

ANAIS  
SENPEX 2018



# IX SENPEX

profissional do futuro: cenários e desafios

Orleans, 17 e 18 de outubro 2018



## **ANAIS**

IX Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do UNIBAVE - SENPEX  
*“O profissional do futuro: conquistas e desafios”*  
*Orleans, Santa Catarina - 17 e 18 de outubro de 2018*

**Ana Paula Bazo**  
**Dimas Ailto Rocha**  
(Organizadores)

**ISBN: 978-85-67456-30-0**

## ANAIS

IX Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do UNIBAVE - SENPEX  
O profissional do futuro: conquistas e desafios  
Orleans – Santa Catarina – 17 e 18 de outubro de 2018.

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do UNIBAVE

---

S471

Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão - SENPEX: O  
profissional do futuro: conquistas e desafios (9 : 2018: Orleans, SC).

Anais - IX Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão - SENPEX,  
17 e 18 de setembro em Orleans, SC / Organizadores: Ana Paula Bazo;  
Dimas Ailton Rocha.

**Modo de acesso: periódicos.unibave.net**

ISBN: 978-85-67456-30-0

Evento realizado pelo Centro Universitário Barriga Verde –  
UNIBAVE e  
organizado pelas Pró-Reitorias de Ensino de Graduação e de Pós  
Graduação,  
Pesquisa e Extensão.

1. Pesquisa. 2. Ensino. 3. Extensão. I. Bazo, Ana Paula. org.  
II. Rocha,  
Dimas Ailton. org. III. Título.

CDD: 370.7

---

## **COMITÊ CIENTÍFICO**

Adalberto Alves de Castro  
Adriana Zomer de Moraes  
Ana Paula Bazo  
André Freccia  
Cláudio Sérgio da Costa  
Fernanda Zanette de Oliveira  
Glaucea Warmeling Duarte  
Greice Lessa  
Guilherme Doneda Zanini  
Jádina De Nez  
João Fabricio Guimara Somariva  
Joélia Walter Sizenando Balthazar  
Josué Alberton  
Juliana Natal da Silva  
Julio Preve Machado  
Luiza Liene Bressan da Costa  
Mauro Maciel Arruda  
Miryam Cruz Debiasi  
William Casagrande Candiotta

## **APRESENTAÇÃO**

Nos dias 17 e 18 de outubro de 2018, no UNIBAVE aconteceu a nona edição do Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão - SENPEX do UNIBAVE, com a temática: "O profissional do futuro: conquistas e desafios".

A realização do evento é relevante para o desenvolvimento institucional e para comunidade pertencente ao entorno, uma vez que possibilita a socialização de trabalhos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos por docentes, discentes e egressos do UNIBAVE e de outras instituições. Destaca-se também, que o SENPEX tem possibilitado, aos docentes e discentes internos e de outras IES, a divulgação e publicação de seus trabalhos, conferindo-lhes maior experiência e visibilidade no meio acadêmico. A programação do VIII SENPEX contou com 28 oficinas temáticas (dia 17/10/2018) e com apresentação oral de 123 trabalhos acadêmicos (18/10/2018).

## SUMÁRIO

### Área temática: Administração e Ciências Contábeis

A COMUNICAÇÃO NAS EMPRESAS E O VALOR DA MARCA ( <i>Ana Karoline Arent; Bruna C. Cechin; Luana Martins; Luiza L. Bressan; Maykelly de Oliveira Maccari; Stefany C. Baggio; Tiago Frol Cancelier</i> )	16
A CONTABILIDADE COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DAS PROPRIEDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE RIO FORTUNA - SC ( <i>Karin Roecker Warmling; Miriam Aparecida Silveira Mazzuco; Mario Sérgio Rosso Bortolatto; Ismael Mazzuco; Luiz De Noni; Volnei Margoti; Berto Warmeling</i> )	28
ANÁLISE DE CENÁRIOS UTILIZANDO A FERRAMENTA DRE: UM ESTUDO DE CASO APLICADO A UMA FÁBRICA DE FOLHAS DE PAPEL A4 ( <i>Wagner Crozetta; Alessandro Cruzetta; Berto Varmeling; Claiton Uliano; Pedro Cechinel Júnior</i> )	44
COMPARATIVO DAS DESPESAS COM PESSOAL ENTRE DOIS MUNICÍPIOS DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA ( <i>Maiara Schuelter; Jose Sadi Borges; Marcos Volpato; Jádina De Nez; Vanessa Isabel Cataneo; Luiz De Noni; Jose Antonio Redivo</i> )	57
COMPARATIVO ENTRE O LUCRO PRESUMIDO E LUCRO REAL EM UMA PRESTADORA DE SERVIÇOS DE TERRAPLENAGEM DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA ( <i>Sabrina da Silva; Jose Sadi Borges; Marcos Volpato; Jádina De Nez; Julio Preve Machado; Luiz De Noni; Jose Antonio Redivo</i> )	72
COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL E SEMIÓTICA: UM ESTUDO DE CASO DA MARCA APAE ( <i>Lara Lehmkuhl Zomer; Luiza Liene Bressan; Maria Eduarda C. Gonçalves; Nadini Wernke; Volnei Margotti</i> )	88
GERENCIAMENTO E PLANEJAMENTO DE ESTOQUE: APLICAÇÃO EM UMA EMPRESA DE IMPLEMENTOS PARA CHURRASCO ( <i>Pâmela Orbem Brighente, Jacira Aparecida de Souza Wagner Zanatta</i> )	102
GESTÃO DO CONHECIMENTO NO PODER JUDICIÁRIO: UMA ANÁLISE SOBRE A SUA NECESSIDADE ( <i>Pedro Antonio Crocetta, Bruna Baggio Crocetta, Hugo de Pellegrin Coan</i> )	118
OS DESAFIOS DO MERCADO E AS EXPECTATIVAS DOS CONTADORES ATUANTES EM EMPRESAS PRESTADORAS DE SERVIÇOS CONTÁBEIS NO MUNICÍPIO DE SÃO LUDGERO - SC ( <i>Taíze Kuehlkamp Fuchter, Marcos Volpato, Jádina De Nez, Vanessa Isabel Cataneo, Luiz De Noni, Jose Antonio Redivo, Jose Sadi Borges</i> )	133
SPED FISCAL: AS DIFICULDADES DO BLOCO K ( <i>Ederson Mendes Volpato, Marcos Volpato, Jádina De Nez, Vanessa Isabel Cataneo, Luiz De Noni, Jose Antonio Redivo, Jose Sadi Borges</i> )	146

**Área temática: Agroveterinária**

A INFLUÊNCIA DO NÚMERO DE PARTOS NAS TAXAS DE CONCEPÇÃO EM VACAS DE CORTE MANTIDAS EM PASTAGEM CULTIVADA E SUBMETIDAS À IATFK ( <i>Victor De Matos Cizeswski; Murilo Farias Rodrigues; Nicole de Mello Foerster</i> )	160
AMENDOIM FORRAGEIRO: ALTERNATIVA VIÁVEL EM SISTEMAS PASTORIS? ( <i>Karina Baesso; Laine de Neez; Mirian Daleffe Innocenti; Jaqueline Tais Cleveston; Laryssa Patriota Carvalho; Adriana Fabizack Schlickmann; Guilherme Doneda Zanini</i> )	170
APLASIA UNILATERAL DO CORNO UTERINO EM CADELA – RELATO DE CASO ( <i>Julia Souza Salazar, Sara Padilha, Lívia Gonçalves da Silva Valente, Luciane Orbem Veronezi e Guilherme Valente de Souza</i> )	181
ARTRITE SÉPTICA CANINA: RELATO DE CASO ( <i>Renata Alberton Debiasi; Guilherme Valente de Souza; Julia Daniel Damiani; Amanda Flores Teixeira; Daniel Pereira dos Santos; Gabriel Pereira Berti</i> )	190
AVALIAÇÃO DA PREVALÊNCIA DE INFECÇÃO UTERINA EM VACAS LEITEIRAS FAZENDO USO DO METRICHECK ( <i>Dileuza Ascari Laipelt; Camilla Perin Branco; Natã Medeiros Godinho; Luciane Orbem Veronezi</i> )	205
CARACTERIZAÇÃO HISTOPATOLÓGICA DE NEOPLASIAS MAMÁRIAS EM CADELAS SUBMETIDAS A TRATAMENTO CIRÚRGICO ( <i>Igor Vieira da Rosa; Natã Medeiros Godinho; Andreza Verncke Schlickmann; Mateus Wiggers Kowalski; Luciane Orbem Veronezi</i> )	219
CAUSAS DE CONDENÇÃO DE CARÇAÇAS E VÍSCERAS DE SUÍNOS EM UM FRIGORÍFICO/MATADOURO COM INSPEÇÃO ESTADUAL NA REGIÃO DO EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA ( <i>Arthur Ponciano Bonin; Natã Medeiros Godinho; Luciane Orbem Veronezi</i> )	237
CORRELAÇÃO DE PARASITISMO INTESTINAL E A EOSINOFILIA EM CÃES E GATOS ( <i>Natã Medeiros Godinho; Thais de Almeida Knopf; Camila Zomer Spindola; Laura Vieira Tonon</i> )	259
CRÍPTOCOCOSE FELINA: RELATO DE CASO ( <i>Amanda Flores Teixeira; Daniel Pereira dos Santos; Julia Daniel Damiani; Tuani Batista; Lívia Gonçalves Valente</i> )	267
DETERMINAÇÃO DE GLIFOSATO NO SOLO ATRAVÉS DO MÉTODO DE CROMATOGRAFIA ( <i>André Taratrê; Éric Felipe Nolla; Gilvanio Loli Carrer; Mateus Bianco; Welinton Salvalaggio Peron; Luciano Giassi</i> )	275
FIXAÇÃO ESPINHAL SEGMENTAR MODIFICADA PARA ESTABILIZAÇÃO VERTEBRAL EM TRAUMA MEDULAR DE UM CÃO ATROPELADO: RELATO DE CASO ( <i>Deise Tomé; Lívia Gonçalves da Silva Valente; Tatiane Amancio; Guilherme Valente de Souza; Laura Vieira Tonon</i> )	289
HEMANGIOMA CONJUNTIVAL EM CÃO: RELATO DE CASO ( <i>Tatiane Amancio; Natália Heidemann Schlickmann; Lívia Gonçalves da Silva Valente; Jonis Baesso Ghizzo; Tainá Souza Gonçalves</i> )	304
INTOXICAÇÃO POR PTERIDIUM AQUILINUM (SAMAMBAIA) EM BOVINOS: UM RELATO DE CASO ( <i>Renata Bett Giongo; Natã Medeiros Godinho; Mateus Wiggers Kowalski; Andreza Werncke Schlickmann; Luciane Orbem Veronezi</i> )	312

---

MANEJO INTEGRADO DE HELICOVERPA ARMIGERA (HÜBNER, 1809) (LEPIDOPTERA:NOCTUIDAE) EM TOMATE (SOLANUM LYCOPERSICUM L.) (Nelson Felipe Goudinho; Janaína Veronezi Alberton; Vanuza Neckel Meurer)	334
MASTITE CLÍNICA CAUSADA POR NOCARDIA SPP. NO MUNICÍPIO DE BRAÇO DO NORTE (SC): RELATO DE CASO (Fabio Schmoller Meurer; Karolina Oliveira; Larissa Américo; Dalvana Loch; Renata Bett Giongo; Valdirene Teles Mello; Guilherme Drescher)	349
MASTITE GANGRENOSA EM BOVINOS LEITEIROS: RELATO DE CASO (Larissa Américo; Karolina Oliveira; Fábio Schmoller Meurer; Dalvana Loch; Jainara Bitencourt; Renata Bett Giongo, Guilherme Drescher)	356
MÉTODOS CROMATOGRÁFICOS UTILIZADOS PARA DETERMINAÇÃO DE RESVERATROL EM UVAS E SEUS DERIVADOS E BENEFÍCIOS PARA SAÚDE HUMANA (Francieli Ascari Perin; Laine De Nez; Karina Baesso; Mirian Daleffe Innocenti; Luciano Giassi)	364
O USO DE FORRAGENS NA PRODUÇÃO LEITEIRA: QUAL SUA IMPORTÂNCIA? (Wagner Luan dos Santos; Eliana Branco Ribeiro; Guilherme Doneda Zanini)	380
OBESIDADE CANINA: UM DISTÚRBO ALIMENTAR À SE DAR ÊNFASE (André Freccia; Natália Heidemann Schlickmann; Tatiane Amancio)	393
PREVALÊNCIA DAS PRINCIPAIS DOENÇAS REPRODUTIVAS EM FORMOSA DO SUL (SC) (Karolina Oliveira; Larissa Américo; Fábio Schmoller Meurer; Dalvana Loch; Jainara Bitencourt; Andreza Werncke Schlickmann, Guilherme Drescher)	401
PREVALÊNCIA DE TRISTEZA PARASITÁRIA BOVINA NA MICRORREGIÃO DE ORLEANS – SC (Adriana Schug; Karolina Oliveira; Larissa Américo; Fábio Schmoller Meurer; Dalvana Loch; Valdirene Teles Mello; Guilherme Drescher)	408
PREVALÊNCIA DE TUBERCULOSE BOVINA NO MUNICÍPIO DE FORMOSA DO SUL (SC) ENTRE OS ANOS DE 2014 A 2016 (Dalvana Loch; Larissa Américo; Karolina Oliveira; Fábio Schmoller Meurer; Jainara Bitencourt; Andreza Werncke Schlickmann, Guilherme Drescher)	415
PROCEDIMENTO CIRÚRGICO SÍNDROME DO ABDÔMEN AGUDO: RELATO DE CASO (Daniel Pereira dos Santos; Gabriel Pereira Berti; Guilherme Valente de Souza; Julia Daniel Damiani; Juliana Lopes Espíndola; Peterson Triches Dornbusch)	421
QUEIJO ARTESANAL SERRANO: DESAFIOS PARA SEU DESENVOLVIMENTO NO MUNICÍPIO DE BOM JARDIM DA SERRA-SC (Josemar Fernando Damaceno; Teresinha Baldo Volpato; Morgana Prá; Ana Paula Bazo)	432
RETENÇÃO DE PLACENTA EM BOVINOS DE LEITE: RELATO DE CASO (Hillary Giordani; Filipe Borges Rodrigues; Nicole de Mello Foerster; Murilo Farias Rodrigues)	444
SELEÇÃO DE MANDIOCA DE MESA NAS ENCOSTAS DA SERRA CATARINENSE (Sirlei de Lima Vieira; Darlan Rodrigo Marchesi; Fabiano Alberton)	458
USO DO OCLACITINIB (APOQUEL®) EM DERMATOPATIAS CANINAS COM PRURIDO CRÔNICO (Marcela Cristine Gill de Souza; André Freccia; Natália Heidemann Schlickmann)	467

