. Uberaba: UNIUB/PPGE, 2012. Disponível em: <<https://www.uniub.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205947.pdf>>. Acesso: 21. Set. 2019.

KÁPLUN, G. Material educativo: a experiência do aprendiz. **Comunicação & Educação**, São Paulo. 2003. Disponível em: <[https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/225113/mod\\_book/chapter/16519/1\\_ARTIGO\\_MATERIAL\\_EDUCATIVO.pdf?time=1535996810139](https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/225113/mod_book/chapter/16519/1_ARTIGO_MATERIAL_EDUCATIVO.pdf?time=1535996810139)>. Acesso: 20. Jun. 2019.

KIYA, M; DIONÍSIO, F. **O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem**. UEPG: SEED/PDE, 2014. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uepg\\_ped\\_pdp\\_marcia\\_cristina\\_da\\_silveira\\_kiya.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_ped_pdp_marcia_cristina_da_silveira_kiya.pdf)>. Acesso: 11. Fev. 2020.

KUENZER, A. et al. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LARA, E. **Reflexões sobre sistema de educação e trabalho**. Pixar. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E>>. Acesso em: 12 set. 2019.

LEITE, L. S. et al. (coord.). **Tecnologia educacional**: Descubra suas possibilidades na sala de aula. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEITE, P. Materialismo Histórico-Dialético e suas Relações com a Pesquisa Participante: Contribuições para Pesquisas em Mestrados Profissionais. **Revista Anhaguera**. Ano 18. no. 1, jan./abr. 2018. Pesquisa Qualitativa. – ISSN 1519-423X. Disponível em: <<http://pos.anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/revista-anhanguera-pesquisa-quali-2018.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

LEITE, P. **Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino**. CIAIQ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>>. Acesso em: 20. Abr. 2020.

LIKERT, R. **Novos padrões de administração**. São Paulo: Pioneira, 1971.

LIMA NETO, I. S. de et al. Traçando Perfis: Professor Autoridade e Professor Alteridade. **Anais do II CONEDU**. Campina Grande: Editora Realize, 2015. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_M D1\\_SA4\\_ID1252\\_08052015112431.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_M D1_SA4_ID1252_08052015112431.pdf)>. Acesso: 24. Mar. 2020.

LOPES. D. **A influência dos jogos eletrônicos no convívio social entre jovens de 11 a 15 anos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em <<http://www.uel.br/grupo-estudo/cemidefel/tccs/bacharelado/2012/2012-tccedfbach002.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

LOUREIRO, M. Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? **Psicologia.pt**. Lisboa. 2017, Disponível em: <[https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?relacao-familia-escola-educacao-dividida-ou-partilhada&codigo=A1162&area=d6](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?relacao-familia-escola-educacao-dividida-ou-partilhada&codigo=A1162&area=d6)>. Acesso em 19 Jun. 2020.

MARX; ENGELS. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 3. Jan. 2020.

MATTOS, C. L. G.; COELHO, M. I. M. Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. In: MATTOS, C.L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 195-219. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/09>>. Acesso em: 4 out. 2018.

MEDEIROS, M. F. de. O PAPEL DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM. **RPGE**– Revista online de Política e Gestão Educacional, v.21, n. esp.2, p. 1165-1178, nov. 2017.

Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/10179/7023>>  
Acesso em: 13. Jul. 2019.

MENDES, C. L. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 2006.

MESQUITA, R; DUARTE, F. **Dicionário de Psicologia**. Lisboa: Plátano Editora. 1996.

MESQUITA, S. K. da C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. educ. saúde** [online], vol.14, n.2, pp.473-486. Abr, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAN, J. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios**. Palestra realizada pela COPEAD/SEES/MEC em Belo Horizonte e Fortaleza, 1999. Disponível em <<https://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MOREIRA, A.; OLIVEIRA, D. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

MOREIRA, A et al. A música na sala de aula: **A música como recurso didático**. UNISANTA Humanitas, Vol. 3 nº 1, São Paulo. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/viewFile/273/274>>. Acesso: 18. Abr. 2020.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOURA, et al. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, Dec. 2015. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en&nrm=iso)>. access on 15. Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

NELSEN; GFROERER. **Disciplina Positiva para professores: 52 estratégias para lidar com situações desafiadoras em sala de aula**. São Paulo: Ed. Manole, 2016.

MEDEIROS NETA, O. M. de et al. O trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, nº. 05, RN: UERN, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1957>>. Acesso em: 08. Jan. 2020.

NIZ, C. A. F. **A formação continuada do professor e o uso das tecnologias em sala de aula** [Dissertação]. Araraquara: Unesp, 2017. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/4141.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4141.pdf)> Acesso em: 11. Jun. 2019.

NÓBREGA, S.; COUTINHO, M. O teste de associação livre de palavras. In: **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. pp. 67-77. 2003.

OLIVEIRA, E; SANTOS, F. **Pressupostos e definições em interdisciplinaridade: diálogo com alguns autores**. São Paulo, Nº. 11, p. 01-151, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/34709>>. Acesso em: 15. Jan. 2020.

**OMS**. Organização Mundial da Saúde. Departamento de Saúde Mental. Transtornos Mentais e Comportamentais. Prevenção do suicídio: manual para professores e educadores, 2000. Disponível: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/66801/5/WHO\\_MNH\\_MBD\\_00.3\\_por.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/66801/5/WHO_MNH_MBD_00.3_por.pdf)>. Acesso em: 5. Dez.2018.

**OPAS/OMS**. Folha informativa – suicídio. Brasília, 2018. Disponível em: <[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839)>. Acesso em: 10. Out. 2019.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. p. 257-280. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Orgs.). **A educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013.

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>>. Acesso em: 14. Jan. 2020.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 371-398, Aug. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 24. Set. 2019.

PAZ, O. O arco e a lira: **Poesia e poema**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro. 1984. Disponível em: <<https://moisesnascimentoblog.files.wordpress.com/2016/08/poesia-e-poema-paz-octavio.pdf>>. Acesso: 13. Fev. 2020.

PEREZ, O. **O Que é Interdisciplinaridade?** Definições mais comuns em Artigos Científicos Brasileiros. *Interseções*: Rio de Janeiro. v. 20 n.º 2, p. 454-472, 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/39041>>. Acesso em: 10. Jan. 2020.

PIRES, M. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 173-182, Feb. 1998. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831998000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100010&lng=en&nrm=iso)>. Access on 25 June 2020.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. *Liinc em Revista*, v.1, n.1, p. 3 -15, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>>. Acesso em: 02. Jan. 2020.

POZO, J. I. et al. **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**PROFEPT**. Regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). 2018. Disponível em: <[https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma\\_2018/Regulamento/Res\\_CS\\_22\\_2018\\_-\\_Regulamento.pdf](https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Res_CS_22_2018_-_Regulamento.pdf)>. Acesso em: 15 Dez. 2019.

RAMOS, D. A Escola frente ao fenômeno dos jogos eletrônicos: aspectos morais e éticos. **Revista Renote** Novas Tecnologias v. 6 n.º 1. Florianópolis: CINTED-UFRGS, Julho.2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14512>> Acesso em: 15 mar. 2019.

RAMOS, D. O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas. **Psicologia escolar e educacional**, Vol. 21, n.º 2, São Paulo: Scielo, Maio/Agosto de 2017, p. 265-275. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00265.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

RAMOS, M. Articulação entre Educação Básica e Educação Profissional – Relações Fundamentais para além da forma. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acesso em: 24. Jan. 2020.

ROCHA, L. F. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 34, n. 1, p. 46-65, Mar. 2014. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932014000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19. Ago.2019.