---



**Área temática: Direito**

A (RE) CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE COMUNIDADE COMO PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA CIDADE <i>(Roberta Durante Lunardi; Joélia Walter Sizenando Balthazar)</i>	482
A DISCUSSÃO ACERCA DA (IN)COMPATIBILIDADE ENTRE O PRINCÍPIO DA PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA E A LEI COMPLEMENTAR N. 135/2010 (LEI DA FICHA LIMPA) <i>(Amanda Santa Helena Pereira; Ramirez Zomer)</i>	491
A LEI DE REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA COMO MEIO DE APLICAÇÃO DO DIREITO À MORADIA <i>(Pedro Antonio Crocetta)</i>	505
A RESPONSABILIDADE CIVIL DO SERVIDOR PÚBLICO FRENTE AO DEVER DE INDENIZAR <i>(Mireli Martignago, Geovanna Dalsasso Medeiros, Emiria Eing, Greice Lessa, Michele Barreto Cattaneo, Andiana Pickler Cunha)</i>	515
ALGUNS DOS IMPACTOS DA NOVA LEGISLAÇÃO TRABALHISTA <i>(Andiana Pickler Cunha; Gabriella Gesser Longuinho; Rafaela Roecker; Regiane Viana Silva; Richard da Silva; Thuane Lunardi Cargnin)</i>	529
ALIENAÇÃO PARENTAL: UM ESTUDO À LUZ DA LEGISLAÇÃO E DOCTRINA ATUAL <i>(Francieli Perin; Jana-isis Martins Ghisi; Luana Moraes Duarte; Andiana Pickler Cunha)</i>	544
ATIVISMO JUDICIAL: ATÉ ONDE É POSSÍVEL IR PELA JUSTIÇA? <i>(Amanda Santa Helena Pereira; Amanda Teza; Ana Paula Joaquim; Regiane Viana da Silva)</i>	553
COMUNICAÇÃO E ORATÓRIA: FERRAMENTAS-CHAVE PARA OS BACHARÉIS EM DIREITO? <i>(Axel Dihlmann; Janaína Cavanholi José; Tatiana Buss Roecker; Otávio de Souza Sampaio; Larissa Marcelino; Suzana Souza Gomes; Luiza Liene Bressan)</i>	567
DEPOIMENTO ESPECIAL E ESCUTA ESPECIALIZADA: UMA INOVAÇÃO HUMANIZADA NO ORDENAMENTO JURÍDICO <i>(Jânio Raldi Santana Júnior; Klauss Corrêa de Souza; Nair Cristine Tessmann; Regiane Viana da Silva; Rosamon Beckhauser Uliano)</i>	578
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA AS INSTITUIÇÕES PRISIONAIS E PARA A SEGURANÇA PÚBLICA: O FIM DA REVISTA VEXATÓRIA <i>(Thiago Righetto Tasca; Fernando Pavei)</i>	591
DEVOLUÇÃO DE CRIANÇAS NO ESTÁGIO DE CONVIVÊNCIA DA ADOÇÃO: A APLICABILIDADE DA RESPONSABILIDADE CIVIL <i>(Daniela Frasson; Kevilyn Marnoto; Volnei da Silva Filho; Regiane Viana da Silva; Giovani Alberton Ascari; Andiana Pickler Cunha)</i>	604
EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS PARA MINIMIZAR AS DISCRIMINAÇÕES <i>(Gilse Pickler Bratti, Juliano Sartor Pereira, Natalia Alberton Dorigon)</i>	618
MÃE SOCIAL: UMA ANÁLISE DA LEI 7.644/87 PELO PRISMA DOS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS DO TRABALHO <i>(Juliano Sartor Pereira; Francielen Mariano Sieglitz; Natália Alberton Dorigon)</i>	632
MUTAÇÃO CONSTITUCIONAL: PROCESSO INFORMAL DE MUDANÇA DA CONSTITUIÇÃO <i>(Jeison Martins)</i>	647

---

O CONCEITO DE BEM COMUM: UMA APROXIMAÇÃO DO PENSAMENTO DE TOMÁS DE AQUINO COM O CÓDIGO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO E DEFESA DO CONSUMIDOR ( <i>Vilmar Vandresen; William Casagrande Candiotto; Giovani Alberton Ascarí; Marlene Alberton Monteguti; Camila Mendes Pilon Ricken; Andriara Pickler</i> )	655
OS PRINCÍPIOS DA ISONOMIA E DA IGUALDADE DE TRATAMENTO À LUZ DA LEI DE INGRESSO NAS CARREIRAS DAS INSTITUIÇÕES MILITARES DO ESTADO SANTA CATARINA ( <i>Mireli Martignago</i> )	667
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ( <i>Juliano Sartor Pereira; Deborah Ferreira Tournier; Natália Alberton Dorigon</i> )	676
PRINCÍPIO DA FUNÇÃO SOCIAL DA EMPRESA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO BRASIL ( <i>Thainá Philippi; Ana Carla Eing; Alcimar Spindola Mazon</i> )	691
RESPONSABILIDADE AMBIENTAL DAS PESSOAS JURÍDICAS DE DIREITO PRIVADO DIANTE DA POLUIÇÃO HAVIDA A PARTIR DA GERAÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS PERIGOSOS ( <i>Alex dos Santos Selinger; Lara Borges Macalossi; Luiza Nack; André Garcia Alves Cunha; Pedro Zilli Neto; Greice Lessa</i> )	700
RESPONSABILIDADE CIVIL POR DANO AMBIENTAL FUTURO: UMA ALTERNATIVA DE CONTROLE DAS CONSEQUÊNCIAS DOS DANOS AMBIENTAIS ( <i>Gilse Pickler Bratti; Natália Alberton Dorigon</i> )	714

### **Área temática: Educação**

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORQUILHINHA/SC: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES E PROFESSOR ( <i>Jediane da Silva Teixeira; João Fabrício Guimara Somariva; Viviane Ribeiro Pereira; Vanessa da Silva da Silveira; Guilherme Neves; Miryan Cruz Debiasi; Gustavo Amancio Bonetti Meneghel</i> )	727
A IMPORTÂNCIA DA INFRAESTRUTURA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA GERED DE BRAÇO DO NORTE - SC ( <i>Kelly Roecker Warmling; Ana Isabel Pereira Cardoso</i> )	740
A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO LUDGERO ( <i>Suelen da Silva; Marlene Beckhauser de Souza; Maria Marlene Schlickmann; Miryan Cruz Debiasi; Rosilane Damazio Cachoeira</i> )	755
A PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ( <i>Carla Marques; Miryan Cruz Debiasi; Marlene Beckhauser de Souza; Idê Maccari Salvan; Maria Marlene Schlickmann; Alcionê Damasio Cardoso; João Fabrício Guimara Somariva</i> )	766
BLENDED LEARNING: COMO INOVAR O ENSINO HÍBRIDO COM O USO DE VIDEOCONFERÊNCIA ( <i>Rodolfo Faquin Della Justina; Guilherme Matei Orbem</i> )	781
DESENVOLVENDO HABILIDADES, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NAS ENGENHARIAS A PARTIR DO ENSINO DE FÍSICA ( <i>Rosivete Coan Niehues; Anderson Volpato Alves</i> )	793

---

EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA SEGUNDO O CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2015 DO INEP ( <i>Juliana Debiasi Menegasso; Carina da Luz; Ricardo Luiz de Bittencourt; Thaise Sutil; Danrlei De Conto; Marcilene Alberton dos Santos; Richard da Silva</i> )	798
ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES E EDUCANDOS DE UMA ESCOLA SUL-CATARINENSE ( <i>Daiane Beza Cândido; Beatriz D'Agostin Donadel; Idê Maria Salvan Maccari; Rosani Hobold Duarte; Maria Marlene Schlickmann; Rosilane Damazio Cachoeira</i> )	810
ENSINO PROBLEMATIZADOR DA HISTÓRIA REGIONAL: APROPRIAÇÃO DO MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL EM VISITA TEATRALIZADA ( <i>Beatriz D'Agostin Donadel; Valdirene Boger Dorigon; Idê Salvan Maccari</i> )	822
EQUOTERAPIA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ( <i>Eliana Branco Ribeiro; Ana Maria Neto; Cláudio Sérgio da Costa; Luiza Liene Bressan; Fabiana Hoffmann; Rodrigo Morais Kruehl; Adalberto Alves de Castro</i> )	836
GESTÃO DEMOCRÁTICA: O GRAU DE PARTICIPAÇÃO E A AUTONOMIA DA COMUNIDADE EDUCATIVA EM RELAÇÃO ÀS TOMADAS DE DECISÕES NO CONTEXTO ESCOLAR ( <i>Tamy Warmeling Pacheco; Alcionê Damasio Cardoso; Maria Marlene Schlickmann; Miryan Cruz Debiasi</i> )	851
IMPLICAÇÕES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ENFOQUE A PARTIR DAS RELAÇÕES ESSENCIAIS DA CULTURA CORPORAL ( <i>Gabriel Pessi da Rolt; Gustavo Amancio Bonetti Meneghel; Guilherme Neves; Márcio Justo Evaldt; Bruno Beloli Milioli; Eric Daros Coelho; João Fabrício Guimara Somariva</i> )	863
NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO DE REVISÃO ( <i>Eliana Branco Ribeiro; Thalia Estevam; Cláudio Sérgio da Costa; Luiza Liene Bressan; Adalberto Alves de Castro</i> )	878
O ENSINO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA ( <i>Thalia Estevam; William Casagrande Candioto; Eliana Branco Ribeiro</i> )	892
O ESTEREÓTIPO DA BELEZA HUMANA E A ACEITAÇÃO DAS DIVERSIDADES CORPÓREAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INSPIRADA NA OBRA DE ARTE DO ARTISTA PLÁSTICO DUDU RODRIGUES ( <i>Rosilete Amorin; Juliana Natal da Silva; Rosilane Damazio Cachoeira; Rosani Hobold Duarte</i> )	899
O PAPEL DO SEGUNDO PROFESSOR EM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SC: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA ( <i>Marília Beza Mariano; Marlene Beckhauser de Souza</i> )	912
O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO IBEROAMERICANA ( <i>Carlos Eduardo Plens; Fresia Tamara Matamala Correa Plens</i> )	923
PARA UMA COMPREENSÃO TEÓRICA DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O MOVIMENTO DO PENSAMENTO SOB A LUZ DO MÉTODO DIALÉTICO ( <i>Priscilla Semonetti Pizzetti; Guilherme Neves; João Fabrício Guimara Somariva; Bruno Beloli Milioli</i> )	932

- PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES: LITERATURA INFANTIL E LÚDICO COMO INSTRUMENTOS SOCIOEDUCATIVOS (*Jéssica Eiyng da Rosa; Luíza Liene Bressan; Marilete Willemann; Giovani Alberton Ascari; Alcionê D. Cardoso; Rosilane D. Cachoeira; Marlene B. de Souza*) 947
- PRESENÇA DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM O MARCO DOUTRINAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA (*Laís Schilickmann; Morgana Padilha Debiasi; Taine de Souza; Ide Maria Salvan Maccari*) 962
- PROJETO DE EXTENSÃO “MUSEU E IMIGRAÇÃO”: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (*Vanessa Isabel Cataneo; Edina Furlan Rampineli*) 970
- RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS DIGITAIS: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE APLICAÇÃO NO ESTUDO DOS CONCEITOS GEOMÉTRICOS (*Renata Manenti Da Silva, Michele Domingos Schneider, Volmar Madeira, Elisa Netto Zanette*) 981
- RELAÇÃO DOS PLANOS DE ENSINO COM A CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DESCRITA NO PPP DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO SUL DE SANTA CATARINA (*Juliana Canever; Ide Maria Salvan Maccari; Beatriz D’Agostin Donadel; Miryan Cruz Debiasi*) 997

### Área temática: Engenharia e Tecnologia

- A CULTURA DA ESCOLA COMO NORTEADORA DE PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL (*Camila Porto de Medeiros; Joélia Walter Sizenando Balthazar*) 1012
- ANÁLISE DE COMPACTAÇÃO DO SOLO ATRAVÉS DO ENSAIO DE PROCTOR PARA A IMPLANTAÇÃO DE UM LOTEAMENTO NO MUNICÍPIO DE ORLEANS – SC (*Evelyn Schug; Fernando Scremin; Josimar Monn; Maiane Virginio*) 1025
- ANÁLISE DE COMPACTAÇÃO DO SOLO: UTILIZANDO O ENSAIO DE PROCTOR NORMAL (*André Fernandes; Cássio Martins Coelho; Guilherme Pereira Pires; Jéssica de Oliveira; Larissa Miranda; Darlan Rodrigo Marchesi*) 1035
- APLICABILIDADE DA FÍSICA NA ENGENHARIA CIVIL (*Andriele da Silva Raupp; Bruna Schlickmann; Douglas da Silva; Marcelo De Bona; Vinicius Carniato; Rosivete Coan Niehues; Fábio Boeing*) 1049
- AS MUDANÇAS CAUSADAS PELA QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL (*Rodrigo Galdino da Rosa; Nacim Miguel Francisco Junior; Dimas Ailton Rocha; Berto Varmeling; Glaucea Warmeling Duarte*) 1054
- COMPARATIVO DE CUSTOS ENTRE FUNDAÇÕES DO TIPO ESTACA ESCAVADA E HÉLICE CONTÍNUA MONITORADA: ESTUDO DE CASO COM UM EDIFÍCIO RESIDENCIAL EM ORLEANS-SC (*Chael Bosio; Júlio Preve Machado*) 1069
- COMPARATIVO ENTRE O DIÂMETRO CALCULADO VERSUS IMPLANTADO NO BAIRRO LADO DA UNIÃO NO MUNICÍPIO DE BRAÇO DO NORTE/SC (*Bruno De Pellegrin Coan; Douglas Loch; Antônio De Luca*) 1084

---

CONTROLE DE ORDENS DE PRODUÇÃO: UTILIZANDO O SISTEMA ERP COM LEITOR DE CÓDIGO DE BARRAS ( <i>Elaine Oliveira Brizola Silva; Fabiana Magagnin</i> )	1099
DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE MELHORIA NA EMBALAGEM DE UM CARREGADOR DE BATERIA ( <i>Emerson Loch Boeing; Solange Vandresen; Glauce Warmeling Duarte</i> )	1112
ECOPONTO: UMA ALTERNATIVA PARA RESÍDUOS DE EQUIPAMENTOS ELETROELETRÔNICOS EM SÃO LUDGERO (SC) ( <i>Luana Della Giustina Stang; Marcia Raquel Ronconi de Souza; Claudio da Silva</i> )	1124
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESTÁGIO CURRICULAR: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA ( <i>Ismael Dagostin-Gomes Márcia Raquel Ronconi de Souza; Otávio Macieski; Angelica Cavagnoli Geremias</i> )	1141
ENSAIOS MECÂNICOS COMPARATIVOS ENTRE AÇO ABNT 1020, ALUMÍNIO 6061 E AÇO INOXIDÁVEL AISI 304 ( <i>Evandro Corrêa; Leonardo Moraes; Lucas Crotti Zanini; André Ricardo Cargnin</i> )	1147
ESTIMATIVA DA VAZÃO DE ÁGUA DA CHUVA NO CAMPUS DO UNIBAVE EM ORLEANS/SC ( <i>Karine Weber Meurer; Bruno De Pellegrin Coan</i> )	1162
ESTUDO DA UTILIZAÇÃO DE CONCRETO COM ADIÇÃO DE RESÍDUO DE PET ( <i>Gustavo Canever Boneli; Márcio Mason; Luiz Felipe Madeira; Júlio Preve Machado; Ana Sônia Mattos; Camila Lopes Eckert</i> )	1173
ESTUDO DO FUNCIONAMENTO DE UM LAVADOR DE GÁS EXPERIMENTAL DE UMA INDÚSTRIA METALÚRGICA EM URUSSANGA EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA ( <i>Graziela Elias; Franciéle Burgrever; Ana Sônia Mattos; Camila Lopes Eckert; Glauce Warmeling Duarte</i> )	1183
ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DO RIO NA QUALIDADE DA ÁGUA DE POÇO UTILIZADA PARA ABASTECIMENTO DA LOCALIDADE DE BRUSQUE DO SUL NO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC ( <i>Daniely Gonçalves; Fernando Scremin; Jéssica de Oliveira; Maiane Virgínio; Rossano Umberto Comelli; Carlos Eduardo Favaretto Menossi</i> )	1194
GEPOLÍMEROS UTILIZADOS COMO MATERIAL PARA IMPRESSÃO 3D E ADSORVENTES DE METAIS: UMA BREVE REVISÃO ( <i>Ana Elise Chuch; Andrieli Germano da Silva; Josué Alberton; Maria Eduarda Neves Correa; Nathalia Policarpo; Vanessa da Silva</i> )	1207
GEPOLÍMEROS: ANÁLISE DAS PROPRIEDADES, MÉTODOS DE ENSAIO E DE PRODUÇÃO ( <i>Glauce Warmeling Duarte; Josué Alberton; Maria Eduarda Neves Corrêa; Mônica da Silva dos Anjos; Vanessa da Silva</i> )	1217
LOGÍSTICA URBANA: ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA ATUAL ( <i>Dimas Ailton Rocha; Maria Eduarda Neves Corrêa; Nathália Policarpo; Vanessa da Silva</i> )	1233
MODELO DE GERAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA EM FORNO PAULISTA ( <i>Mario Sérgio Rosso Bortolatto; Bruna Luciano Alberton; Berto Varmeling; Miriam Aparecida Silveira Mazzuco</i> )	1240
PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA KAIZEN NO SETOR DE ATENDIMENTO AO CLIENTE EM UMA INDÚSTRIA DE EMBALAGENS FLEXÍVEIS ( <i>Berto Varmeling; Karine Luciano; Mario Sérgio Rosso Bortolatto; Pedro Cechinel Junior; Alessandro Cruzeta; Claiton Uliano; Miriam Aparecida Silveira Mazzuco</i> )	1250