RODRIGUES, S. **A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da pós-graduação em educação**. PPGE, Belém: Pará, 2014. Disponível em: <[http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/d14\\_soniaeli.pdf](http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/d14_soniaeli.pdf). Acesso em: 23. Jan. 2020.

SALLES, E. **Violência simbólica**. Cinismo Ilustrado. 2015. Disponível em: <<https://cinismoilustrado.com/>>. Acesso em: 27 Mar. 2019.

SANTOS, J. V. T. dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **EducPesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, Jun.2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08. Mar.2019.

SANTOS, R. A. dos; INFORSATO, E. do C. A aula: o ato pedagógico em si. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNIVESP). **PROGRAD. Caderno de Formação: Formação de professores didática geral**. v. 9, p. 66-79. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia\\_9.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia_9.pdf) Acesso em: 13. Jul. 2019

SANTOS, S. Texto Visual: Uma nova concepção de leitura. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. 2011.1. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17885/17885.PDFXXvmi=>> Acesso em: 20. Jun. 2019.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnia. In: **Trabalho, Educação e Saúde** nº 1, vol.1, p. 131-152. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>> Acesso em: 02.abr.2019.

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo Perspec.**, São Paulo v. 14, n. 2, p. 65-71, Jun. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010288392000000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 jul. 2019.

SILVA, A. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v.17, nº 34, 2019. Disponível em <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>>. Acesso em: 19. Jan. 2020.

SILVA, C. L. de M.; SILVA, L. F. L. Relações interpessoais na prática pedagógica: foco na construção de aprendizagens significativas. **Anais do III CINTEDI (Congresso Internacional de Educação Inclusiva)**. 2018. Disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV110\\_MD1\\_SA23\\_ID2712\\_12082018211349.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA23_ID2712_12082018211349.pdf)> Acesso em: 15. Ago. 2019.

SILVA, E; JESUS, W. Como e porque trabalhar com a poesia na sala de aula. **Revista Graduando**: Feira de Santana. 2011. Disponível em <<http://www2.uefs.br/dla/graduando/n2/n2.21-34.pdf>>. Acesso: 12. Abr. 2020

SILVA, I. C.; GAIA, R.; GOMES, A. S. Capítulo 8: A comunicação em rede na escola: Reflexões sobre processos educacionais. p. 53-, **Série Educar – Volume 34 – Matemática, Tecnologia, Educação profissional**, 2020. DOI: 10.36229/978-65-86127-14-0.CAP.08. Disponível em: <<https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-34-matematica-tecnologia-educacao-profissional/>> .

SILVA, ITALO CHRISTIANO DA; GAIA, Rossana Viana; GOMES, Alex Sandro. A COMUNICAÇÃO EM REDE NA ESCOLA: MOTIVOS PARA PENSAR NA EDUCAÇÃO HUMANIZADA. In: **Anais do VIII CONINTER**. Maceió: Unit/AL, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/coninter2019/177666-A-COMUNICACAO-EM-REDE-NA-ESCOLA--MOTIVOS-PARA-PENSAR-NA-EDUCACAO-HUMANIZADA>>. Acesso em: 03/08/2020.

SILVA, J.; LEANDRO, J.; MACEDO, J. **Transtorno depressivo como preditor de baixo desempenho e evasão escolar no grupo discente**: identificação de causas e sintomas [Texto inédito]. Programa institucional de bolsas de iniciação científica e em desenvolvimento tecnológico e inovação. Arapiraca: IFAL/CNPq/FAPEAL, 2018.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real.[online]**. Porto Alegre vol.37, n.3, p.803-821, set./dez.2012.. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 15. Ago. 2019.

SILVA, R. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, Jun. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000200551&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200551&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15. Ago.2019.

SILVA, W.; GUIMARÃES, E.; MEDEIROS, I. Construção de objetos de conhecimento para aulas de língua portuguesa na abordagem do letramento científico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 159-191, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n1/1984-6398-rbla-18-01-159.pdf>> Acesso em:19. Jul. 2019.

SOUZA, A. M. B. de; MIGUEL, D. S.; LIMA, P. de M. **Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica**. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2010.

SOUZA, A. **A modernização do trabalho de professores**: processos de precarização e ataque ao trabalho. 36ª Encontro Anual da ANPOCS. São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/36-encontro-anual-da-anpocs/gt-2/gt08-2/7923-a-modernizacao-do-trabalho-de-professores-processo-de-precarizacao-e-ataque-ao-trabalho/file>> Acesso em: 20 Jan. 2020.

SOUSA, G. S. de et al. Revisão de literatura sobre suicídio na infância. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 3099-3110, Set. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232017002903099&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002903099&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02. Abr.2019.

SPAGOLLA, R. de P. **Afetividade**: por uma educação humanizada e humanizadora. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2343-8.df>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

SPINK, M et al. O conhecimento do cotidiano: **As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Braziliense, 1995.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, C. **Formação em avaliação**: A formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. PUC: São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Pedagogia/tform\\_av\\_aprendizagem.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tform_av_aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 17 Fev. 2020.

TAVARES, D et al. Protocolo Verbal e Teste de Associação Livre de Palavras: **Perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação**. Ponto de acesso, vol. 8, nº 3. Salvador. 2014. Disponível em: <[www.pontodeacesso.ici.ufba.br](http://www.pontodeacesso.ici.ufba.br)>. Acesso: 29. Abr. 2020.

TAVARES, D. Da leitura de poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o ensino médio. Tese de doutorado. Natal, RN, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14112/1/DivaSST.pdf>>. Acesso em: 13 Mar. 2020.

TEIXEIRA, C. A escola como espaço de prevenção ao suicídio de adolescentes – relato de experiência. **X Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG**. Goiânia : UFG, 27- 28.ago.2001. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1509>> Acesso em: 20 out. 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma Introdução Metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

**UFES**. 1º Seminário Interdisciplinar sobre suicídio. Publicado em 11 de outubro de 2017. Disponível em: <[videos.ufes.br/video/0\\_2yb9olwo](https://videos.ufes.br/video/0_2yb9olwo)>. Acesso em: 26 jan. 2019.

VASCONCELLOS, C. Formação Didática do Educador Contemporâneo: Desafios e Perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNIVESP). **PROGRAD. Caderno de Formação**: Formação de professores didática geral. v. 9, p. 66-79. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em:

<[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia\\_9.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia_9.pdf)> Acesso em: 13. Jul. 2019.

VERAS, R. da S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educ. rev.** Curitiba, nº. 38, p. 219-235, Dez. 2010. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12. Jul. 2019.

VIEIRA, M. A leitura de textos multissemióticos: **novos desafios para velhos problemas**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em:  
<[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_230.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf)>. Acesso em: 20. Abr. 2020.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como. 4ª Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. Disponível em:  
<[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14170/1/2016\\_ValdeciAlexandredeSouza\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14170/1/2016_ValdeciAlexandredeSouza_tcc.pdf)>. Acesso: 11. Abr. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY. **Teoria e Método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 29 Janeiro 2020.

## APÊNDICE A - Proposta de Questionário para Alunos

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2020

Nome: \_\_\_\_\_

Sobrenome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos.

Escola: \_\_\_\_\_

1. IR À ESCOLA PARA VOCÊ É: ( ) CANSATIVO ( ) PRAZEROSO ( ) ESTIMULADOR ( ) N.D.A. ( ) NÃO DESEJO RESPONDER
2. QUAIS ASSUNTOS QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE DISCUTIR NA SALA DE AULA? ( ) VIOLÊNCIA ( ) DIREITOS HUMANOS ( ) AUTOIMAGEM ( ) OUTRO \_\_\_\_\_ ( ) NÃO DESEJO RESPONDER
3. QUAL A MEMÓRIA DE PROFESSOR QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS SIGNIFICATIVA? ( ) AUTORITÁRIA ( ) AFETIVA ( ) OUTRA \_\_\_\_\_ ( ) NÃO DESEJO RESPONDER
4. VOCÊ PREFERE REALIZAR AS ATIVIDADES ESCOLARES SOZINHO?  
( ) SIM ( ) NÃO. POR QUÊ? \_\_\_\_\_  
( ) NÃO DESEJO RESPONDER
5. VOCÊ CONSIDERA QUE O IFAL GARANTE SUA FORMAÇÃO PARA SER:  
( ) UM BOM PROFISSIONAL ( ) UM EMPREGADO INFORMAL ( ) UM CIDADÃO CRÍTICO ( ) UM EMPRESÁRIO ( ) N.D.A. ( ) TODAS AS ALTERNATIVAS  
OBS.: \_\_\_\_\_  
( ) NÃO DESEJO RESPONDER
6. O MERCADO DE TRABALHO É O PROPÓSITO DE SEUS ESTUDOS?  
( ) SIM ( ) NÃO POR QUÊ? \_\_\_\_\_  
( ) NÃO DESEJO RESPONDER
7. SUA CONVIVÊNCIA NA ESCOLA INFLUENCIA NA SUA RELAÇÃO COM A FAMÍLIA?  
( ) SIM ( ) NÃO CASO TENHA RESPONDIDO SIM, DE QUE MANEIRA?  
( ) NÃO DESEJO RESPONDER
8. VOCÊ JÁ PRESENCIOU OU FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA? ( ) FOI VÍTIMA ( ) PRESENCIOU ( ) FOI AUTOR ( ) NÃO DESEJO RESPONDER
9. QUAIS TIPOS DE VIOLÊNCIA VOCÊ SE DEPARA COM MAIS FREQUÊNCIA NA ESCOLA?  
\_\_\_\_\_  
( ) NÃO DESEJO RESPONDER

**APÊNDICE B - Proposta de Questionário para Professores**

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2020

Nome: \_\_\_\_\_

Sobrenome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos.

Escola: \_\_\_\_\_

1. DO INÍCIO DA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL ATÉ HOJE, A SUA METODOLOGIA DE ENSINO SOFREU ALGUM TIPO DE MUDANÇA? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) NÃO DESEJO RESPONDER CASO TENHA RESPONDIDO AFIRMATIVAMENTE, PODERIA DESCREVER AS PRINCIPAIS ALTERAÇÕES?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. SE PUDESSE INDICAR SUA PEDAGOGIA EM UMA PALAVRA, DEFINIRIA COMO: ( ) A. TRADICIONAL ( ) B. HUMANISTA ( ) C. TECNICISTA ( ) D. UM MISTO DE VÁRIAS TEORIAS ( ) E. ( ) NÃO DESEJO RESPONDER
3. NA SUA OPINIÃO PROFESSOR É O PROFISSIONAL QUE FORMA PARA:  
( ) MERCADO DE TRABALHO ( ) DESENVOLVER PESQUISAS ( ) LIDERANÇA EMPRESARIAL ( ) RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS ( ) TODAS AS ALTERNATIVAS ANTERIORES ( ) N.D.A. \_\_\_\_\_ ( ) NÃO DESEJO RESPONDER
4. NA SUA PRÁTICA, VOCÊ PARTICIPA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) NÃO DESEJO RESPONDER CASO TENHA RESPONDIDO 'SIM', INDIQUE O ÚLTIMO CURSO E ANO: Ano: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. NA SUA OPINIÃO, A RELAÇÃO INTERPESSOAL ENTRE PROFESSOR E ALUNO DEVE SER: ( ) TÉCNICA ( ) AFETIVA ( ) AFETIVA E TÉCNICA ( ) NÃO DESEJO RESPONDER
6. VOCÊ UTILIZA ALGUMA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA OU NO SIGAA? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) NÃO DESEJO RESPONDER CASO RESPONDA 'SIM', POR FAVOR, EXEMPLIFIQUE:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. NAS DCNs CONSTAM O PAPEL DA TRANSVERSALIDADE (PARECER CNE/CEB No7/2010) INTEGRADA ÀS DISCIPLINAS. NO SEU COTIDIANO, VOCÊ COSTUMA INSERIR TEMAS TRANSVERSAIS NO CONTEÚDO DAS AULAS?  
( ) SIM ( ) NÃO ( ) NÃO DESEJO RESPONDER  
  
CASO TENHA RESPONDIDO 'SIM' QUAIS OS TEMAS MAIS ABORDADOS?  
CASO TENHA RESPONDIDO 'NÃO', PODERIA EXPLICAR O MOTIVO?

# APÊNDICE C – Produto Educacional: Jogo Resiliência

## Resiliência "O JOGO"

**REGRAS DO JOGO:**

- Antes de começar a rodada, todos os participantes devem ler as regras do jogo e a lista com as informações necessárias para o cumprimento dos desafios.
- Sempre que o jogador cair no símbolo da flor de lótus deve virar-se de costas para o jogo, enquanto outro participante lê em voz alta a pergunta referente ao desafio. Se for respondida corretamente o jogador terá a chance de jogar o dado outra vez ou avançar uma casa, quando não houver acerto retrocede uma casa.

**LISTA DE DESAFIOS**

**Resposta ao desafio resiliente 1**  
Lei 13.185/15 – Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).  
Art. 1: Intimidação Sistemática caracteriza-se como todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima.

**Resposta ao desafio resiliente 2**  
Viktor Frankl foi sobrevivente de quatro campos de concentração. Lançou o livro "Em Busca de Sentido", descrevendo os maus-tratos sofridos pelos prisioneiros, mas também escreveu sobre a beleza do espírito humano para transpor o horror e encontrar sentido, inclusive nas circunstâncias mais terríveis.

**Resposta ao desafio resiliente 3**  
O termo "lago" é uma palavra grega que significa "sentido". Assim, a Logoterapia concentra-se no sentido da existência humana, contribuindo com uma visão do ser humano mais completa, de um ser livre e responsável, que constrói a sua história, que se posiciona diante dos condicionamentos biológicos, psicológicos e sociológicos.

**Resposta ao desafio resiliente 4**  
É um tipo de lírio d'água cujas raízes têm a base na lama e no lodo de lagoas e lagos. A flor de lótus possui a semente com maior longevidade e resistência: pode aguentar até 30 séculos antes de florescer sem perder a sua fertilidade.

**Desafios Resilientes:**

- 16** DESAFIO RESILIENTE 2: Quem faz Você feliz?
- 19** "Se você a vida não obriga a ser mais forte, não para ganhar, mas para parar aquele trabalho que tem sentido" (Mark Twain)
- 22** Proibido jogar o dado.
- 23** Fazer o CVV (Centro de Valorização da Vida. Movimento de ajuda gratuita a quem precisa e receber 99 ou 2 atendimento por uma equipe de voluntários após a hora normal. Após 24 horas por dia.
- 24** Diga uma frase de incentivo para você(a) vitória e para o(a) aluno(a) da página. Cada outra vez!
- 27** CVV COM VIDA?
- 28** "O que você diria de verdade para alguém que estivesse passando por dor?" (Lênice e o mundo das vozes)
- 29** "A vida depois a criação de homem, não tem palavra bonita e resiliente" (Provérbio L. 2)
- 32** DESAFIO RESILIENTE 3: O que é coragem?
- 35** "Nem todas as tempestades passam para destruição e a vida. Algumas vêm para "limpar seu caminho"."
- 37** Parabéns pela importante função de padre-ajuda-ajá (psicólogo!)
- 38** "O homem que se faz forte a mais forte do que aquilo que machuca!"
- 40** DESAFIO RESILIENTE 4: Por que a flor de lótus surge das condições da realidade?
- 44** "Quando a circunstância é boa, desenojei-me; quando é ruim, quando não é possível desenojei-me; e quando não se pode ser transcendente, desenojei-me" (Provérbio)
- 46** Abrace alguém dizendo que é importante para você e mostre como faz!
- 47** "Tudo o que se cria no mundo não acontece sem a ajuda de Deus" (L. 2)
- 48** "Quando o discípulo é bom, desenojei-me; quando é ruim, quando não é possível desenojei-me; e quando não se pode ser transcendente, desenojei-me" (Provérbio)
- 49** "Tudo o que se cria no mundo não acontece sem a ajuda de Deus" (L. 2)
- 51** ACOLHAME: Pratica que alguém te acolha!