---

---

REUTILIZAÇÃO DE POLIESTIRENO EXPANDIDO PARA CONFEÇÃO DE CONCRETO LEVE ( <i>Emily Cavalheiro Batista; Leandra Boeing Boeger; Marta Salvalagio Vidal; Júlio Preve Machado; Ana Sônia Mattos; Camila Lopes Eckert</i> )	1265
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: OS IMPACTOS AMBIENTAIS DO AVANÇO TECNOLÓGICO E POSSÍVEIS SOLUÇÕES ( <i>Natan Hoffmann da Cruz; Glaucea Warmeling Duarte; Nacim Miguel Francisco Junior; Alessandro Zanini; Elvis Bloemer Meurer; Johnny Pereira</i> )	1278
UNIDADES DE CONSERVAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NO ESTADO DE SANTA CATARINA ( <i>Larissa Miranda; Luana Furlan Orbem; Milene Marques Da Corejo; Taynara Silvério</i> )	1293
<b>Área temática: Saúde</b>	
A ÉTICA NA PESQUISA COM CÉLULAS-TRONCO PARA O TRATAMENTO DA AIDS: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA ( <i>Alexandre Consoni; Ana Elisia Martins Delfino; Giovana Jacintho; Ivam Citadin Luciano; Jaqueline da Silva Peres; Kamila Fretta Fabro; Karla Martins</i> )	1303
A PSICOLOGIA E OS ASPECTOS LÚDICOS NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE 6 A 14 ANOS ( <i>Elisamara Paim da Silva; Rodrigo Moraes Krueel; Jucemara Felisbino</i> )	1314
ADEPTOS À ACADEMIA: A RELAÇÃO COM OS SINTOMAS DE ANSIEDADE ( <i>Adalberto Alves de Castro; Claudio Sergio da Costa; Rodrigo Moraes Krueel; Juliana Cidade</i> )	1327
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA EM UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL – CAPS I ( <i>Eliziane de Fátima Wolff Oliveira; Rodrigo Moraes Krueel; Suzana Hilbert Cascaes Galvane</i> )	1335
CONHECIMENTO E USO DE PROBIÓTICOS ENTRE ACADÊMICOS DA ÁREA DA SAÚDE DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO ( <i>Angela Carara Macalossi; Ana Paula Bazo; Morgana Prá; Luiz Fábio Bianco</i> )	1345
CUIDADOS PALIATIVOS NA VISÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA ( <i>Alisson Jofre; Kelli Pazeto Della Giustina; Leila Custodio; Karini Silva Pereira; Tatiane Boeing Marcelino; Bruna Duarte</i> )	1358
DOENÇA CELÍACA: PATOLOGIA, DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO ( <i>Jaine Correa Mendes; Cleonice Maria Michelin; Alexandre Piccinini; Candice Steckert da Silva; Fabrício Eládio Felisbino</i> )	1367
EMPREENDEDORISMO NA ENFERMAGEM: REVISÃO NARRATIVA ( <i>Bruna Duarte; Karini Silva Pereira; Tatiane Boeing Marcelino; Kelli Pazeto Della Giustina; Greice Lessa; Leila Eloísa Custódio; Alisson Jofre</i> )	1382
EXPERIÊNCIAS PSICOSSOCIAIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES ( <i>Débora Bergmann; Rodrigo Moraes Krueel</i> )	1389
INTOXICAÇÃO MEDICAMENTOSA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE OS MÉTODOS ANALÍTICOS ( <i>Amanda Vieira Nazário; Ana Carolina Walter Rodrigues; Jenifer Laiane Laureth da Rosa; Mábilly Martins Mendes; Vania Madalena Camilo; Luciano Giassi</i> )	1401

---

- 
- INVESTIGAÇÃO DE INTERAÇÕES MEDICAMENTOSAS, REAÇÕES ADVERSAS E ADESÃO FARMACOLÓGICA NO TRATAMENTO DE TRANSTORNO BIPOLAR EM UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL NO SUL DE SANTA CATARINA. (Eduarda Wolfart Lorenzi; Dieniffer Pinho da Silva; Eduardo Zanatta Medeiros; Andressa Córneo Gazola; Paulo Martins Fabro; Adalberto Alves de Castro) 1412
- MARKETING NA ENFERMAGEM: REVISÃO NARRATIVA (Bruna Duarte; Maicon Paz; Kelli Pazeto Della Giustina; Karini Silva Pereira; Tatiane Boeing Marcelino; Leila Eloísa Custódio; Alisson Jofre) 1427
- ÔMEGA 3 NO TRATAMENTO DA DOENÇA DE ALZHEIMER: UMA REVISÃO (Eduardo Zanatta Medeiros; Patrícia Dutra; Eduarda Wolfart Lorenzi; Fernando Matheus Scremin<sup>4</sup>; Cláudio Sérgio da Costa; Adalberto Alves de Castro) 1434
- OS SENTIDOS SUBJETIVOS APRESENTADOS POR PACIENTES COM CÂNCER NO PROCESSO DO ADOECER: UM ESTUDO DE CASO (Maria Eliane da Silva; Luciano Corrêa) 1449
- PANORAMA DOS FATORES QUE INTERFEREM NA ESCOLHA DO TIPO DE PARTO (Leila Eloisa Custódio; Kelli Pazeto Della Giustina; Alisson Jhofre; Karini Silva Pereira; Tatiane Boeing Marcelino; Bruna Duarte) 1461
- PSICOCIDADANIA NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL/CRAS: INTERVENÇÕES PSICOSSOCIAIS (Carla Silvano Lucktenberg; Francielle Ferreira; Salete Gazinski Orben; Rodrigo Moraes KrueI; Janaini Camilo Pereira) 1470
- (RE) CONSTRUA-SE: O RESGATE DE POTENCIALIDADES DE UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL-CAPS (Amanda Kesting; Rafaela Vieira Silva; Rodrigo Moraes KrueI; Daiani Lessa) 1483
- SISTEMA WEB PARA CONTROLE DA DISTRIBUIÇÃO DE MEDICAMENTOS EM FARMÁCIAS BÁSICAS DE SAÚDE (Cristiano Jocken; Nacim Miguel Francisco Junior; Ismael Mazzuco; Richard da Silva; Alexandre João Martins Neto; Claudio Sergio da Costa; Adalberto Alves de Castro) 1496
- TRANSIÇÃO DA GRADUAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO (Karini Silva Pereira; Tatiane Boeing Marcelino; Kelli Pazeto Della Giustina; Bruna Duarte; Leila Eloisa Custódio; Alisson Jofre; Karla Pickler Cunha) 1506

## **ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO**



## A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORQUILHINHA/SC: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES E PROFESSOR

Jediane da Silva Teixeira<sup>1</sup>; João Fabrício Guimara Somariva<sup>2</sup>; Viviane Ribeiro Pereira<sup>3</sup>; Vanessa da Silva da Silveira<sup>4</sup>; Guilherme Neves<sup>5</sup>; Miryan Cruz Debiasi<sup>6</sup>; Gustavo Amancio Bonetti Meneghel<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Curso de Educação Física. UNESC. jedianesteixeira@gmail.com.

<sup>2</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. joaofabricio@unesc.net.

<sup>3</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. vivianeribeiro@hotmail.com.

<sup>4</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. vanessa.renan\_@hotmail.com.

<sup>5</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. guilherme.neves\_@hotmail.com.

<sup>6</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação - NEPE. UNIBAVE. miryandebiasi@hotmail.com

<sup>7</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. handfacul@hotmail.com.

**Resumo:** Este artigo buscou analisar o processo avaliativo nas aulas de Educação Física do Ensino Médio de uma escola pública de Forquilha/SC. Trata-se de estudo de campo, com abordagem qualitativa, sobre a qual foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas a trinta estudantes do Ensino Médio e a seu professor de Educação Física. Os resultados demonstraram que existe um distanciamento do professor e seus estudantes das questões avaliativas ao identificarmos que o primeiro afirma fazer uso da avaliação em uma perspectiva crítica, mas desconhece a relação entre critérios e instrumentos avaliativos. Já os estudantes, reconhecem o processo avaliativo em momentos pontuais e expressos quantitativamente a partir da participação, comportamento e presença em aula. Ao final deste estudo, reconhecemos que a falta de conhecimento do processo avaliativo pode causar prejuízos tanto nos aspectos relacionados ao ensino, quanto da aprendizagem dos estudantes.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Ensino médio. Educação Física.

### Introdução

Avaliar é uma ação constante em vários momentos cotidianos. Segundo Moraes (2008), ela é constitutiva da atividade humana e se apresenta em todos os momentos da vida do homem. No processo de ensino e aprendizagem, Melchior (2002) aponta que a avaliação ganha atenção especial dentro do âmbito escolar e familiar, mas, sobretudo em relação ao estudante. Ainda segundo a autora, para

conhecer a escola devemos observar a atuação docente, incluindo-se aqui sua forma de avaliar, pois ao conhecermos a concepção de avaliação do professor é possível reconhecer sua concepção de educação, uma vez que são diretamente articuladas.

De acordo com Luckesi (2009), a forma de avaliar classificatória facilita o enquadramento dos estudantes dentro de um modelo socialmente estabelecido, podendo manifestar nesses professores ações autoritárias. Por extensão, tais ações podem tornar-se instrumento para disciplinar os alunos.

Na disciplina de Educação Física não é diferente. Na atualidade, os critérios avaliativos das aulas também possuem objetivos classificatórios e seletivos, com ênfase nos métodos e técnicas aplicadas, com uso exclusivo de testes, sistemas e materiais, ou seja, uma avaliação que rotula os estudantes. (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Como todo processo histórico em nossa sociedade, novas formas de entendimento sobre avaliação – juntamente com os avanços das propostas pedagógicas – trouxeram ao debate o repensar de sua função no processo ensino-aprendizagem da Educação Física. Nesse contexto, a disciplina também ganhou abordagens que objetivam ir além de aplicação de testes, levantamento de medidas, selecionamento e classificação de alunos (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Dito isso, a importância desse estudo se dá pelo fato de que: o processo de avaliação evidencia ao professor as ações necessárias para mobilizar a consciência, a capacidade e os saberes do estudante para que o mesmo possa pensar por si mesmo. Portanto, o entendimento é de que a avaliação escolar não se reduz a verificação da aprendizagem do aluno, mas também para constatar se o professor tem alcançado seus objetivos (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Diante do exposto referente à avaliação educacional e a Educação Física, o presente estudo possui como problema: qual a compreensão dos estudantes e professores sobre o processo avaliativo nas aulas de Educação Física no Ensino Médio de uma escola pública de Forquilha/SC?

Com base na problemática, temos como objetivo geral analisar a compreensão de estudantes e professores sobre o processo avaliativo nas aulas de Educação Física no Ensino Médio de uma escola pública de Forquilha/SC. Especificamente nos propomos alcançar os seguintes objetivos: a) identificar a concepção de avaliação utilizada pelo professor; b) identificar os critérios e instrumentos avaliativos utilizados

pelo professor; e c) reconhecer se os alunos compreendem o que é avaliação e como são avaliados nas aulas de Educação Física.

### ***Avaliação da aprendizagem e a Educação Física***

Ao falar sobre avaliação, parte-se da premissa de que se trata de uma ação contínua dentro da atividade de ensino, em que se observa a obtenção de resultados que foram perseguidos pelo professor e estudantes, buscando-se, como salienta Libâneo (2008), constatar progressos, dificuldades e inclusive retrazar o trabalho pedagógico, a partir das correções necessárias.

De acordo com De Paula (2009), observa-se na atualidade do cenário educacional a expansão da discussão sobre a função da avaliação enquanto articuladora do processo de ensino e aprendizagem e, por decorrência, a necessidade de aprofundamentos teóricos. Essa realidade também é observada no campo da Educação Física, mostrando-se preocupante e emergencial repensar das ações avaliativas.

Como nas demais disciplinas que compõe o currículo escolar, o objetivo da avaliação nas aulas de Educação Física deve ser ampliado para todo o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, seu propósito por vezes é limitado e/ou desqualificado pelos docentes devido ao desconhecimento de sua prática. Por conta disso, compreendemos que a avaliação é fundamental no processo educativo, pois a mesma norteia o professor na análise da assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos, como também para o julgamento da metodologia utilizada e sua sintonia com o processo avaliativo (HONORATO, 2014).

Na contramão ao que se acredita ser a função da avaliação, o sistema educacional por vezes tem se mostrado pautado na avaliação classificatória, que verifica a aprendizagem exclusivamente por meio de medidas e quantificações (SANTOS; VARELA, 2007). Essa visão positivista também tem reflexo na Educação Física, entendida por professores e estudantes como meio para acatar exigências burocráticas postas pela escola, atender legislação vigente, bem como para selecionar alunos para competições ou apresentações. (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

A partir dessa compreensão, a avaliação escolar é objeto de distanciamento, atraso e eliminação dos estudantes menos hábeis, enquanto que os estudantes

habilidosos são selecionados para representar a escola em competições esportivas. (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Diante do que se expôs até o momento, quer-se contrapor aqui a existência de duas concepções de avaliação: a avaliação que objetiva a *aptidão física* e a que pauta-se no *conhecimento da cultura corporal*. De acordo com o Coletivo de Autores (2009), a primeira tem seu significado na meritocracia, na manutenção do *status quo* e no treinamento esportivo. Essa concepção destina-se as habilidades e técnicas esportivas, as vitórias, em que o professor assume o papel de técnico e, por extensão, o aluno de um atleta em potencial, que não tem acesso as informações de seu desempenho nas aulas.

A segunda, voltada ao conhecimento da cultura corporal, de acordo com o Coletivo de Autores (2009), tem o propósito de indicar aproximações e afastamentos do eixo curricular, que norteia o projeto pedagógico materializado nas aprendizagens dos alunos. Portanto, os professores compreendem a avaliação de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos, com a Proposta Pedagógica Curricular, bem como com plano de trabalho docente das instituições de ensino. (HONORATO 2014).

De acordo com o Coletivo de Autores (2009), a avaliação que supere a perspectiva da aptidão física deve enfatizar a diversidade de eventos avaliativos que fazem parte de uma totalidade unida a uma finalidade, de um sentido, de um conteúdo e forma. A finalidade é a compreensão da sociedade através do conhecimento científico; o sentido busca a efetivação de um Projeto Político Pedagógico estruturado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora; o conteúdo, advindo da cultura corporal, é selecionado em função de sua relevância para o projeto pedagógico e sua contemporaneidade; quanto à forma, esta é dialógica, comunicativa, produtivo-criativa, reiterativa e participativa.

Corroboramos com o Coletivo de autores (2009) ao afirmar que a avaliação não pode ser reduzida a momentos pontuais de um planejamento ou períodos predeterminados, bem como não se pode reduzi-la a ações que simplesmente medem, comparam, classificam e selecionam estudantes por suas condutas esportivo-motoras, gestos técnicos ou táticos. Em síntese, a avaliação permite a compreensão pelo estudante e professor de sua aprendizagem nas tarefas de estudo, bem como identificar o equívoco para sua possível correção (DAVÍDOV, 1988).