**1** LARGADA: Toda grande jornada começa pelo primeiro passo.

**52** CHEGADA: A vida é um grande jogo. Desistir não faz parte das regras, pois quem luta é sempre vencedor!

## **ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis dos alunos**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS DE ALUNO(A)**

Prezados pais e/ou responsáveis:

Ao participar desta pesquisa de mestrado, intitulada *ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS*, seu filho (a) colabora com o estudo científico que visa pensar práticas humanizadas. Pedimos que leia atentamente todas as informações a seguir, antes de assinar este termo de consentimento.

A pesquisa está sob responsabilidade da Prof. ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA e supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. ROSSANA VIANA GAIA do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e acontecerá no Ifal-Arapiraca. Nesse local seu (a) filho (a) tem, se necessitar, garantia de assistência psíquico-emocional e física, no setor Napne, sob o auxílio da psicóloga Jussara Ramos da Silva e a enfermeira Thayná Samilla dos Santos, que atendem nos seguintes dias e horários:

Psicóloga - segunda-feira (16:00 as 22:00); terça-feira (13:00 as 19:00); quarta-feira a sexta-feira (10:00 as 16:00).

Enfermeira - segunda-feira (13:30 as 19:30); terça-feira, quarta-feira e sexta-feira (07:30 as 13:30); quinta-feira (10:00 as 16:00).

Conforme resoluções para ética na pesquisa 466/16 do Conselho Nacional de Saúde, os riscos possíveis, neste tipo de pesquisa, são: incômodo de tempo para responder ao questionário ou entrevista, e/ou perda de tempo. Para evitar esse risco será permitido que seu (a) filho (a) escolha o momento ideal para responder ao questionário, ou participar de qualquer outra atividade prevista. Outro risco é o constrangimento em responder às perguntas por inibição ou constrangimento diante de um observador, mas para diminuir essa preocupação, seu (a) filho (a) pode informar se prefere responder o questionário sozinho (a) ou em outro ambiente que deseje.

Ele (a) terá o direito de recusar a responder qualquer pergunta que considerar constrangedora, para isso o questionário tem a opção de não responder. Outro aspecto de risco é não saber o que responder, e novamente a minimização do risco se indica no próprio questionário, com a opção - não quero responder. A quebra do sigilo na pesquisa será evitada considerando que só o pesquisador responsável terá acesso aos dados e, em nenhum deles, haverá a indicação de nomes ou qualquer tipo de informação pessoal. Os dados coletados são de caráter sigiloso, sem indicação de nome e os participantes, nos estudos, serão identificados por códigos, por exemplo: Aluno1; Aluno2 e assim sucessivamente.

Os benefícios esperados com a participação neste projeto, mesmo que indiretamente, é a contribuição com o avanço do conhecimento na área de Educação Profissional e Tecnológica e especificamente em processos de humanização em sala de aula, além de favorecer à comunidade científica um melhor entendimento sobre práticas educativas com atenção ao aluno.

A seguir, indico as informações do projeto:

1. O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a autorizar a participação de um/a estudante pelo qual é responsável no estudo “*ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS*”, que será realizada no IFAL, campus Arapiraca. Recebi do Sr ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA e supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dra. ROSSANA VIANA GAIA, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

2. Este estudo se destina a propor métodos pedagógicos humanizados, no ambiente de sala de aula, levando em consideração as ferramentas tecnológicas para a socialização e melhoramento de um jogo didático em formato de tabuleiro (físico), no período entre 2019 e 2020; considerando que a importância deste estudo é promover o debate sobre ações docentes. O estudo visa: (i) construir e validar material educativo catálogo de oficinas com 4 sequências didáticas; (ii) Propor a participação e melhoramento

de jogo lúdico (físico); (iii) investigar estudos sobre o impacto da afetividade na prática de ensino-aprendizagem; tendo início planejado para começar em novembro 2019 ou após a aprovação pelo sistema CEP/CONEP e terminar em dezembro de 2019. A base da amostra inclui, no IFAL-Arapiraca, cerca de 10 estudantes.

3. Seu filho(a) participará do estudo por meio de interpretação de textos (verbais e não verbais), produção textual e sua participação em dinâmica lúdica em sala. Além disso, será convidado (a) a dar suas impressões e opiniões com base em entrevista semiestruturada. Sabendo que os possíveis riscos à sua saúde física e mental poderão implicar inibição ou constrangimento diante do entrevistador, ele terá garantia de atendimento clínico (com psicóloga e enfermeira), no campus Ifal-Arapiraca. Caso ocorra quebra do sigilo da pesquisa há possibilidade de desligamento ao longo do processo, e para evitar risco desse nível o Senhor (a) receberá os esclarecimentos necessários sobre todas as etapas e objetivos do estudo. Se ainda assim, verificar-se a ocorrência de alguma das questões citadas (inibição, constrangimento ou quebra de sigilo) o participante/colaborador será desligado do estudo e o fato comunicado ao Conselho de Ética na Pesquisa/CONEP para que se avalie a necessidade de adequação ou suspensão da pesquisa, em caráter emergencial. Havendo quebra de sigilo, os dados com sigilo rompido no curso do estudo serão descartados. Com nossa responsabilidade de pesquisador, manteremos relação direta com a equipe multidisciplinar do IFAL campus Arapiraca, no setor NAPNE, principalmente com a psicóloga e a enfermeira, para quaisquer tipos de acompanhamento físico e psíquico-emocional, caso se faça necessário.

4. Os benefícios previstos com a participação de seu filho(a), de forma direta, poderão auxiliar nas reflexões sobre relações interpessoais professor-aluno. Também de forma direta, as oficinas poderão favorecer reflexões nas práticas educativas do docente colaborador da pesquisa. Além disso, a pesquisa poderá gerar benefício de forma indireta, ao acrescentar dados científicos sobre a humanização do ser, por parte dos alunos e dos professores em publicações futuras e no próprio texto da dissertação.

5. Durante todo o estudo, a qualquer momento que se faça necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

6. A qualquer momento, o (a) Senhor (a) poderá desautorizar a participação de seu filho(a) do estudo e, retirar o seu consentimento, sem que isso lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da participação de seu filho(a) não permitirão a identificação pessoal. A divulgação dos resultados será realizada somente entre profissionais e no meio científico pertinente.

7. O (A) Senhor (a) ou seu/sua filho/a não terão qualquer despesa adicional com este estudo, visto que ocorrerá no ambiente de estudos e em horários regulares das atividades escolares.

8. O (A) Senhor (a) tendo compreendido o que lhe foi informado sobre a participação voluntária de seu filho(a) no estudo *“ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS”*, consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a participação de seu filho(a), autorizará sua participação na pesquisa mediante a sua assinatura deste Termo de Consentimento.

Ciente, \_\_\_\_\_ DOU O MEU  
 CONSENTIMENTO A MEU/MINHA FILHO(A) SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO  
 FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço do(a) participante voluntário(a):**

Residência: (rua).....Bloco: .....  
 Nº: ....., complemento: .....Bairro: .....  
 Cidade: .....CEP:.....Telefone: .....  
 Ponto de referência: .....

**Nome e Endereço do Pesquisador Responsável:**

Prof. ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA  
 Endereço: Rua Tiradentes.

Número: 230.

Baixão.

Cidade: Arapiraca

CEP.: 57305-340

Telefone: (82) 996234733

Bairro:

Profª. Dra. ROSSANA VIANA GAIA

Endereço: Rua Manoel Maia Nobre.

Número: 111

Farol

Complemento: Ap. 905. Ed. Portal do Farol.

Cidade: Maceió.

CEP.: 57050-120

Telefone: (82) 999039255

Bairro:

**Instituição:**

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, 1172-1198

Complemento: profEPT

Cidade: Maceió

649

Bairro: Benedito Bentes

CEP.: 57.084-

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa, pertencente UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - UNCISAL: Rua Dr Jorge de Lima, 113. Trapiche da Barra, CEP.: 57010-382. Sala 203, segundo andar, Prédio Sede. Telefone: 3315 6787. Correio eletrônico: [comitedeeticaucisal@gmail.com](mailto:comitedeeticaucisal@gmail.com) . Website: <https://cep.uncisal.edu.br/> Horário de funcionamento: diariamente no horário de 13:00 as 19:00 horas.

Maceió, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Professores**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) PARA O PROFESSOR**

Prezado professor (a).

Ao participar desta pesquisa de mestrado, intitulada *ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS*, você colabora com o estudo científico que visa pensar práticas humanizadas. Pedimos que leia atentamente todas as informações a seguir, antes de assinar este termo de consentimento.

A pesquisa está sob responsabilidade da Prof. ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA e supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. ROSSANA VIANA GAIA do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e acontecerá no Ifal-Arapiraca. Nesse local você tem, se necessitar, garantia de assistência psíquico-emocional e física, no setor Napne, sob o auxílio da psicóloga Jussara Ramos da Silva e a enfermeira Thayná Samilla dos Santos.

Conforme resoluções para ética na pesquisa 466/16 do Conselho Nacional de Saúde, os riscos possíveis, neste tipo de pesquisa, são: incômodo de tempo para responder ao questionário ou entrevista, e/ou perda de tempo. Para evitar esse risco será permitido que você escolha o momento ideal para responder ao questionário, ou participar de qualquer outra atividade prevista. Outro risco é o constrangimento em responder às perguntas por inibição ou constrangimento diante de um observador, mas para diminuir essa preocupação, você pode informar se prefere responder o questionário sozinho (a) ou em outro ambiente que deseje.

Você terá o direito de recusar a responder qualquer pergunta que considerar constrangedora, para isso o questionário tem a opção de não responder. Outro aspecto de risco é não saber o que responder, e novamente a minimização do risco se indica no próprio questionário, com a opção - não quero responder. A quebra do sigilo na pesquisa será evitada considerando que só o pesquisador responsável terá acesso aos dados e, em nenhum deles, haverá a indicação de nomes ou qualquer tipo de informação pessoal. Os dados coletados são de caráter sigiloso e os participantes serão identificados por código.

Os benefícios esperados com sua participação neste projeto, mesmo que indiretamente, poderão contribuir com o avanço do conhecimento na área de Educação Profissional e Tecnológica e especificamente em processos de humanização em sala de aula, além de favorecerem, à comunidade científica, um melhor entedimento sobre práticas educativas com atenção ao aluno.

A seguir, indico as informações do projeto:

1. O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo “*ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS*”, que será realizada no IFAL, campus Arapiraca. Recebi do Sr ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA e supervisão da Profa. Dra. ROSSANA VIANA GAIA, responsável por sua execução, as seguintes informações que visam explicar o estudo para que entenda sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

2. Este estudo se destina a propor métodos pedagógicos humanizados, no ambiente de sala de aula, levando em consideração as ferramentas tecnológicas para a socialização e melhoramento de um jogo didático em formato de tabuleiro (físico), no período compreendido entre 2019 e 2020; considerando que a importância deste estudo é a de promover o debate sobre a postura docente na era tecnológica, com vistas aos processos humanistas de formação profissional. Ademais, proporcionar aos alunos uma maior participação nas discussões sobre temas transversais, promovendo conhecimentos; os resultados que se desejam alcançar são: (i) construir e validar material educativo catálogo de oficinas com 4 sequências didáticas; (ii) Propor a participação e melhoramento de jogo lúdico (físico); (iii) investigar estudos sobre o impacto da afetividade na prática de ensino-aprendizagem; tendo início planejado para

começar em novembro 2019, após a aprovação pelo sistema CEP/CONEP e terminar em dezembro de 2019.

3.O (a) Senhor (a) participará do estudo por meio de registro das suas impressões e opiniões com base nas respostas a um questionário e diálogos complementares, se necessários. Sabendo que os possíveis riscos à sua saúde física e mental poderão implicar inibição ou constrangimento diante do entrevistador. Caso ocorra quebra do sigilo da pesquisa, há possibilidade de desligamento ao longo do processo, e para evitar risco desse nível o Senhor (a) receberá os esclarecimentos necessários sobre todas as etapas e objetivos do estudo. Se ainda assim, verificar a ocorrência de alguma das questões citadas (inibição, constrangimento ou quebra de sigilo) poderá comunicar desligamento do estudo e o fato comunicado ao Conselho de Ética na Pesquisa/CONEP para que se avalie a necessidade de adequação ou suspensão da pesquisa, em caráter emergencial. Havendo quebra de sigilo, os dados com sigilo rompido no curso do estudo serão descartados. Com nossa responsabilidade de pesquisador, manteremos relação direta com a equipe multidisciplinar do IFAL campus Arapiraca, no setor NAPNE, principalmente com a psicóloga e a enfermeira, para quaisquer tipos de acompanhamento físico e psíquico-emocional, caso se faça necessário. Os horários para atendimento são os seguintes:

Psicóloga - segunda-feira (16:00 as 22:00); terça-feira (13:00 as 19:00); quarta-feira a sexta-feira (10:00 as 16:00).

Enfermeira - segunda-feira (13:30 as 19:30); terça-feira, quarta-feira e sexta-feira (07:30 as 13:30); quinta-feira (10:00 as 16:00).

4.Os benefícios previstos com a sua participação, de forma direta: auxiliar nas reflexões sobre relações interpessoais professor-aluno; as oficinas poderão favorecer reflexões nas práticas educativas do docente colaborador da pesquisa. Além disso, a pesquisa poderá gerar benefício indireto, ao acrescentar dados científicos sobre a humanização do ser, por parte dos alunos e dos professores em publicações futuras e no próprio texto da dissertação.

5.Durante todo o estudo, a qualquer momento que se faça necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas.

6.A qualquer momento, o (a) Senhor (a) poderá recusar a continuar participando do estudo e retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo que se comprometem a guardar sigilosamente todos os dados. A divulgação dos resultados será realizada somente entre profissionais e no meio científico pertinente, sem qualquer identificação dos colaboradores.

7.O (a) Senhor (a) não terá despesas com a sua participação nesse estudo, pois ocorrerá na sala de aula e no horário regular da sua atividade profissional.

8. O (a) Senhor (a) tendo compreendido o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no estudo “*ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS*”, consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a sua participação, concordará em participar da pesquisa mediante a sua assinatura deste Termo de Consentimento.

Ciente, \_\_\_\_\_ DOU O MEU  
CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço do(a) participante voluntário(a):**

Residência: (rua).....Bloco: .....  
Nº: ....., complemento: ..... Bairro: .....  
Cidade: .....CEP:..... Telefone: .....  
Ponto de referência: .....

**Nome e Endereço do Pesquisador Responsável:**

Prof. ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA

Endereço: Rua Tiradentes.