## Procedimentos Metodológicos

Tratar das questões metodológicas impele anteriormente a necessidade de tratar de questões conceituais relacionadas à pesquisa. De acordo com Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 57) pesquisa é “[...] uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos. Ela parte, pois, de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta”.

Nesse sentido, para busca das respostas necessárias aos questionamentos, estruturou-se e classificou-se esta pesquisa como estudo de campo, com abordagem qualitativa. Marconi e Lakatos (2010), afirmam que o estudo de campo é utilizado com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta. Além disso, pode ser recurso para comprovação de uma hipótese, ou, para descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Costa (2006), referente a abordagem qualitativa, afirma que esta se caracteriza por seus resultados serem expressos em retratos, narrativas, ilustrações, fotografias, documentos pessoais, fragmentos de entrevistas, etc. Tais descrições são carregadas de significados que o ambiente representa.

A fim de responder a problemática já exposta, fizemos uso de dois questionários. Um direcionado ao professor de Educação Física e outro a dez estudantes da cada ano do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) escolhidos de forma aleatória, totalizando assim 30 participantes. Num primeiro momento, entregamos ao professor e aos pais/responsáveis dos estudantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) à participação no estudo. O referido documento trouxe os esclarecimentos acerca da pesquisa, como: objetivos e procedimentos de realização.

Com a data estabelecida para a aplicação do questionário, juntamente com a autorização do professor de Educação Física e dos responsáveis pelos estudantes devidamente assinadas, entregamos o questionário a cada informante, sendo o mesmo respondido e devolvido imediatamente para o pesquisador.

Após a aplicação dos questionários e interpretação dos dados, realizamos a análise e categorização a partir das respostas dos envolvidos. Para isso, fizemos o cruzamento dos referidos componentes, com o referencial teórico apresentado. É com intenção de expor essas análises que a seção a seguir se destina.

## Resultados e Discussão

Diante da aplicação e resultados dos questionários, foi efetuada a análise das respostas. Optamos por realizar a exposição dos dados de forma conjunta, quando as perguntas realizadas aos estudantes e professor tivessem relação direta.

### ***O conceito de avaliação do professor e seus estudantes***

A primeira pergunta destinada aos estudantes trouxe como questionamento: “**O que é avaliação?**”. As respostas mais recorrentes giraram em torno da avaliação do desenvolvimento e das atitudes do aluno, como também da ação de dar nota, como podemos observar a partir da fala dos estudantes A3 e A5.

*A3- Avaliação para mim é tanto escrito como físico, físico no termo de ser avaliado pelas atividades proposta, pela união de uma equipe, comportamento etc...*

*A5- Provas trabalhos, se a gente faz o que o professor pede se fizemos as aulas práticas...*

A resposta do professor diz que a avaliação é o método de respostas a aprendizagem. Assim, evidencia-se que o professor relaciona a avaliação somente à aprendizagem, esquecendo que também a avaliação possui como finalidade a melhora da prática de ensino. De acordo com o Coletivo de autores (2009) a avaliação não é somente para a aprendizagem, mas também é do ensino, sendo também ferramenta de análise do processo de ensino-aprendizagem.

A partir das respostas dos estudantes podemos perceber que a função da avaliação é observar o seu comportamento, atitudes ou mesmo por provas. Visto isso, para eles a avaliação não está posta como parte de um processo, mas sim como forma de rotulá-los. Em última análise, os estudantes expressam em suas respostas o que já evidenciamos em outro momento, isto é, uma avaliação baseada na classificação, exclusão e seleção.

Barbosa (2011) aponta que quando mencionamos a palavra avaliação, tendemos a relacioná-la diretamente com a palavra prova. Segundo o autor, muitos professores usam esse instrumento avaliativo, porém os mesmos o utilizam como forma de verificação e transferência da culpa de possíveis fracassos aos estudantes.

Quanto às respostas que expressam que avaliar é sinônimo de “dar nota”, entendemos que a escola, ao longo do tempo vem valorizando a ação quantitativa de atribuição da nota, onde o estudante só tem acesso a seu desempenho no momento

da aplicação do conceito. Não é estranho, portanto, que os alunos pesquisados atribuam grande importância à quantificação do resultado final refletido numericamente. Nesse sentido, Barbosa (2011) propõe a avaliação somativa que é feita no final do ano letivo para verificar o processo de ensino e aprendizagem em que os professores atribuem uma nota para os alunos, porém sempre articulada às outras formas avaliativas como a formativa, e a diagnóstica.

Freitas (1995) expõe com relação a redução do processo avaliativo à quantificação, expressando que quando o produto da aprendizagem – o conhecimento – é reduzido à quantificação, há perda de seu significado, isto é, o estudante é expropriado do sentido da sua aprendizagem. Nas palavras do autor: “[...] os alunos encontram-se expropriados do processo de trabalho pedagógico e o produto do trabalho não chega a ser apropriado por boa parte dos mesmos, e ainda que, em alguns casos, fique em seu poder, carece de sentido para eles.” (FREITAS, 1995, p. 230-231).

A segunda questão teve o intuito de saber se os educados sabiam se eram avaliados, a partir da seguinte pergunta: **“Você é avaliado nas aulas de Educação Física? Se a resposta for sim, de que forma?”**. Todos os estudantes afirmaram que eram avaliados nas aulas de Educação Física, com base na participação, por provas e trabalhos, comportamento e uniforme. Expressão disso são as falas dos alunos A1 e A2: A1-*“Quando tem atividade ela avalia se a participo ou não se me esforço ou não e com trabalhos”*. A2- *“No comportamento, se participamos da aula ou não”*.

As respostas citadas pelos estudantes são semelhantes com as do professor quando questionado sobre sua avaliação aos estudantes, pois o mesmo afirmou fazer uso de critérios com ênfase na participação, inclusão e comportamento, como também por métodos escritos como provas e trabalhos.

Porém podemos perceber que professor e estudantes divergem quanto ao entendimento do que realmente seria a avaliação. Para o Coletivo de Autores (2009) a avaliação é um elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem que vai além da aplicação de testes, levantamento de medidas, seleção e classificação de alunos.

Verifica-se uma presença quase unânime da participação como elemento avaliativo mais presente das aulas de Educação Física. Sabemos da sua importância, devido às especificidades da disciplina. Fernandes e Greenville (2007) nos mostram

que a participação tem importância para a Educação Física escolar, pois a mesma é inerente ao aprendizado dos diversos conteúdos propostos.

O professor que baseia a avaliação estritamente na observação da participação, se não estiver apoiado em instrumentos avaliativos, pode impedir os estudantes de compreender como estão sendo avaliados, pois de acordo com o Coletivo de Autores (2009) por vezes os alunos não tem o acesso sobre seu desempenho durante as aulas, e quando os tem é algo vago, sem muitas explicações ou ainda dados de medidas e comparações, negligenciando o processo de ensino-aprendizagem.

Ter a participação como elemento avaliativo importante é algo que presenciemos cotidianamente junto aos professores de Educação Física. A questão é que pouco se observa de instrumentos avaliativos que possam ajudar o professor na coleta das informações, se transformando por vezes em uma avaliação desprovida de formalidade, apenas por meio de observação sem critérios. Visto isso, os autores Fernandes e Greenville corroboram (2007) que o professor deve fazer a observação dos alunos, porém ter que ser uma observação constante, periódica, sistemática, de maneira organizada e atrelada ao conhecimento.

Avaliar por meio da participação sem uso de critérios e instrumentos avaliativos nos traz assim as seguintes indagações a respeito da forma com que estes estudantes estão sendo avaliados: será que os alunos sabem que tipo de comportamento eles devem ter para que possam ser avaliados corretamente? O professor faz a análise da sua observação? ou a análise é realizada apenas a partir do que aparentemente está dado na aula?

### ***Os critérios avaliativos utilizados pelo professor***

A terceira questão teve como finalidade identificar se os alunos têm conhecimento dos critérios que o professor utilizava para avaliá-los, refletida na seguinte pergunta: **“Você sabe quais critérios que o professor utiliza para lhe avaliar? Se a resposta for sim, qual (quais)?”**. Dos trinta estudantes questionados, vinte e um afirmaram ter conhecimento destes critérios, o que nos mostra um número significativo. No entanto, ao complementarem suas afirmações, percebemos que os entrevistados trazem como critérios novamente os termos “participação, comportamento e trabalhos e provas”.



O professor, no entanto, respondeu que os critérios que utiliza para avaliar é a intervenção do aluno, a opinião, a crítica e a resolução de problema. Visto isso, podemos notar que os critérios não condizem com o que os alunos afirmam conhecer, ou seja, tem-se aqui uma possível falta de comunicação. Para sua superação, concordamos com o Coletivo de Autores (2009) que, uma perspectiva dialógica, comunicativa e interativa pode possibilitar a participação de todos os envolvidos na decisão dos procedimentos avaliativos, o que proporcionaria o entendimento igualitário de seu processo.

Quando ao entendimento sobre critérios e instrumentos avaliativos, os estudantes e o professor mostraram dificuldades em diferenciá-los, visto que ambos confundiram critério avaliativo com instrumento em suas respostas. Lucia (2013) esclarece que os critérios avaliativos são importantes, pois dentro de cada disciplina precisam estar articulados com os conteúdos que os professores irão desenvolver. Nesse sentido, busca-se um propósito consciente do que realmente vai ser avaliada, sua dimensão, intencionalidade dos conteúdos e sua função social.

Pensar em critérios é refletir sobre o que é avaliar. Os critérios devem ser traduzidos em evidências ou indicadores, ou seja, certas manifestações do aluno pelas quais se possa inferir que ele sabe, entendeu e é capaz de fazer (DEPRESBITERIS, 2007).

Na educação, mais propriamente no processo ensino aprendizagem, os instrumentos utilizados na prática avaliativa servem para coletar dados, que permitem a descrição da realidade a ser avaliada. São técnicas de coleta de dados, possuindo a função de ampliar nossa capacidade de observar a realidade (LUCKESI, 2012). Os instrumentos têm por objetivo diagnosticar a aprendizagem dos educandos e reorientá-los do melhor modo possível. Por isso, utilizam-se testes, questionários com perguntas abertas e fechadas, fichas de observação, redações entre outros instrumentos. Esses instrumentos podem ser todos os já existentes ou os utilizados, assim como podem ser inventados pela pessoa que é responsável pela avaliação (LUCKESI, 2011).

Considerando a falta de conhecimento do professor sobre a distinção de critério e instrumento avaliativo, Lucia (2013) menciona que no espaço escolar é possível uma capacitação para que aprimorem suas ações avaliativas e usem de forma adequada os critérios de avaliação e estabeleçam outras maneiras de avaliar. Pode-

se perceber desse modo que há dificuldades e má aplicação da avaliação por parte do professor.

Ainda para a mesma autora, é preciso ter clareza e entendimento dos critérios e instrumentos nas referências do que pretende avaliar, ressaltando que não existem critérios definidos que garantem a aprendizagem, porém, necessita-se de maior responsabilidade tanto dos professores quanto da escola para estabelecer a avaliação em prol de uma formação humana plena, em que priorize a apropriação de conhecimento pelo estudante, e que não tenha enfoque apenas no rendimento de certos conteúdos de forma fragmentada.

### ***A importância da Avaliação nas Aulas de Educação Física***

A última pergunta feita aos estudantes foi: **“É importante ter avaliação na aula de Educação Física?”**. Identificamos que somente para um aluno não é importante ter avaliação. Já para os demais a presença da avaliação se apresentava importante nas aulas, contudo evidenciou-se ênfase na observação da participação em detrimento do conhecimento além do aspecto da nota também se evidenciar, como se pode perceber na fala do aluno A14- *“Pois é uma aula importante assim como as outras e é importante para quando um aluno joga não tirar a mesma nota daquele que não faz nada”*.

A identificação, pelos estudantes, da avaliação escolar como parte importante nas aulas de Educação Física, é relevante. Entretanto, percebemos que ainda se encontra presente a importância da avaliação como sinônimo de nota e observação da participação em detrimento da verificação e ampliação da apropriação de conhecimento pelos estudantes. Enfatizamos que além do professor ter conhecimento sobre a finalidade da avaliação, os estudantes, participantes ativos do processo avaliativo, também precisam dispor de conhecimento para além da nota, a fim de atribuir sentido e significado ao processo, logo, apropriação de conhecimento.

Nesse sentido, reafirmamos que há uma necessidade de saber o que é avaliação para que se tenha uma direção e possamos dar continuidade no ensino. Diante disso, Honorato (2014) relata que a avaliação nas aulas de Educação Física tem a particularidade diagnóstica que proporciona o conhecimento, por tanto é necessário ter um conhecimento sobre o que é avaliação e os métodos para que se possa repensar os passos seguintes.

Por fim, perguntamos ao professor qual abordagem de Educação Física, e consequentemente de avaliação, se apoiava. O mesmo citou a utilização da abordagem crítico-superadora, o que a evidenciamos no decorrer de suas respostas, principalmente quando o professor faz menção à intervenção e opinião dos estudantes, a capacidade crítica e resolução de problemas. No entanto, não foram identificadas nas respostas dos estudantes, informações que indicassem suas participações no processo decisório avaliativo, ou algo que referenciasse que os mesmos são avaliados a partir de sua capacidade crítica e da resolução de conflitos.

### **Considerações Finais**

Essa pesquisa buscou analisar a compreensão de estudantes e professor sobre o processo avaliativo nas aulas de Educação Física no Ensino Médio de uma escola pública de Forquilha/SC. Percebeu-se no decorrer da análise que há necessidade de um aprofundamento referente a avaliação, sua função e sua necessidade dentro do ambiente escolar.

A análise das respostas dos questionados nos aponta questões conflitantes que merecem serem destacadas. O professor mencionou que utiliza a abordagem crítico-superadora, no entanto, não foi possível perceber características avaliativas desta abordagem nas respostas dos estudantes, o que pode indicar seu conhecimento teórico, mas não sua utilização nas aulas. Observamos então que há um distanciamento do professor e seus estudantes das questões avaliativas.

Quanto aos critérios utilizados pelo professor podemos perceber que há uma necessidade de aprofundamento sobre critérios e instrumentos avaliativos. Assim, é preocupante identificarmos a falta de conhecimento do processo avaliativo, o que pode causar prejuízos tanto nos aspectos relacionados ao ensino, quanto da aprendizagem dos estudantes.

Com relação à compreensão dos estudantes sobre a avaliação, nos é evidente que seu entendimento está restrito a momentos pontuais que lhe garantam uma nota expressa quantitativamente e que possua relação direta a sua participação nas aulas, participação essa vinculada ao comportamento e a presença em aula.

Ao concluirmos este trabalho, quer-se que sua discussão nos ajude a perceber quão importante é a avaliação escolar, pois além de ser uma ferramenta de auxílio a apreensão dos conhecimentos relativos à cultura corporal por parte de nossos estudantes, nos ajuda e refletir sobre nossa prática docente. Consequentemente, ao

avaliar com responsabilidade melhoraremos a qualidade de nossas aulas de Educação Física.

## Referências

BARBOSA, Claudio L. de Alvarenga. **Educação Física Escolar: da alienação à libertação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CERVO Amado L.; BERVIAN Pedro A.; DA SILVA Roberto. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Arlindo. **Metodologia científica**. Mafra: Nosde, 2006.

DAVÍDOV, Vasily V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DE PAULA, Deborah Helenise Lemes. Avaliação em Educação Física Escolar: interfaces e relações com as perspectivas avaliativas na educação, IX Congresso Nacional de Educação, 9, Curitiba. **Anais**. Curitiba, PUCPR, 2009. p. 7363 - 7374. Disponível em < [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3061\\_1598.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3061_1598.pdf) > . Acesso em 22/03/2018.

DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de Avaliação Reflexões sobre seu Significado. In: AFONSO, Marcos Muniz Mello [et al]. **Avaliação na Educação**. Pinhais, SP: Mello, 2007, p, 95-102.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

HONORATO, Lima Celia Ribeiro. A avaliação no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física – metodologias utilizadas por professores dos anos finais do ensino fundamental de instituições públicas de ensino do município de Pinhão. X anped Sul, 2014, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis, X Anpedsul, 2014, p. 1-21. Disponível em < [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3061\\_1598.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3061_1598.pdf) > . Acesso em 16/03/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**; 6 ed., São Paulo, Heccus Editora. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 431-451.

LUCIA, Maria das Dores. A visão do professor quanto a critérios de avaliação. In: XI Congresso Nacional de Educação. 2013, Curitiba. **Anais Curitiba: UNIUBE**, 2013.p. 361 - 374. Disponível em <[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9927\\_5962.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9927_5962.pdf)> . Acesso em 16/03/2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica: função e necessidade**. 3°.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

MORAES, Silvia P. G. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 260 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. Maringá, Ano I, No. 01, p. 1-14, ago./dez. 2007. Disponível em: <[http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_04.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf)> Acesso: 20/05/2018.

## A IMPORTÂNCIA DA INFRAESTRUTURA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA GERED DE BRAÇO DO NORTE - SC

Kelly Roecker Warmling<sup>1</sup>; Ana Isabel Pereira Cardoso<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Educação Física. Unibave. kellyroecker@hotmail.com

<sup>2</sup>Educação Física. Unibave. anaisabbel@gmail.com

**Resumo:** A Educação Física escolar tem a importante tarefa de interagir com as diferentes disciplinas, fazendo parte do currículo da educação básica por meio da cultura corporal. Assim, as adequações do espaço físico das aulas devem favorecer e oferecer qualidade, quantidade e segurança aos estudantes. Esta pesquisa de natureza básica, exploratória, com abordagem quali quantitativa foi realizada com professores de Educação Física da rede pública de ensino da Gerência Regional de Educação - GERED da região de Braço do Norte - SC. Participaram 27 professores efetivos e os contratados por tempo determinado, tendo como objetivo levantar dados quantitativos e qualitativos da infraestrutura, dos materiais e equipamentos para as aulas de Educação Física existentes nas referidas escolas. Sabemos que a boa estrutura física, materiais diversos e em condições de uso é de suma importância para a qualidade da prática pedagógica, com atividades diferenciadas como incentivo para a participação nas atividades.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Recursos. Infraestrutura.

### Introdução

A Educação Física escolar se modifica a cada ano e oferece aos estudantes novos métodos de ensino e aprendizagem. Podemos perceber a mudança ao olhar para o passado, onde nas escolas, as aulas de Educação Física tinham como critério a performance e o alto rendimento físico. Desde a década de 1920 a Educação Física dentro da escola estava isolada, sendo apenas uma atividade complementar, com objetivos determinados de fora para dentro: treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo, preparação de atletas, entre outros (BETTI; ZULIANE, 2009).

Betti e Zuliane (2009) dizem que a Educação Física deve formar cidadãos que produzam, reproduzam e transformem, a fim de instrumentalizá-los para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e danças, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida. Assim a Educação Física tem a tarefa importante, como componente curricular da educação básica, ao introduzir e interagir com o estudante, para o desenvolvimento da cultura corporal.

A Educação Física descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1997), nos coloca o objetivo, como aplicar as aulas, para quem aplicar, quando aplicar e de que forma, porém na realidade, a prática, está ficando de lado. Percebemos que muitos professores nas escolas sofrem por falta de materiais e infraestrutura específica para o desenvolvimento das atividades físicas.

Na pesquisa do Censo Escolar da Educação Básica 2016, realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nas 27 unidades da federação, articuladas pelas Secretarias Estaduais de Educação, mostrou que 47,2% das escolas de anos finais do ensino fundamental são municipais, 31,7% estaduais e 21% privadas, sendo que 60,4% das escolas dispõem de quadra de esporte. Considerando apenas quadras cobertas, o percentual cai para 42,7%. Pátio coberto aparece em 54,8% das escolas e 36,3% é o percentual de escolas que dispõem de área verde em suas dependências.

As adequações do espaço físico para as aulas de Educação Física devem favorecer e oferecer qualidade, quantidade e segurança aos estudantes. Pereira e Moulin (2006) dizem que, para realizar atividades físicas, as condições ambientais devem ser adequadas, possuir boa iluminação, ventilação e temperatura agradável. Os pisos das salas, quadras e pistas têm que ser seguros e devem estar livres de objetos em que se possa tropeçar, isentos de buracos e não derrapante. Os espaços utilizados pelos professores devem estar favoráveis às atividades, com boas condições de visibilidade e audição dos comandos e orientações.

Silva e Damazio (2008) acreditam que, para fazer um bom trabalho pedagógico, as escolas devem disponibilizar condições e materiais adequados, desde instalações, material didático e espaço físico, uma vez que isso pode interferir no processo pedagógico. Mesmo que o professor deseje usar diferentes metodologias de trabalho, caso não encontre espaços e condições materiais para concretização dos planos de trabalho, pode fracassar e desanimar de promover a Educação Física voltada ao desenvolvimento integral do educando.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 no Art. 4º inciso IX, o Estado tem o dever de oferecer os “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínima, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Para desenvolver boa aula de Educação Física, não somente precisamos de estrutura física adequada, mas também de bons materiais pedagógicos, com bom

estado de conservação. A partir disso que o professor conseguirá planejar as aulas com maior ênfase no desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

Freitas (2014) salienta que o material didático compõe a base da construção do conhecimento e possibilita a contextualização da teoria com a prática, sendo este o papel fundamental para o processo educacional. Entretanto, muitas escolas públicas são carentes de recursos pedagógicos e materiais desportivos, para desenvolver as aulas de Educação Física. A carência destes recursos muitas vezes se dá pela falta de investimento na área e também, de projetos públicos para aquisição de materiais esportivos e desportivos. Outro fator enfrentado são os problemas de má conservação dos equipamentos adquiridos, muitas vezes com recursos da própria escola.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 no Art. 217, “é dever do Estado incentivar a prática de esportes e assegurar a destinação de recursos visando o desenvolvimento dessas atividades”. Segundo o Ministério da Educação, o governo Federal destina recursos diretamente para as escolas públicas da educação básica. Sendo um deles o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), utilizado para despesas de manutenção de prédio escolar e instalações (hidráulicas, elétricas, sanitárias etc.); de material didático e pedagógico; e também para realização de pequenos investimentos, de modo a assegurar as condições de funcionamento da unidade de ensino.

Existem “Ações Agregadas ao PDDE”, que são transferências financeiras para fins específicos, um deles, o PDDE qualidade, composto de atletas na escola. O Fundo de Desenvolvimento da Educação (2013) cita que um dos fatores de desenvolvimento esportivo de um país é a prática esportiva escolar, sendo um fator muito importante, o ambiente esportivo para a inclusão no âmbito escolar. Apresentado duplo caráter educativo: desenvolvendo atividades motoras, cognitivas e físicas, meio particular de socialização e superação de limites pessoais e coletivos.

Esse programa, é recente, foi criado em maio de 2013 e tem como objetivo: a) difundir a prática desportiva entre os estudantes brasileiros; b) desenvolver valores olímpicos e paraolímpicos entre os jovens e adolescentes; c) favorecer a identificação de jovens talentos numa perspectiva de formação educativa integral que concorra para a elevação do desempenho escolar e esportivo dos alunos (FNDE, 2013).

Esses recursos vêm para as escolas que possuem Unidade Executora (UEx), ou seja, associação de pais e professores e muitas escolas não recebem esse recurso



ou até mesmo recebe, mas não destinam para a promoção da Educação Física (FNDE, 2013).

Para Medeiros (2009), as aulas de Educação Física devem estar contempladas na elaboração do projeto político pedagógico da escola, porém na maior parte das vezes é apenas pensado em salas de aula, bibliotecas, laboratórios, entre outros. A Educação Física é colocada como segunda opção, não pensado na aquisição de materiais para a disciplina, sendo que, os espaços adequados e materiais didáticos pedagógicos são indispensáveis nas atividades.

Podemos dizer que muitos são os casos onde o professor de Educação Física não tem voz e isto compromete a qualidade das aulas, assim Medeiros (2009, p.05) apud Matos (2005), comenta que “nenhuma disciplina deve diminuir a sua qualidade ou ausentar certos conteúdos por questões estruturais” e não somente estruturais, mas também por falta de materiais e equipamentos pedagógicos.

Medeiros refere que é necessária a garantia de equipamentos específicos que possibilitem a boa aplicação de componente curricular e para o sucesso das práxis, complementa “[...] é inquestionável o valor da Educação Física para a transformação e valorização da sociedade” (MEDEIROS 2009, p. 05).

Com a falta de materiais pedagógicos e infraestrutura para a Educação Física, o professor limita-se a reduzida qualidade e diversidade de atividades e os estudantes perdem o interesse em participar das aulas. Sabemos que a Educação Física escolar pode ser a motivadora do estudante a participar de algum esporte ou mesmo de atividades que promovam o movimento corporal e a qualidade de vida.

Se o professor não consegue repassar conhecimentos por falta de materiais e estruturas físicas, como vai incentivar a prática do movimento corporal se está desmotivado?

Diante do exposto, surge à problemática da pesquisa: Qual o nível de qualidade e quantidade de infraestrutura, materiais e equipamentos úteis para as aulas de Educação Física nas escolas públicas da Gerência Regional de Educação (GERED) de Braço do Norte - SC?

Assim, o objetivo geral desse trabalho foi levantar dados quantitativos e qualitativos da infraestrutura, materiais e equipamentos para as aulas de Educação Física nas escolas públicas da GERED de Braço do Norte - SC. Tendo como objetivos específicos: a) Verificar a qualidade e quantidade da infraestrutura, materiais e equipamentos para as aulas de Educação Física das escolas; b) Relacionar a

quantidade de infraestrutura, materiais e equipamentos com o número de estudantes e professores das escolas.

### **Procedimentos Metodológicos**

Metodologicamente a pesquisa é de natureza básica, exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa, pois apenas verificou os aspectos quantitativos e qualitativos das estruturas e materiais úteis para o desenvolvimento das atividades de Educação Física, verificação feita por meio de questionário com perguntas estruturadas abertas e fechadas.

O presente estudo foi realizado junto aos professores de Educação Física da rede pública da GERED de Braço do Norte - SC, e contou com a participação de 27 professores efetivos e temporariamente contratados. Destes, apenas um, não respondeu o questionário, pois estava de licença, sendo aplicado em 14 escolas. Antecipadamente o instrumento da pesquisa foi testado, num pré-teste, com dois professores da Instituição de Ensino Superior que frequenta a pesquisadora. Segundo Gil (2008) o pré-teste tem a necessidade de assegurar-se da validade e precisão do instrumento de pesquisa, para assegurar se o questionário está bem estruturado, evidenciando possíveis falhas na redação, tais como: complexidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.

O termo Declaração de Ciência e Concordância das Instituições para a pesquisa foi assinada pelo diretor da GERED, responsabilizando-se pelas escolas envolvidas dos municípios de Armazém, Braço do Norte, Grão Pará, Rio Fortuna, Santa Rosa de Lima, São Martinho e São Ludgero e os/as professores/as de Educação Física de cada escola, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para participar da pesquisa.

Desse modo os responsáveis se comprometem em respeitar características subjetivas e a relação estabelecida entre os pesquisados e a pesquisadora. A partir dos termos assinados, os professores responderam por eles mesmos, e entregaram após ter respondido todas as perguntas. A pesquisa teve início no dia 24/05/2017 e foi finalizado no dia 23/06/2017, a distância percorrida entre as escolas foi de 528 km.

Quando o questionário foi aplicado em cada escola, todos os professores responderam a parte do perfil da amostra. Nas demais perguntas sobre a estrutura física e dos materiais e equipamentos um professor de cada escola respondeu pelos demais, pois o objetivo foi verificar os dados de cada escola, sendo que os professores

compartilham os mesmos materiais nas aulas. O critério para a escolha do professor para responder o questionário foi o tempo de atuação, critério apontados pelos próprios professores ou diretores que indicavam o professor com maior conhecimento sobre o tema.

Os professores foram orientados a colocar apenas as estruturas físicas que são do Governo Estadual, ou seja, repassados pela entidade mantenedora, não os adquiridos com os recursos da própria escola, sendo que muitas escolas utilizam estruturas físicas do município. Após os dados recolhidos foram analisados estatisticamente pelo programa IBM SPSS *Statistics - version 20*. O projeto da presente pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de ética do UNIBAVE, sob o parecer nº 2.042.203.

### **Resultados e Discussão**

Os questionários foram respondidos por 27 professores, sendo 17 (63%) homens e 10 (37%) mulheres, a faixa etária de 20 a 58 anos (média= 36,51 anos). Dos 27 professores, 20 são concursados (efetivos) e 07 contratados temporariamente. O tempo de atuação na Educação Física varia entre 02 meses à 33 anos (média= 14,40 anos). Mais da metade dos professores têm graduação plena em Educação Física, contabilizando 20 (74,1%) professores e apenas 07 (25,9%) em licenciatura. Quando perguntado se eles fizeram cursos de formação continuada 20 (74,1%) responderam: uma vez por ano, 02 (7,4%) bimestral, 02 (7,4%) trimestral e 03 (11,1%) outros.

Como o objetivo foi quantificar e qualificar as estruturas, materiais e equipamentos existentes nas escolas, assim como a conservação e manutenção periódicas dos mesmos, os professores avaliaram manutenção periódica das estruturas em sim e não, e a conservação dos materiais e equipamentos entre ruim, bom e ótimo. Sendo que: Ruim: quando o professor considera o que material ou equipamento, avaliados, não apresenta a maior parte das qualidades para o uso ótimo, aproveitamento e desempenho nas atividades desenvolvidas em aula. Bom: quando o professor considera o que material ou equipamentos, avaliados, apresenta a maior parte das qualidades para o uso ótimo, aproveitamento e desempenho nas atividades desenvolvidas em aula. Ótimo: quando o professor considera o que material ou equipamentos, avaliados, apresenta todas as qualidades para o uso ótimo,

aproveitamento e desempenho nas atividades desenvolvidas em aula. Iniciamos com a tabela 1, que apresenta os dados referentes às estruturas das escolas pesquisadas.

**Tabela 1 - Estrutura Física**

Estrutura Física			Conservação			Manutenção	
	Sim	Não	Ótimo	Bom	Ruim	Sim	Não
Sala Materiais E.F.	13	01	07	06	00	11	02
Quadra Coberta	02	12	00	02	00	01	01
Quadra de Areia	02	12	00	01	01	01	01
Sala de Jogos	02	12	00	02	00	02	00
Pátio	02	12	00	01	01	02	00
Campo de Futebol	03	11	00	03	00	02	01
Pista de Atletismo	03	11	00	03	00	03	00
Sala de Dança	03	11	00	03	00	03	00
Ginásio Poliesportivo	07	07	04	03	00	06	01
Quadra sem Cobertura	08	06	02	03	03	03	05
Espaço Coberto	10	04	01	09	00	09	01
TOTAL	55	99	14	36	05	43	12

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Na tabela 1, das 14 escolas da GERED de Braço do Norte, nenhuma delas possui quadra de tênis e área verde, a serem utilizadas, mesmo que seja, para convivência dos estudantes ou como espaço para o desenvolvimento das atividades específicas do esporte ou diversas e de Educação Física. Corroborando com o tema, os PCN's descrevem a necessidade de desenvolver atividades sobre o meio ambiente e a consciência ecológica. Do mesmo modo, Silva e Damazio (2008) discutem, como se pode trabalhar na perspectiva ambiental, se muitas escolas são rodeadas de blocos de concretos, onde não sobram lugares para flores, árvores, jardins e hortas. "Como desenvolver a consciência ecológica em ambientes onde o "verde" não é cultivado"?