Número: 230.

Baixão.

Cidade: Arapiraca

CEP.: 57305-340

Bairro:  
Telefone: (82) 996234733

Profª. Dra. ROSSANA VIANA GAIA

Endereço: Rua Manoel Maia Nobre.

Número: 111

Farol

Complemento: Ap. 905. Ed. Portal do Farol.

Cidade: Maceió.

CEP.: 57050-120

Bairro:  
Telefone: (82) 999039255

**Instituição:**

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, 1172-1198

Complemento: profEPT

Cidade: Maceió

649

Bairro: Benedito Bentes

CEP.: 57.084-

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa, pertencente UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - UNCISAL: Rua Dr Jorge de Lima, 113. Trapiche da Barra, CEP.: 57010-382. Sala 203, segundo andar, Prédio Sede. Telefone: 3315 6787. Correio eletrônico: [comitedeeticaucisal@gmail.com](mailto:comitedeeticaucisal@gmail.com) . Website: <https://cep.uncisal.edu.br/> Horário de funcionamento: diariamente no horário de 13:00 as 19:00 horas.

Maceió, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

**Assinatura do pesquisador principal**  
(rubricar as demais folhas)

---

**Assinatura ou impressão digital do(a)  
voluntário(a) ou responsável legal**  
(rubricar as demais folhas)

---

## **ANEXO C – Termo de Assentimento (Ta) para os Alunos-Colaboradores Menores de Idade**

### **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os alunos-colaboradores menores de idade (Conforme o que preconiza o Inciso II.24 da Resolução 466/2012, o Termo de Assentimento é utilizado para menores de 18 anos)**

Prezado/a aluno/a.

Ao participar desta pesquisa de mestrado, intitulada *ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS*, você colabora com o estudo científico que visa pensar práticas humanizadas. Pedimos que leia atentamente todas as informações a seguir, antes de assinar este termo de assentimento.

A pesquisa está sob responsabilidade da Prof. ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA e supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. ROSSANA VIANA GAIA do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e acontecerá no Ifal-Arapiraca. Nesse local você tem, se necessitar, garantia de assistência psíquico-emocional e física, no setor Napne, sob o auxílio da psicóloga Jussara Ramos da Silva e a enfermeira Thayná Samilla dos Santos. Você está lendo essas informações porque a pessoa que se responsabiliza por você autorizou sua participação.

Conforme resoluções para ética na pesquisa 46612510/16 do Conselho Nacional de Saúde, os riscos possíveis, neste tipo de pesquisa, são: incômodo de tempo para responder ao questionário ou entrevista, e/ou perda de tempo. Para evitar esse risco será permitido que você escolha o momento ideal para responder ao questionário, ou participar de qualquer outra atividade prevista. Outro risco é o constrangimento em responder às perguntas por inibição ou constrangimento diante de um observador, mas para diminuir essa preocupação,

você pode informar se prefere responder o questionário sozinho ou em outro ambiente que deseje.

Você terá o direito de recusar a responder qualquer pergunta que considerar constrangedora, para isso o questionário tem a opção de não responder. Outro aspecto de risco é você não saber o que responder, e novamente a minimização do risco se indica no próprio questionário, com a opção - não quero responder. A quebra do sigilo na pesquisa será evitada considerando que só o pesquisador responsável terá acesso aos dados e, em nenhum deles, haverá a indicação do seu nome ou qualquer tipo de informação pessoal. Os dados coletados são de caráter sigiloso e os participantes serão identificados por códigos, por exemplo: Aluno1; Aluno2 e assim sucessivamente.

Os benefícios esperados com a sua participação neste projeto, mesmo que indiretamente, poderão contribuir com o avanço do conhecimento na área de Educação Profissional e Tecnológica e especificamente em processos de humanização em sala de aula, além de favorecerem, à comunidade científica, um melhor entedimento sobre práticas educativas com atenção ao aluno.

A seguir, indico as informações do projeto sobre a sua participação:

1. Antes de assinar o termo e após ler todas essas informações, é importante que você confirme que se sente à vontade para participar das atividades propostas e indicadas na palestra de apresentação da pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNCISAL. O início dessa coleta de dados tem o acompanhamento seguro do setor de Psicologia do IFAL/Campus Arapiraca. Você tem, se necessitar, garantia de assistência psíquico-emocional e física, sob o auxílio da psicóloga Jussara Ramos da Silva e da enfermeira Thayná Samilla dos Santos do IFAL-Arapiraca, onde você estuda e local de realização da pesquisa. Tais profissionais atendem nos seguintes dias e horários:

Psicóloga - segunda-feira (16:00 as 22:00); terça-feira (13:00 as 19:00); quarta-feira a sexta-feira (10:00 as 16:00).

Enfermeira - segunda-feira (13:30 as 19:30); terça-feira, quarta-feira e sexta-feira (07:30 as 13:30); quinta-feira (10:00 as 16:00).

2. O estudo propõe métodos pedagógicos humanizados, no ambiente de sala de aula, sendo proposto um jogo de tabuleiro, que você pode contribuir para melhorar;
3. A importância deste estudo é promover o debate sobre processos humanistas na prática docente e permitir maior participação dos alunos e das alunas nas discussões sobre temas transversais, que fazem parte dos conteúdos curriculares;
4. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: Construir e validar material educativo catálogo de oficinas com 4 sequências didáticas; Propor a participação e melhoramento de jogo lúdico (físico); Investigar estudos sobre o impacto da afetividade na prática de ensino-aprendizagem;
5. A coleta de dados está prevista para acontecer no mês de novembro de 2019;
6. A sua contribuição, nesta pesquisa, será por meio de interpretação de textos (verbais e não verbais), produção textual e sua participação em dinâmica lúdica em sala, com sugestões para um jogo de tabuleiro. Além disso suas impressões e opiniões estarão respeitadas após entrevista semiestruturada;
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: de acordo com a metodologia descrita, inibição/constrangimento diante do entrevistador, quebra do sigilo da pesquisa, não saber o que responder. Para evitar tais riscos, antes do início da pesquisa você está sendo esclarecido sobre o objetivo do estudo e as etapas metodológicas que serão aplicadas. Se mesmo assim, os riscos ocorrerem, você pode sair do estudo, sendo o fato comunicado ao CEP.

8. As informações conseguidas através da sua participação não permitem a sua identificação e a divulgação das informações, com respeito à ética na pesquisa, só será feita em artigos científicos, livros ou relatório de pesquisa, sem a sua identificação, desde que assinado este TALE que indica a sua autorização;
9. A pesquisa pode resultar nos seguintes benefícios: de forma direta, a pesquisa poderá auxiliar em uma relação mais afetiva entre professor-aluno, pois ocorrerá na sala de aula de Língua Portuguesa. Assim, a pesquisa permite que professor e alunos e alunas pensem em práticas didáticas que consideram as emoções, sentimentos, medos, frustrações; fatores, esses, que também estimulam conhecimentos, bem como a interação entre aluno-aluno. Já de modo indireto, a pesquisa poderá ampliar o significado de educação para a humanização do ser, que busca autonomia, criticidade, autoestima e autocrítica;
10. Os participantes deste estudo receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, caso tenham qualquer dúvida sobre qualquer uma das atividades, sendo responsáveis por ele: **Prof. ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. ROSSANA VIANA GAIA (orientação);**
11. Você será informado(a) sobre o resultado desta pesquisa e, sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
12. A qualquer momento você pode recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;
13. Sua participação neste estudo não traz nenhuma despesa extra para você;
14. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado.

Ciente, \_\_\_\_\_ DOU O MEU  
 CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço do(a) participante voluntário(a):**

Residência: (rua).....Bloco: .....  
 Nº:.....,complemento:.....Bairro: .....  
 Cidade:.....CEP:.....Telefone: .....  
 Ponto de referência: .....

**Nome e Endereço do Pesquisador Responsável:**

Prof. ÍTALO CHRISTIANO DA SILVA

Endereço: Rua Tiradentes.

Número: 230.

Cidade: Arapiraca

CEP.: 57305-340

Bairro: Baixão

Telefone: (82) 996234733

Prof<sup>a</sup>. Dra. ROSSANA VIANA GAIA

Endereço: Rua Manoel Maia Nobre.

Número: 111

Complemento: Ap. 905. Ed. Portal do Farol.

Cidade: Maceió.

CEP.: 57050-120

Bairro: Farol

Telefone: (82) 999039255

**Instituição:**

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, 1172-1198

Bairro: Benedito Bentes

Complemento: profEPT

Cidade: Maceió

CEP.: 57.084-649

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa, pertencente UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - UNCISAL: Rua Dr Jorge de Lima, 113. Trapiche da Barra, CEP.: 57010-382. Sala 203, segundo andar, Prédio Sede. Telefone: 3315 6787. Correio eletrônico: [comitedeeticaucisal@gmail.com](mailto:comitedeeticaucisal@gmail.com) . Website: <https://cep.uncisal.edu.br/> Horário de funcionamento: diariamente no horário de 13:00 as 19:00 horas.

Maceió, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

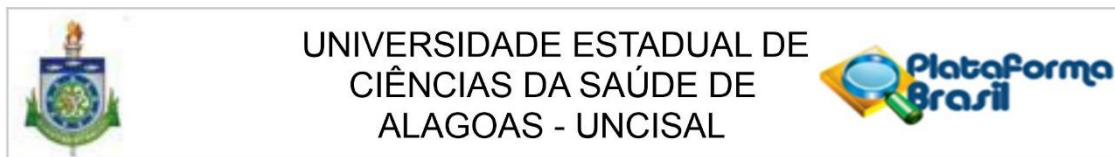
**Assinatura do pesquisador principal**  
(rubricar as demais folhas)

---

**Assinatura ou impressão digital do(a)  
voluntário(a) ou responsável legal**  
(rubricar as demais folhas)

---

## ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS

**Pesquisador:** ITALO CHRISTIANO DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 13606919.0.0000.5011

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.704.540

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa se propõe a investigar práticas educativas que considerem a afetividade, atrelados a temas transversais, como processo pedagógico de conhecimento, no intuito de fomentar transformações sociais e a superação de problemas no ambiente escolar do IFAL-Campus Arapiraca, no segundo semestre de 2019. O objetivo principal é assimilar práticas de humanização pedagógicas no Ensino Médio integrado aos cursos técnicos, que busquem gerar reflexões junto a alunos, professores e equipe multidisciplinar (NAPNE) na escola, contribuindo para a formação omnilateral dos sujeitos. O estudo investigativo é de cunho qualitativo e do tipo pesquisa-ação colaborativa, cujos instrumentos metodológicos incluem realização de oficinas e entrevistas semiestruturadas cujos resultados indicarão uma proposta de ensino com temática central sobre humanização em sala de aula. A intervenção será nas aulas de Língua Portuguesa, por possibilitar problematizações através de debates orais, leituras, produções e interpretação de textos verbais e não-verbais.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Investigar práticas pedagógicas humanizadas.

Objetivos Específicos:

**Endereço:** Rua Jorge de Lima, 113

**Bairro:** PRADO

**CEP:** 57.010-300

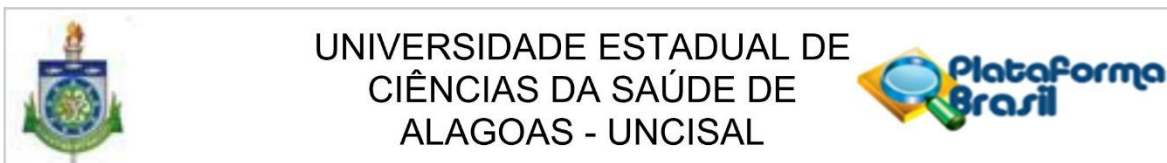
**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3315-6787

**Fax:** (82)3315-6787

**E-mail:** comitedeeticauncisal@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.704.540

Produzir o material educativo catálogo de oficinas com 4 propostas de ensino, de conteúdos transversais na aula de Língua Portuguesa;

Indicar proposta de jogo lúdico (virtual ou físico);

Verificar estudos sobre o impacto da afetividade na prática de ensino-aprendizagem.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **RISCOS**

As respostas, ao questionário proposto, poderão implicar riscos de inibição ou constrangimento diante do entrevistador ou nas etapas das oficinas. Caso ocorra quebra do sigilo da pesquisa há possibilidade de desligamento ao longo do processo. Para evitar risco desse nível os participantes receberão os esclarecimentos necessários sobre todas as etapas e objetivos do estudo. Se ainda assim, verificar-se a ocorrência de alguma das questões citadas (inibição, constrangimento ou quebra de sigilo) o participante/colaborador será desligado do estudo e o fato comunicado ao Conselho de Ética na Pesquisa/CONEP para que se avalie a necessidade de adequação ou suspensão da pesquisa, em caráter emergencial. Havendo quebra de sigilo, os dados com sigilo rompido no curso do estudo serão descartados. Com nossa responsabilidade de pesquisador, manteremos relação direta com a equipe multidisciplinar do IFAL campus Arapiraca, no setor NAPNE, principalmente com a psicóloga e a enfermeira, para quaisquer tipos de acompanhamento físico e psíquico-emocional, caso se faça necessário.

**Endereço:** Rua Jorge de Lima, 113

**Bairro:** PRADO

**CEP:** 57.010-300

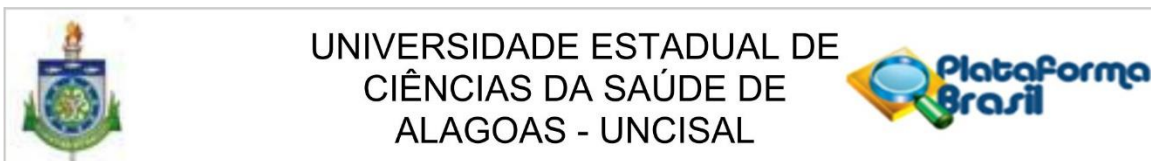
**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3315-6787

**Fax:** (82)3315-6787

**E-mail:** comitedeeticauncisal@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.704.540

#### BENEFÍCIOS/RESULTADOS ESPERADOS

De forma direta, a pesquisa poderá auxiliar nas reflexões sobre relações interpessoais professor-aluno. Nesse sentido, o estudo indicará levantamento sobre práticas didáticas que considerem as emoções, sentimentos, medos, frustrações; fatores, estes, que também propiciam conhecimentos, bem como favoreçam a interação entre aluno-aluno. Também de forma direta, as oficinas poderão favorecer reflexões nas práticas educativas do docente colaborador da pesquisa. Além disso, a pesquisa poderá gerar benefício de forma indireta, ao acrescentar dados científicos sobre a humanização do ser, por parte dos alunos e dos professores em publicações futuras e no próprio texto da dissertação.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente estudo se encontra de acordo com a Resolução 466/12.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

sem pendências.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

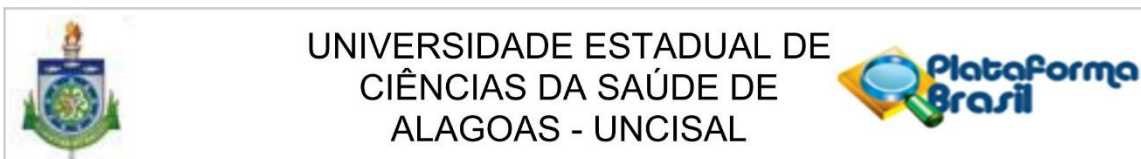
sem pendências.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Nesta oportunidade, lembramos que o pesquisador tem o dever de durante a execução do experimento, manter o CEP informado através do envio a cada seis meses, de relatório consubstanciado acerca da pesquisa, seu desenvolvimento, bem como qualquer alteração, problema ou interrupção da mesma.