Outro aspecto pesquisado são as salas, para guardar os materiais específicos da Educação Física. Do total das escolas pesquisadas, exceto 01 (7,1%) não apresentou espaço para guardar os materiais e equipamentos utilizados nas aulas, já as outras 13 (92,9%) têm sala específica para os materiais e equipamentos.

Somente 06 (42,86%) escolas dispõem de quadra coberta, quadra de areia, sala de jogos e pátio, sendo assim, restam 08 (57,14%) das escolas não têm disponibilidade desses espaços. Outrossim, campo de futebol, pista de atletismo e sala de dança, apenas 05 (35,72%) escolas apresentaram, sendo que 09 (64,28%) das escolas não têm.

Sobre sala de dança, conforme apresenta a tabela 1 acima, os professores poderão ter dificuldades em desenvolver tais atividades nas aulas, pois, das escolas 11 (78,7%) não têm estruturas apropriadas, ou seja, apenas 03 (21,42%) delas têm. Segundo Brasileiro (2002, p. 48) “se recorrermos à literatura existente, vamos observar que um dos fortes argumentos para a inexistência do conteúdo “dança” nas aulas são as questões estruturais”.

Para prática dos esportes como o futsal, handebol, basquetebol e voleibol, que são necessárias estruturas próprias para as aulas, os dados obtidos foram, das 14 escolas, 07 (50%) delas têm ginásio poliesportivo e as outras 07 (50%) não possuem esse espaço, apresentaram apenas quadra sem cobertura, 08 (57,1%).

Outro espaço necessário aos professores de Educação Física para o desenvolvimento de atividades em dias de chuva, com jogos de tabuleiros, ou atividades diferenciadas das de ação e movimento, são os espaços cobertos. Assim, foram contabilizados a presença em 10 (71,4%) das escolas e somente 04 (28,6%) delas não têm, sendo que esta estrutura é a mais presente nas escolas da GERED - BN.

De outro modo os professores citaram que utilizam o espaço coberto, porém, não são estruturas específicas para a Educação Física, esses espaços são de convivência, compartilhados por cantinas, com mesas, também utilizadas para jogos de tabuleiro ou outras atividades, como segunda opção de estrutura para as aulas.

Outro item pesquisado foi à conservação das estruturas, como a sala de materiais da Educação Física, quadra coberta, quadra de areia, sala de jogos, pátio, campo de futebol, pista de atletismo, sala de dança, ginásio poliesportivo, quadra sem cobertura e espaço coberto. De todas as escolas, 36 (65,45%) delas, responderam que as mesmas estão em um bom estado de conservação, 14 (25,45%), estão em ótima conservação, seguidas de 05 (9,10%) em estado ruim de conservação.

Um ponto muito importante respondido nos questionários foi sobre a manutenção periódica, a qual, 43 (78,18%) responderam que fazem manutenções periódicas, já 12 (21,82%) falaram que não o fazem. Uma questão que chamou atenção foi à manutenção das quadras sem cobertura, do total de 08, 05 (62,5%) descreveram que não há manutenção das mesmas.

Na terceira parte da pesquisa os professores foram questionados sobre os materiais e equipamentos existentes nas escolas, aqui os professores também foram

orientados a citar apenas os materiais e equipamentos pertencentes à escola, ou seja, os adquiridos por meio de verbas do Governo Estadual.

Sendo assim, a tabela 2, demonstra os diversos tipos de materiais e equipamentos úteis para a Educação Física nas escolas pesquisadas.

**Tabela 2 - Materiais e Equipamentos**

Categorias	Quantidade	Conservação		
		Ótimo	Bom	Ruim
Materiais Diversos	1.397	11,49%	78,17%	10,34%
Bolas	768	8,54%	70,73%	20,73%
Tênis de Mesa	347	9,09%	65,91%	25,0%
Jogos de Tabuleiro	221	9,68%	83,87%	6,45%
Redes	174	30,44%	50,0%	19,56%
Materiais de Atletismo	161	7,5%	70,0%	22,5%
Materiais de Dança	65	14,28%	71,44%	14,28%
Avaliação Física	12	20,0%	70,0%	10,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A apresentação da tabela 2 mostra que as escolas possuem significativa diversidade de materiais, percebe-se que são materiais diversos, ou seja, cordas, bambolês, colchões, colchonetes, spiribol, tapembol, frescobol, bolas de borracha, bolas de plástico, pernas de pau, cones e coletes entre outros, totalizando 1.397 unidades. As bolas de voleibol, basquetebol, handebol, futebol, futsal, rugby, tênis e futebol americano totalizaram 768 unidades. Das categorias tênis de mesa foram 347 unidades, jogos de tabuleiro 221 unidades, redes 174 unidades e matérias de atletismo 161 unidades, a variação da quantidade foi de 1.397 unidades a 12 unidades.

Os materiais utilizados para as aulas de dança e avaliação física apresentaram resultados mais baixos, conforme mostra os dados na tabela. Destacando que 11 escolas, das pesquisadas, para a aula de dança, apenas tinham aparelho de som. Uma escola tinha 01 espelho e 02 escolas tinham em média 20 figurinos, sendo que não tinha a barra e o piso emborrachado para uma boa aula de dança.

Já para a avaliação física, atividade muito importante para avaliar o desenvolvimento das crianças e adolescentes, 08 escolas possuíam balança e somente 02 escolas havia escala de Snellen, para o teste de visão. Já os equipamentos para a avaliação postural e corporal como, o estadiômetro, esfigmomanômetro, adipômetro e quadro postural, essenciais para avaliar os

estudantes no desenvolvimento normal para cada faixa etária, nenhuma das escolas pesquisadas possuem.

Sobre a conservação desses materiais e equipamentos, na percepção dos professores, foram considerados em bom estado, entre 23 (50%) a 26 (83,87%) e 03 (7,5%) a 14 (30,44%) em ótimo estado e apenas 02 (6,45%) e 11 (25%) ruim.

Na tabela 3, as escolas foram classificadas por número de estrutura física relacionada ao número de professores, ou seja, se a oferta de estrutura física era suficiente para cada professor realizar as aulas.

**Tabela 3 - Classificação das Estruturas Físicas**

Classificação	Escola	Quantidade de Professores	Estrutura Física	Proporção
1 <sup>o</sup>	E	01	08	8,0
2 <sup>o</sup>	I	06	08	1,3
3 <sup>o</sup>	G	03	06	2,0
4 <sup>o</sup>	D	02	05	2,5
5 <sup>o</sup>	F	02	04	2,0
6 <sup>o</sup>	L	03	04	1,3
7 <sup>o</sup>	K	05	04	0,8
8 <sup>o</sup>	N	01	03	3,0
9 <sup>o</sup>	M	01	03	3,0
10 <sup>o</sup>	B	01	03	3,0
11 <sup>o</sup>	A	01	02	2,0
12 <sup>o</sup>	J	01	02	2,0
13 <sup>o</sup>	H	03	02	0,6
14 <sup>o</sup>	C	01	01	01

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Na tabela 3, a escola classificada, em primeiro lugar, foi a “E” nesta, a oferta de estrutura física é ampla, sendo que há apenas 01 professor, com 08 espaços para desenvolver as aulas. Em seguida a escola “I”, com 06 professores atuando na escola e 08 estruturas físicas, constituindo a proporção de 1,3 estruturas para cada professor. As demais escolas “G, D, F, L, N, M, B, A e J” também são escolas com estrutura física suficiente para a quantidade de professores.

Já na escola “K” que tem 05 professores tem apenas quatro 04 espaços (estruturas físicas), a serem compartilhadas, na proporção de 0,8 estruturas por professor. Do mesmo modo acontece com a escola “H” com 03 professores atuando na escola e compartilham apenas 02 estruturas físicas, proporcionando 0,6 estruturas

por professor. Na escola “C” percebe-se que tem apenas 01 professor, para uma estrutura física. Essa escola, na tabela 01, é a que utiliza a estrutura física do município. Nenhuma estrutura é própria da escola, que apenas tem a sala para guardar os materiais de Educação Física.

A tabela 4, se refere à quantidade e diversidade de materiais que os professores têm disponível no ambiente escolar. Cada escola foi classificada por maior número de materiais e equipamentos e analisados com relação entre a quantidade de professores e alunos.

**Tabela 4 - Classificação Materiais e Equipamentos**

Classificação	Escola	Professores	Total de Alunos	Total de Materiais Equipamentos	Diversidade de materiais
1 <sup>o</sup>	I	06	1.285	362	34
2 <sup>o</sup>	D	02	361	332	22
3 <sup>o</sup>	J	01	50	295	30
4 <sup>o</sup>	L	03	686	294	24
5 <sup>o</sup>	A	01	471	281	33
6 <sup>o</sup>	G	03	787	239	30
7 <sup>o</sup>	C	01	148	228	28
8 <sup>o</sup>	H	03	572	214	28
9 <sup>o</sup>	K	05	700	191	21
10 <sup>o</sup>	B	01	300	185	23
11 <sup>o</sup>	N	01	260	161	21
12 <sup>o</sup>	E	01	44	139	25
13 <sup>o</sup>	M	01	84	89	21
14 <sup>o</sup>	F	02	643	86	14

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Na tabela 4 sobre a quantidade de materiais e equipamentos os valores encontrados foram de 86 a 362 unidades e as diversidades de 14 a 34 unidades. Os tipos de materiais e equipamentos que envolvem esse tópico são: bolas, redes, materiais de dança, materiais de atletismo, jogos de tabuleiro, aparelhos para avaliação física, tênis de mesa e os materiais diversos.

Conforme indica o resultado da tabela acima as escolas apresentam desproporção na quantidade de alunos para a quantidade de materiais e equipamentos disponíveis, pois têm escolas com número maior de alunos e a quantidade de matérias e equipamentos é reduzida, de outro modo havendo duas escolas (J e E) com elevado número de materiais e equipamentos para poucos alunos.



Nas escolas o número de professores de Educação Física varia de 1 a 6, tendo em torno de 8 a 9 unidades de materiais e equipamentos por tipo de diversidade por professor e em média as escolas têm 20 alunos por turma. Então os professores não têm 01 material disponível para cada aluno desenvolver as atividades individualmente, tendo que fazer atividades em grupos para suprir a falta.

Para possibilitar maior visão das condições de materiais e equipamentos das escolas, a tabela 5, relaciona as escolas por estrutura física, materiais e equipamentos.

**Tabela 5 - Classificação: Estrutura Física X Materiais e Equipamentos**

Classificação	Escola	Estrutura Física	Classificação	Escola	Materiais e Equipamentos	Diversidade de materiais
1 <sup>o</sup>	E	08	1 <sup>o</sup>	I	362	34
2 <sup>o</sup>	I	08	2 <sup>o</sup>	D	332	22
3 <sup>o</sup>	G	06	3 <sup>o</sup>	J	295	30
4 <sup>o</sup>	D	05	4 <sup>o</sup>	L	294	24
5 <sup>o</sup>	F	04	5 <sup>o</sup>	A	281	33
6 <sup>o</sup>	L	04	6 <sup>o</sup>	G	239	30
7 <sup>o</sup>	K	04	7 <sup>o</sup>	C	228	28
8 <sup>o</sup>	N	03	8 <sup>o</sup>	H	214	28
9 <sup>o</sup>	M	03	9 <sup>o</sup>	K	191	21
10 <sup>o</sup>	B	03	10 <sup>o</sup>	B	185	23
11 <sup>o</sup>	A	02	11 <sup>o</sup>	N	161	21
12 <sup>o</sup>	J	02	12 <sup>o</sup>	E	139	25
13 <sup>o</sup>	H	02	13 <sup>o</sup>	M	89	21
14 <sup>o</sup>	C	01	14 <sup>o</sup>	F	86	14

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A tabela 5 demonstra a disparidade entre a estrutura física e materiais e equipamentos. Analisando a escola “E” que está em 1<sup>o</sup> colocação, com destaque na categoria estrutura física, mas quando analisado os materiais e equipamentos a mesma fica na 12<sup>o</sup> colocação. Já a escola “F” no quesito materiais e equipamentos ocupa a 14<sup>o</sup> colocação e na estrutura física sobe para o 5<sup>o</sup> lugar. Outra escola que chama atenção é a “J” que em estrutura física se posiciona na 12<sup>o</sup> colocação e em materiais e equipamentos, sobe 09 posições, ficando na 3<sup>o</sup> colocação. O resultado, que teve igualdade entre estrutura física e materiais/ equipamentos foi a escola “B” que assume a 10<sup>o</sup> colocação.

De modo geral, as demais escolas, em suas posições, variam de 04 a 05 colocações acima ou abaixo conforme forem analisados as estruturas físicas e materiais e equipamentos

### **Considerações Finais**

Assim ao analisarmos, os dados finais da pesquisa, é possível perceber que, das estruturas pesquisadas, algumas escolas não apresentaram - quadra coberta, quadra de areia, sala de jogos, pátio, campo de futebol, pista de atletismo e sala de dança, que totalizaram mais da metade das escolas pesquisadas.

Portanto, as estruturas como, ginásio poliesportivo, quadra sem cobertura e o espaço coberto (não específicos para atividade física), foi o que a pesquisa apresentou em maior quantidade. Os professores procuram se adaptar ao que as escolas oferecem para desenvolver as atividades e quando possível utilizam os ambientes das escolas municipais e em alguns casos, esta ação é frequente, mesmo com as dificuldades relatadas de não poderem fazer uso das luminárias, sanitários e bebedouros, juntando-se a isto, a distância da escola e a exposição aos riscos dos estudantes saírem do ambiente escolar.

O ponto de destaque foi a quadra sem cobertura, que das 14 escolas, 08 delas apresentaram, desse modo as atividades podem ser desenvolvidas, mas com tempo bom, pois em tempos de chuvas ou calor intenso as aulas tornam-se improdutivas, ou inapropriadas. Além do agravante que, em 05 delas não é realizada manutenção periódica e 03 delas estavam em estado ruim de conservação.

O Estado faz a manutenção das estruturas físicas da escola unicamente em obras de grande porte, quando há necessidade de reestruturação do espaço. Desse modo resta as associações de pais e professores, realizarem a manutenção, por meio de ações comunitárias, para arrecadações de recursos e compra de materiais pedagógicos para as escolas e para a Educação Física.

Nos materiais e equipamentos, a categoria que apresentou maior quantidade, foram os materiais diversos com 1.397 unidades e maioria dos materiais foram classificados em estado bom de conservação. Todos os professores relataram que o material danificado é substituído, pois atualmente os materiais adquiridos são de qualidade inferior sem condições de manutenção.

Alguns professores disseram que compram alguns materiais com recurso próprio e que há 08 anos a escola não recebe qualquer material do Estado. Os

matérias e equipamentos menos presentes nas escolas, são os para as aulas de dança e para a avaliação física. Desse modo os professores não têm condições de promover atividades relativas aos conteúdos, como a dança, para o aluno ter o conhecimento do próprio corpo e que o movimento auxilia na coordenação motora, além disso, traz os tipos de culturas que temos no país.

As escolas “K e H” foram as que na pesquisa obtiveram resultado insatisfatório, quando se dividiu as estruturas físicas pelos professores, tendo em vista que não há espaços, suficiente para cada professor exercer as atividades com êxito. A disponibilidade de materiais e equipamentos, as escolas “J e E” foram as que apresentaram materiais e equipamentos suficientes e com reservas. Obtendo resultado significativo, assim o professor consegue ministrar aulas com maior eficiência e criatividade, motivando os estudantes a participarem.

Quando feito o confronto das escolas relacionadas à estrutura física, materiais e equipamentos, muitas escolas ficaram em boa colocação na estrutura física, mas nos materiais e equipamentos não. A única escola que ficou na mesma colocação foi a “B”.