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

<b>Endereço:</b> Rua Jorge de Lima, 113	
<b>Bairro:</b> PRADO	<b>CEP:</b> 57.010-300
<b>UF:</b> AL	<b>Município:</b> MACEIO
<b>Telefone:</b> (82)3315-6787	<b>Fax:</b> (82)3315-6787
	<b>E-mail:</b> comitedeeticauncisal@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.704.540

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1329595.pdf	25/10/2019 09:03:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROXURA_projeto.docx	25/10/2019 09:03:28	ITALO CHRISTIANO DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_anuencia.docx	25/10/2019 09:00:35	ITALO CHRISTIANO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_assentimento.docx	25/10/2019 08:59:05	ITALO CHRISTIANO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.docx	25/10/2019 08:57:17	ITALO CHRISTIANO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.docx	25/10/2019 08:57:06	ITALO CHRISTIANO DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_aluno.pdf	27/07/2019 12:16:44	ITALO CHRISTIANO DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_professor.pdf	27/07/2019 12:16:01	ITALO CHRISTIANO DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_pendencias.pdf	27/07/2019 11:58:28	ITALO CHRISTIANO DA SILVA	Aceito
Outros	CHECKLIST_projeto.pdf	27/04/2019 10:48:47	ITALO CHRISTIANO DA SILVA	Aceito
Outros	CHECKLISTIDENTIFICACAO_pesquisadores.pdf	27/04/2019 10:44:26	ITALO CHRISTIANO DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_responsabilidade.pdf	27/04/2019 10:39:17	ITALO CHRISTIANO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_rosto.pdf	06/04/2019 09:35:33	ITALO CHRISTIANO DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Jorge de Lima, 113

**Bairro:** PRADO

**CEP:** 57.010-300

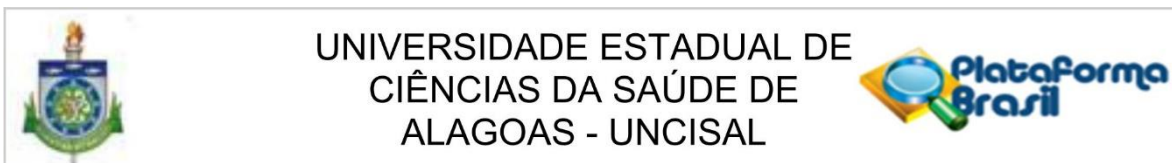
**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3315-6787

**Fax:** (82)3315-6787

**E-mail:** comitedeeticauncisal@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.704.540

MACEIO, 13 de Novembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Ana Lúcia de Gusmão Freire**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Jorge de Lima, 113

**Bairro:** PRADO

**CEP:** 57.010-300

**UF:** AL **Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3315-6787

**Fax:** (82)3315-6787

**E-mail:** comitedeeticauncisal@gmail.com

## **ANEXO E - Texto de Marina Colasanti Eu Sei, Mas Não Devia**

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude. A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagar mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnorreado, lançado na infundável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta. A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

Fonte: COLASANTI, Marina. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996, p. 09.

**ANEXO F – Música de Kell Smith: Mudei**

Eu achava coisas que eu não acho mais  
Cabia em roupas sentimentos que já não me servem mais  
O tempo corria e eu me sentia sempre um passo atrás  
comemorar  
Na pressa em busca do que me traria paz  
Preencher vazios, tornar sonhos reais  
Mas o medo é sim meu inimigo de outros carnavais

Tudo muda até as estações  
Serve de esperança aos corações  
O ontem passou e o amanhã ainda não é meu  
Tudo o que mudou  
Me transformou no que hoje sou eu

Eu achei que nunca fosse superar  
A dor que é perder alguém  
E ter de continuar  
Mas sou bem mais forte do que eu poderia imaginar

Fonte: Smith, K. Mudei. São Paulo: Midas Music. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/kell-smith/mudei/>

Pensei mais de um milhão de vezes em parar  
Em desistir de mim por não acreditar  
E hoje eu sou o meu melhor motivo pra

Tudo muda até as estações  
Serve de esperança aos corações

O ontem passou e o amanhã ainda não é meu  
Tudo o que mudou  
Me transformou no que hoje sou eu

E o presente é o presente que a vida me deu

## ANEXO G – Poema de Bráulio Bessa: Medo

Que o medo de chorar  
 não lhe impeça de sorrir.  
 Que o medo de não chegar  
 não lhe impeça de seguir.  
 Que o medo de falhar  
 Não lhe faça desistir.

Que o medo do que é real  
 não lhe impeça de sonhar.  
 Que o medo da derrota  
 não lhe impeça de lutar.  
 E que o medo do mal  
 não lhe impeça de amar.

Que o medo de cair  
 não lhe impeça de voar.  
 Que o medo das feridas  
 não lhe impeça de curar.  
 E que o medo do toque  
 não lhe impeça de abraçar.

Que o medo dos tropeços  
 não lhe impeça de correr.  
 Que o medo de errar  
 não lhe impeça de aprender.  
 E que o medo da vida  
 não lhe impeça de viver.

O medo pode ser bom,  
 Serve para nos alertar.  
 tem função de proteger,  
 mas pode nos ensinar  
 que às vezes até o medo  
 vem pra nos encorajar...

Repare,

Se há medo de perder,  
 é sinal para cuidar.  
 Se há medo de desistir,  
 é sinal para tentar.  
 Se há medo de ir embora,  
 é sinal para ficar.

Se há medo da maldade,  
 é sinal para amar.  
 Se há medo do silêncio,  
 é sinal para falar.  
 Se o silêncio insistir,  
 é sinal para cantar.

Se há medo do escuro,  
 é sinal para iluminar.  
 Se há medo de um erro,  
 é sinal para caprichar.  
 Se há medo, meu amigo,  
 é sinal para enfrentar.

Toda coragem precisa  
 de um medo pra existir.  
 Uma estranha dependência  
 complicada de sentir.  
 A coragem de levantar  
 vem do medo de cair.

Use sempre a coragem  
 para se fortalecer.  
 E quando o medo surgir  
 não precisa se esconder.  
 Faça que seu próprio medo  
 tenha medo de você.

## ANEXO H – Termo de Anuência da Pesquisa

39



PODER EXECUTIVO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT



## ANEXO 4

Arapiraca, 27 de março de 2019.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa

**Autorização para realização de pesquisa**

Eu, Fábio Ribeiro, com CPF 645.749.824-9, diretor do Instituto Federal de Alagoas - Campus Arapiraca, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o pesquisador Ítalo Christiano da Silva, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “Estratégias de ensino na aula de Língua Portuguesa no ensino médio integrado ao técnico: reflexões sobre práticas pedagógicas humanizadas”, sob orientação da Profª. Dra. Rossana Viana Gaia.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa.

Fábio Ribeiro  
Diretor Geral do IFAL

Assinatura e carimbo do responsável institucional

CNPJ 10.825.373/0011-27

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS  
CAMPUS ARAPIRACA

Rod. AL 110, s/n - Deputado Nezinho  
CEP: 57.317-291 - Arapiraca - AL

Ítal Campus Benedito Bentes  
Av. Benedito Bentes, 1172-1198 - Benedito Bentes, Cep 57.084-649 - Maceió - AL.