É claro que os professores conseguem atingir os objetivos básicos da Educação Física com a realidade apresentada, porém desenvolver aulas diferenciadas, e acesso a um “leque” de materiais e estruturas que qualificam as aulas, ainda é utopia nas escolas públicas da GERED de Braço do Norte SC. Isso envolve aspectos políticos educacionais, com maior respeito aos professores e estudantes, na prática educacional que prevê o desenvolvimento do ser humano como cidadão crítico e reflexivo.

## Referências

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Sistema de estatísticas educacional**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Brasília: MEC/FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Da ordem social. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, seção 3, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. O conteúdo "dança" em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a prática**, v. 6, p. 45-58, 2002.

CURSO PDDE / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – 5ª.ed., atual. Brasília: MEC, FNDE, 2013.

FREITAS, Hebrayn Bezerra. **A importância do espaço físico e materiais pedagógicos para as aulas de educação física na escola pública do município de Unaí-MG**. p. 1- 36, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDEIROS, Amanda Santos. Influências dos Aspectos Físicos e Didáticos Pedagógicos nas Aulas de Educação Física em Escolas Municipais de Belém. **Revista científica da UFPA**, v. 7, n. 1, p. 1-22, 2009.

PEREIRA, Márcio de Moura; MOULIN, Alexandre Fachetti Vaillant. **Educação Física para o Profissional Provisionado**. Brasília: CREF 7, p.1- 24, 2006.

SILVA, Maria Fátima Paiva; DAMAZIO, Márcia Silva. O ensino da educação física e o espaço em questão. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 1, n. 2, p. 197-207, 2008.

## A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO LUDGERO

Suelen da Silva<sup>1</sup>; Marlene Beckhauser de Souza<sup>2</sup>; Maria Marlene Schlickmann<sup>3</sup>; Miryan Cruz Debiasi<sup>4</sup>; Rosilane Damazio Cachoeira<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde. suelenn1@hotmail.com

<sup>2</sup>Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde. profmarlenebn@hotmail.com

<sup>3</sup>Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde. maria.marlene0809@hotmail.com

<sup>4</sup>Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde. miryan@uibave.net.

<sup>5</sup>Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde. rosilanedamazio@yahoo.com.br

**Resumo:** A inclusão do aluno com deficiência em classes regulares favorece seu desenvolvimento e contribui para sua inserção na sociedade, assim como ensina os que com ele convivem a aprender com as diferenças. O presente artigo pretende analisar as formas que os profissionais, que atuam no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola do município de São Ludgero (Santa Catarina), veem e trabalham a inclusão do aluno autista. Trata-se de um estudo de caso e para realização da pesquisa foi aplicada uma entrevista com os professores da classe que o aluno autista frequentava na época da pesquisa, além da coordenadora pedagógica e a diretora escolar. Os dados coletados foram analisados e os resultados apresentados de forma descritiva numa abordagem qualitativa. A pesquisa apontou que os profissionais se esforçam para incluir o aluno autista no contexto escolar, porém ainda há paradigmas sociais mais amplos que precisam ser superados.

**Palavras-chave:** Educação. Inclusão. Autismo.

### Introdução

O contexto histórico do indivíduo com deficiência é marcado por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania a partir do contexto cultural ao qual ele está inserido.

No decorrer histórico da humanidade, as pessoas com deficiência eram associadas a imagens de deformidade de corpo e mente, indicativo de imperfeição humana.

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa a ser percebido na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, o que possibilita efetivar mudanças conceituais, políticas e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, Antunes (2006, p. 19) ressalta que a inclusão “[...] reflete um novo paradigma educacional que busca combater a contracultura que modela as formas de pensar a educação mundial, desde o século XVIII e início do século XIX”.

No Brasil, a história da Educação Especial é conhecida como um período de institucionalização. Segundo Aranha (2001, p. 9) é caracterizada “[...] pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias”.

Atualmente, as instituições escolares buscam reorganizar em relação aos métodos de ensino e adaptações curriculares para efetivar, o mais plenamente possível, a inclusão de alunos com deficiência.

Face ao exposto se quer saber na presente pesquisa: Como acontece a inclusão do aluno autista no primeiro ano do Ensino Fundamental na rede pública do município de São Ludgero? Nesse escopo da pesquisa o que se quer como objetivo geral é: analisar as formas que os profissionais que atuam no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola do município de São Ludgero, veem e trabalham a inclusão do aluno autista. Para atingir o objetivo maior, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: identificar o conceito de inclusão no contexto escolar; verificar as formas que os profissionais pesquisados, incluem o aluno autista; identificar quais desafios esses profissionais enfrentam na inclusão do aluno autista no ensino regular.

### **Autismo: algumas considerações**

De acordo com a Convenção dos Direitos das pessoas com Deficiência (2011), considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Nesse contexto, incluem-se os alunos autistas que apresentam características específicas, como preconizado pelos Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado

em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2010, p. 21).

Segundo Dias (2015), o termo autismo provém da classe médica em que possui como pioneiros de sua descoberta o psiquiatra austríaco Leo Kanner e o pediatra austríaco Hans Asperger, nos anos de 1943 e 1944. Porém, o psiquiatra Eugene Bleuler, em 1916, cunhou pela primeira vez o termo autismo para se referir aos sintomas negativos da esquizofrenia.

Para Schmidt (2013, p. 9), “[...] o que conhecemos hoje como autismo configurou-se quase 29 anos mais tarde, a partir das publicações independentes de um psiquiatra, Leo Kanner (1943), e do pediatra, Hans Asperger (1944).”

Enquanto estudava as psicoses infantis, Kanner publicou o artigo: “Os distúrbios autísticos de contato afetivo”, no qual a partir da análise de 11 casos, apresenta uma nova explicação, o autismo infantil precoce.

De acordo com Antunes, (2006, p. 100), “[...] a palavra autista foi extraída do grego, que significa ‘próprio’ ou mais especificamente ‘si mesmo’, ou seja, pessoa fechada em seu mundo, este que o pertence.”

O autismo é um transtorno do desenvolvimento humano, que pode manifestar-se antes dos três anos de idade. Ainda de acordo com o autor, caracteriza-se pela diminuição do desenvolvimento psiconeurológico, social e linguístico, que também se apresenta por um déficit no contato social, na capacidade de aprender e no domínio da fala e linguagem. (SCHMIDT, 2013).

O autismo está classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Schmidt (2013, p. 13), “[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental”.

Para considerar-se o diagnóstico de TEA, é necessário o comprometimento de três áreas de funcionamento cerebral: interação social, comunicação; comportamentos repetitivos e com interesses restritos.

## **Atendimento Educacional Especializado para o aluno autista**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) percorre a nova visão da Educação Especial e surgiu para que os alunos pudessem aprender de maneira diferenciada do currículo do ensino comum.

O Estado deve garantir aos alunos com deficiência o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Garante ainda, por meio da Lei 9.394/96, Art. 4º, Inc. III “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1996, s/p)

Deste modo, o AEE tem por função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2010 p. 21).

As atividades desenvolvidas no AEE devem diferenciar-se das realizadas em sala de aula, ou seja, não substituem o que é ensinado no ensino regular, mas sim, complementam-no. Como citado, é ofertado em todas as etapas da educação básica, sendo organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos. O AEE deve ser realizado no contra turno das aulas do ensino regular, seja na própria escola ou em um centro especializado que realize esse serviço social.

De acordo com o documento Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009), o professor do AEE tem como função realizar o atendimento de forma a complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos.

Para que este professor contribua com o desenvolvimento do aluno autista, é necessário que ele compreenda as competências sócio cognitivas. Os alunos autistas precisam de auxílio e estímulo para aprender o que outras crianças aprendem naturalmente, por meio da exploração e observação. As atividades devem ser voltadas para dois objetivos: independência e aprendizagem.



## **Procedimentos Metodológicos**

A metodologia da pesquisa está relacionada com o conjunto de atividades que permitirá o pesquisador atingir o seu objetivo. São os procedimentos que o pesquisador percorrerá para tornar seu conhecimento válido.

Para alcançarmos as ações pretendidas, optamos por uma pesquisa com abordagem qualitativa. Segundo Otani e Fialho (2011) a abordagem qualitativa, procura descrever, interpretar e atribuir significados aos fenômenos.

De acordo com os procedimentos técnicos, será realizado um estudo de caso com abordagem descritiva. Para tanto, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado, com 10 perguntas abertas e aplicados com os professores da classe em que o aluno autista frequentava, ou seja, o professor regente, professora de artes, professor de Educação Física e Inglês, além da coordenadora pedagógica e a diretora escolar.

Para a análise dos dados da pesquisa, o questionário foi aplicado aos seguintes participantes: diretora da escola, coordenadora pedagógica e 04 (quatro) professores que trabalham com o aluno com deficiência. Dentre estes profissionais 04 (quatro), possuem menos de 08 (oito) anos de docência, outros 02 (dois), mais de 20 anos de docência. Dos 06 (seis) profissionais, apenas 01 (um) não possui treinamento e/ou cursos na área da Educação Especial.

Após os dados de identificação e de formação o questionário buscou-se verificar os conhecimentos que estes professores apresentam em relação à inclusão do aluno autista, bem como sua preparação para trabalhar com o mesmo. Para preservar a identidade dos envolvidos, os professores serão identificados por: A, B, C e D.

## **Resultados e Discussão**

Na primeira questão buscou-se saber o que os professores entendiam por inclusão. Nas respostas obtidas os professores dizem entender que é acolher a criança, sem exceções, proporcionando as condições necessárias para a sua aprendizagem e desenvolvimento, aceitando as suas diferenças, propiciando espaços igualitários para o mesmo frequentar.

Para acontecer a inclusão as escolas têm por dever atender:

[...] todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos. (MANTOAN, 2015, p. 28).

O terceiro questionamento procurou saber a reação que os professores tiveram ao descobrir que haveria um aluno autista na sala em que iriam atuar. As repostas foram variadas. Dos quatro professores, dois relataram que se sentiram assustados e inseguros, pois nunca haviam trabalhado com aluno autista. Um dos professores procurou conversar com outros profissionais para saber como agir com esse tipo de aluno. Porém, das respostas obtidas a do professor D, foi a que mais chamou atenção: “Normal, sem nenhuma surpresa a mais do que as que encontramos no dia a dia”. (PROFESSOR D).

A quarta pergunta versava sobre como é vista a inclusão do aluno autista no contexto escolar. Segundo os relatos dos professores, o aluno possui uma auxiliar, que acompanha o mesmo em suas atividades diárias, seus professores, colegas e demais funcionários da escola procuram fazer com que o mesmo participe de todas as atividades realizadas na escola. A professora C, acredita que a inclusão é um progresso para o aluno. Na disciplina que ela leciona “é um meio de interação com seus colegas e uma forma de estar praticando uma atividade física”. (PROFESSORA C)

A professora A fez uma observação em relação ao aluno: “depois de algumas semanas, meu aluno está muito bem entrosado com os colegas de turma”. Ela ressalta ainda que: “Crianças autistas precisam de rotina.” O professor D, relata que para incluí-lo no contexto escolar, sente algumas dificuldades, em relação ao comportamento do aluno.

Klin (2006) aponta que indivíduos autistas normalmente são inflexíveis, possuem vínculos à rotina e interesses específicos, o que os impede de interagir socialmente. Nesse sentido, o espaço escolar ao incluir o aluno autista contribuirá para seu desenvolvimento e aprendizagem.

A inclusão escolar promove às crianças com TEA oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, tomando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social. Possibilita-se o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Acredita-se que as habilidades sociais são possíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de

aprendizagem social. A oportunidade de interação com os pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança. (FILHO; LOWENTHAL, 2013, p. 134).

Quando questionados sobre o relacionamento do aluno no contexto escolar, professores, colegas e demais alunos na escola, as respostas são diversificadas.

A professora A, descreve que o relacionamento tanto com os professores, quanto com os colegas é muito boa. Para conseguir essa relação harmoniosa, ela relata que procura seguir uma rotina, a qual ele aceita bem. Ressalta ainda que, quando troca de auxiliar, ele leva um tempo para adaptar-se.

A professora B, diz que durante as aulas dela, o aluno não costuma interagir muito. A professora C, relata que algumas vezes o aluno se mostra sociável com todos, porém há dias que demonstra “estar bravo”, desejando fazer as coisas do seu jeito, “Na maioria das vezes participa e interage de acordo com sua capacidade.” O professor D relata que em alguns momentos o aluno agride professor e colegas, “acontece de não medir a força e acaba batendo no professor e estagiário”.

De acordo com os estudos de Figueira, “[...] as relações entre professores e alunos devem adquirir uma dimensão de transparência e respeito, criando uma escola realmente plural.” (FIGUEIRA, 2011, p. 92).

O sexto questionamento foi se a escola e os professores se sentem preparados para receber e trabalhar com alunos autistas. Nas respostas obtidas, percebemos que na visão dos envolvidos na pesquisa, a escola em si não se sente preparada para trabalhar com alunos autistas. De acordo com a diretora: “a escola nunca está pronta, ela prepara-se constantemente, pois diariamente podemos nos deparar com diferentes graus autísticos”.

Além da falta de preparo dos professores há falta de recursos pedagógicos. Com relação aos professores, percebe-se que também não se sentem preparados, afirmam que é necessário estudar mais sobre o assunto. “Precisamos de muitos cursos de aperfeiçoamento. E adquirir mais experiência.” (Professora A). A professora B, ressalta que “recebemos cursos, mas ainda é bastante generalizado”. O professor D diz que: “Sozinho torna-se mais difícil”.

Mantoan (2015, p. 78), afirma que para obter sucesso no ensino aprendizagem é necessário que o professor partilhe com os alunos “a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula. [...] um professor que participa da

caminhada do saber com os alunos consegue entender melhor as dificuldades e possibilidades de cada um”.

Quanto a capacitação para trabalhar com alunos autistas, ressaltam que não recebem, falta estudo e cursos específicos. Porém, recebem algumas palestras e são incentivados a buscar materiais ou realizar leituras sobre o assunto, a troca de informações com outros profissionais, o que, segundo professor D, ajuda muito.

Para Karagiannis; Stainback e Stainback (1999, p. 25), “a colaboração permite-lhes a consulta um ao outro e proporciona-lhes apoio pedagógico. A colaboração e a consulta aos colegas ajudam os professores a melhorar suas habilidades profissionais.”

Quando questionados se o aluno frequenta AEE, todos afirmam que sim. Quando indagados sobre receber orientação do profissional do AEE, e como isso ocorre, eles relatam brevemente que é realizado por meio de conversas.

De acordo com a professora A, a coordenadora da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) a cada dois meses vai à escola e orienta-os, troca experiência e traz sugestões de atividades que são realizadas na APAE. A professora C diz ser uma troca de informações, onde falam sobre o desenvolvimento, evolução, interação e comportamento do aluno.

Quanto ao uso de alguma metodologia específica a professora B, diz utilizar figuras, jogos com imagens e vídeos. Os professores C e D, não utilizam de um método específico, procuram introduzi-lo nas atividades com os demais alunos, sendo que respeitam seu limite. Já a professora A, declara ler algumas matérias sobre o assunto, tenta seguir a rotina estabelecida e as orientações da professora do AEE.

Sobre o processo de avaliação do aluno, a professora A, que passa mais tempo com ele, diz que as avaliações do primeiro ano são descritivas uma vez por semestre. Os professores procuram observar a evolução do aluno na coordenação motora, comportamento e interação.

A professora B, diz que: “O aluno está no primeiro ano, as avaliações são feitas através de forma descritiva, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola. Avalia-se a interação do aluno durante as aulas e as atividades (adaptadas ou não) que ele foi capaz de fazer”.

Quando questionados se encontram desafios para trabalhar com esse aluno, todos respondem que sim. “Um dos maiores problemas é o fato de que, quando o

aluno está inquieto, ele não permanece na sala. Portanto, não há uma continuidade dos conteúdos e atividades, porque ele fica muito tempo fora da sala”, (professora B).

Para a professora A: “A criança autista não gosta de barulho e agito. Sendo que ela deve se relacionar com os demais colegas e os mesmos são agitados, portanto muitas vezes ele acaba ficando nervoso”.

Por fim, foi solicitado aos profissionais que deixassem sugestões a futuros professores que trabalharão com alunos autistas. Nas respostas obtidas os profissionais da escola sugerem que os futuros professores desenvolvam um trabalho em parceria com o professor auxiliar e o professor do AEE. Que saibam respeitar as particularidades do autista, pois cada aluno tem um ritmo próprio e características individuais. Que sejam carinhosos, mesmo o aluno não demonstrando afetividade, que sejam firmes ao solicitar que o mesmo realize alguma atividade.

Incluir não é uma tarefa fácil, deve-se procurar compreender o outro, para assim podermos efetivar uma educação inclusiva. Os professores devem estar em buscas constantes de aprendizado, para assim aperfeiçoar-se cada vez mais.

### **Considerações Finais**

Compreende-se que, o aluno autista necessita de uma série de subsídios para que venha a desenvolver suas máximas potencialidades. Para que isso aconteça, deve-se investir na formação dos professores.

Os estudos desenvolvidos neste trabalho permitem uma reflexão ainda maior acerca de alguns aspectos importantes referentes à educação inclusiva. Observou-se que apesar de todos os professores possuírem cursos e/ou treinamentos na área da educação especial, os mesmos ainda não se sentem capacitados para desempenhar tal função. Os professores ainda sentem dificuldades em trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência, neste caso o aluno autista, bem como de definir um conceito sobre inclusão.

Para incluir o aluno autista, devem-se criar possibilidades para que o mesmo possa interagir socialmente, seja com funcionários da escola, colegas, professores e principalmente família.

Os professores sabem que é assegurado por lei a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes regulares de ensino, porém em relação as metodologias utilizadas com o aluno autista, elas não são suficientes para se ter certeza de que as

práticas adotadas estejam condizentes com seus saberes. De modo geral, as respostas foram curtas, tornando-se insuficientes para analisar se as práticas pedagógicas proporcionam a inclusão do aluno no contexto escolar.

Embora o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista em classes comuns da rede regular de ensino não seja uma tarefa fácil, é importante acreditar que a prática pedagógica contribui significativamente para se atingir esse propósito.

## Referências

ANTUNES, Celso. **Educação Inclusiva: Disfunções cerebrais e a inclusão**. Florianópolis: CEITEC, 2006.

ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p. 160-173, março 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente: disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 6. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº. 10.436, de abril de 2002**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. Latinoam. Psicopat.** São Paulo, v.18, n.2, p. 307-313, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v18n2/1415-4714-rlpf-18-2-0307.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 16.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FILHO, José Belizário; LOWENTHAL, Rosane. A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinariedade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 125-144.

KARAGIANNIS, ANASTASIOS; STAINBACK, WILLIAN; STAINBACK SUSAN. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: Stainback, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-31.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v.28, páginas s3 - s11 ,mai 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 16.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **TCC: métodos e técnicas**. 2. ed. Florianópolis: Visual Books, 2011.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. / São José, SC: FCEE, 2009.

SÃO PAULO, Defensoria Pública. Núcleos Especializados da Infância e Juventude, de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito e do Idoso e da Pessoa com Deficiência. **Cartilha Direitos das Pessoas com Autismo**. São Paulo, 2011.

SCHMIDT, Carlo (Org.). Autismo, Educação e Transdisciplinariedade. In:\_\_\_\_\_. **Autismo, Educação e Transdisciplinariedade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 7-28.

SILVA, Aline Maria da. **Educação Especial e Inclusão Especial: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

## A PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

**Carla Marques<sup>1</sup>; Miryan Cruz Debiasi<sup>2</sup>; Marlene Beckhauser de Souza<sup>3</sup>; Idê Maccari Salvan<sup>4</sup>; Maria Marlene Schlickmann<sup>5</sup>; Alcionê Damasio Cardoso<sup>6</sup>; João Fabrício Guimara Somariva<sup>7</sup>**

<sup>1</sup>Egressa do Curso de Pedagogia. Unibave. caarlamarques@outlook.com.

<sup>2</sup>Coordenadora do Curso de Pedagogia. Unibave. miryan@unibave.net.

<sup>2</sup>Professora do Curso de Pedagogia. Unibave. profmarlenebn@hotmail.com.

<sup>2</sup>Professora do Curso de Pedagogia. Unibave. idemariasmn@hotmail.com.

<sup>5</sup>Professora do Curso de Pedagogia. Unibave.maria.marlene0809@hotmail.com.

<sup>6</sup>Professor do Curso de Pedagogia. Unibave.alcionedamasio@gmail.com.

<sup>7</sup>Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação. Unibave. joao.unibave@gmail.com.

**Resumo:** Esta pesquisa teve como objetivo analisar a prática avaliativa realizada pelos professores no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. O processo investigativo deu-se pela análise de instrumentos avaliativos utilizado na avaliação das crianças e por um questionário com questões abertas aplicado a professores regentes e segundo professores de uma escola Estadual de um município do Sul de Santa Catarina. Percebeu-se que os professores compreendem a necessidade de realizar a avaliação da aprendizagem na perspectiva qualitativa. Pode-se inferir também que os professores regentes e os segundo professores procuram fazer adaptações nos instrumentos avaliativos utilizados com as crianças com deficiência. Ainda que sejam feitas adaptações em relação à forma de verificação de aprendizagem dessas crianças, verificou-se nas atividades avaliativas analisadas que algumas fragilidades tais como falta de critérios de correção; questões que dificultam o entendimento e instrumentos com apenas uma única questão.

**Palavras-chave:** Alunos com deficiência. Avaliação da Aprendizagem. Prática Avaliativa. Avaliação Qualitativa.

### Introdução

A avaliação é um processo que possibilita verificar avanços, resistências, dificuldades, proporcionando a tomada de decisão para superar as fases da vida humana (VASCONCELOS, 1998). Isto levado à realidade escolar torna a reflexão da prática pedagógica do professor essencial, pois possui uma grande influência na realização de mudanças significativas na prática de avaliativa.

Uma das maiores divergências em relação à prática avaliativa pode ser em relação à forma, ou seja, como avaliar os estudantes. Nesse aspecto, os instrumentos e os critérios avaliativos são as ferramentas que possibilitarão ao professor operacionalizar a prática avaliativa a partir da proposta de educação e o entendimento



de avaliação definidos pela escola, que são decorrentes de uma concepção de mundo, de escola, de aprendizagem e de avaliação. Além desses aspectos, outro desafio posto aos professores se refere à avaliação da aprendizagem das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a problemática que se apresenta para esse estudo é: que procedimentos são utilizados pelos professores para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência? Decorrente da problemática de pesquisa apresentada elenca-se o seguinte objetivo geral: analisar a prática avaliativa realizada pelos professores para acompanhar o processo de aprendizagem de alunos com deficiência. Para se chegar ao um objetivo maior, outras mediações foram necessárias, deste modo definiram-se como objetivos específicos: verificar o entendimento sobre a avaliação numa perspectiva quantitativa e na qualitativa na visão dos professores pesquisados; relacionar o entendimento dos professores em relação à avaliação dos alunos com deficiência e sua prática avaliativa; analisar os instrumentos avaliativos adaptados para os alunos com deficiência.

### **Avaliação da Aprendizagem: abordagem quantitativa e abordagem qualitativa**

Para a perspectiva adotada neste estudo, compreende-se que a função da escola é transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (LUCKESI, 2012). Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem faz parte do processo pedagógico, pois nele se inserem os conteúdos, objetivos de ensino, relação professor-aluno, conhecimento e avaliação. Entretanto, a avaliação nem sempre foi compreendida como parte do processo pedagógico (ESTEBAN, 2001).

Depresbiteris (2007) relata que muitos professores utilizam a avaliação da aprendizagem como forma de poder e punição com os alunos. Devido à indisciplina na sala de aula, aplicam provas surpresas como forma de castigo, decorrente do mau comportamento dos alunos. A avaliação serve, então, como uma arma, uma forma de controle sobre os alunos. A nota é usada para obter a disciplina e motivar o aluno a aprender sobre pressão. Em contrapartida, o aluno faz uso da memorização mecânica para estudar para prova. Portanto, decora todos os conteúdos para obter uma boa nota, apenas fez a memorização do conteúdo para aquele momento.

As práticas avaliativas que consideram apenas o resultado final, sem levar em conta o processo de aprendizagem do estudante, classificam-se dentro de uma perspectiva quantitativa de avaliação (CHUERI, 2008). Entretanto, segundo Luckesi

(2002), as perspectivas que tem como foco apenas a classificação e exclusão dos estudantes e não se destina a construção do resultado não pode ser chamada de avaliação. Isso porque a “avaliação é sempre uma atribuição de qualidade a alguma coisa [...]” (LUCKESI, 2002, p. 86). Ainda assim, toma-se como base para essa discussão autores tais como Chueri (2008) que tratam as propostas avaliativas pautadas apenas nos processos classificatórios como avaliação quantitativa.

Essa perspectiva, quantitativa, considera a educação como um processo tecnicista, assumindo a diferença entre fatos e valores (SAUL, 2010). Incluem-se nesta abordagem os movimentos iniciais oriundos da pedagogia tradicional, denominados por Luckesi (2005) de Pedagogia do Exame e, posteriormente, os estudos vinculados às abordagens comportamentais, atrelados à pedagogia tecnicista.

Na perspectiva do exame, os professores classificam, aprovam ou reprovam esses indivíduos pelos resultados obtidos por meio de exames. Em relação às abordagens do ensino, Mizukami (2014) o professor é quem direciona como vai acontecer o trabalho, a forma de como vai ocorrer a avaliação, os conteúdos e a melhor maneira de interação na sala de aula, impondo sempre as suas regras de maneira clara e absoluta. De maneira geral, esse modo de organização avaliativa se define como avaliação quantitativa, pois visa apenas os resultados, desconsiderando o processo avaliativo que o aluno levou para se obter um resultado.

A partir de 1930, com Ralph Tyler (1902-1994), se começou a utilizar o termo “avaliação da aprendizagem” para se referenciar aos cuidados dos professores em relação à aprendizagem de seus alunos (LUCKESI, 2005). Outro autor que também se dedicou a estudar e sistematizar a avaliação da aprendizagem numa perspectiva quantitativa é Edward Lee Thorndike (1874-1949). Seus estudos acerca dos testes educacionais prosperaram muito e resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Tais estudos consideram que a aprendizagem pode ser quantificada e, portanto, medida, fundamentando assim a chamada “pedagogia tecnicista” que, segundo Caldeira (1997) “[...] seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas.” Diante disso, visa comprovar o rendimento do aluno com base nos objetivos predefinidos. A avaliação separa o processo de ensino de seu resultado.

Conforme Saul (2010), por volta da década de 1960, surgiram, na esteira de teorias e epistemologias de viés crítico da educação, alternativas de avaliação da aprendizagem. Nas palavras da autora:

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação “qualitativa”. Esse movimento deveu-se, em grande parte, ao reconhecimento de que os testes padronizados não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e que os alunos aprendem. (SAUL, 2010, p. 45).

O objetivo dessa perspectiva da avaliação é compreender a situação, por intermédio da consideração das interpretações, fornecendo assim a informação de cada uma das pessoas que participam desse processo. O objetivo principal, portanto, é entender, interpretar e intervir de modo mais adequado no processo de aprendizagem (SAUL, 2010).

Com estes estudos mais recentes, foi possível perceber que a avaliação da aprendizagem não é realizada de forma isolada e fragmentada, mas é uma ação da prática pedagógica articulada com uma concepção teórica de educação que defende também uma concepção de homem, de mundo e de sociedade (LUCKESI, 2011). Por isso, a compreensão de todas as implicações desse processo é importante para uma prática avaliativa para além de dados quantitativos.

### **Avaliação da pessoa com deficiência**

Segundo Assencio (2007), quando se trata de crianças deficientes, é importante compreender que elas têm de ser avaliadas de maneira diferente daquelas que possuem o desenvolvimento escolar “desejado”. Ainda segundo o autor, os métodos e critérios devem ser diferenciados, visando sempre a inclusão do aluno em sala. Rubio (1998) destaca que as pessoas com deficiência precisam, na medida do possível, adquirir conceitos que são usuais dentro do seu entorno cultural, desenvolvendo, assim, um estilo de vida tão normal quanto possível, realizando as mesmas atividades cotidianas que as demais pessoas realizam. O professor, frente a uma criança com desempenho escolar “indesejado”, deve tentar investigar o motivo e buscar não excluir o aluno que possui deficiência no momento da avaliação. Nesse sentido uma escola inclusiva “[...] requer uma nova abordagem para a escola de qualidade, não discriminatória e participativa que assume heterogeneidade como fator de enriquecimento.” (RAMÍREZ, 2010, p.03).

A prática avaliativa precisa atrelar-se ao trabalho da escola, cujo propósito primordial é propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, bem como o acesso aos elementos desse saber. Também é importante que o aluno tenha oportunidades para demonstrar seu potencial, evidenciando sua aprendizagem, “[...] utilizam-se então as mais diferentes linguagens: escrita, oral, poética, estética, gráfica etc.” (VILLAS BOAS, 2007, p.25).

Por isso, em relação à avaliação das pessoas com deficiência e a expectativa de superação de suas dificuldades é uma tarefa educativa. Entretanto,

[...] não significa dizer que a avaliação tenha um caráter menos rígido e menos efetivo. Significa que haja um real compromisso com a construção do conhecimento como o processo de apropriação do trabalho realizado pelos professores e pelo aluno. (SANTA CATARINA, 1998, p. 67).

Se a intenção da educação for a inclusão, certamente a busca é por uma avaliação que permita identificar não apenas os resultados, mas também o processo que o aluno leva até chegar a eles (DESPRESBITERIS, 2007). Sendo assim, a avaliação deve ir além dos resultados, sobretudo quando se trata da avaliação das pessoas com deficiência, numa perspectiva inclusiva.

Para Ramirez (2010, p. 22), o principal objetivo da avaliação inclusiva:

[...] es que todas las políticas y procedimientos de evaluación deben apoyar y mejorar la inclusión y la participación satisfactoria de todo el alumnado susceptible de exclusión, incluido aquel con necesidades educativas especiales. Responde al objetivo de contribuir a la creación de una cultura para el aprendizaje y no meramente del aprendizaje en el marco de una cultura escolar inclusiva. Qué aspectos contribuyen a crear una cultura escolar inclusiva será el objetivo del próximo apartado.

Sendo assim, pode-se definir que o principal objetivo da educação inclusiva é contribuir para que as pessoas com deficiência possam aprender e usufruir da cultura sistematicamente elaborada e que é transmitida pela escola. A avaliação da aprendizagem, na perspectiva qualitativa, tem papel importante no que se refere às possibilidades de considerar não apenas o produto, mas principalmente os processos de aprendizagem, o que é uma das ferramentas para a inclusão das crianças com deficiência nos sistemas escolares.

## Procedimentos Metodológicos

Para analisar a prática avaliativa realizada pelos professores no processo de aprendizagem de alunos com deficiência., bem como os instrumentos utilizados nesse processo, optou-se como recorte para a referida pesquisa uma (01) do Sistema Estadual de Ensino, situada em um município da região Sul de Santa Catarina.

Antes de a pesquisa ser realizada, realizou-se contato com a escola por meio de uma carta de apresentação com os objetivos da pesquisa, entregue à direção. Para determinar a amostra da pesquisa, fez-se contato com os professores que atuam no SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado) da escola para realizar a escolha das turmas a serem investigadas. O critério de escolha foram duas salas de aula com alunos com deficiência que contassem com auxílio do segundo professor. Deste modo, ficou estabelecido a turma do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Para a amostra da pesquisa, delimitou-se um (01) professor de História e um (01) professor de Ciências, por estarem lecionando no momento da entrega do questionário da pesquisa nas salas de aula. Os dois (02) professores que atuam como segundo professor de crianças com deficiência das referidas turmas têm formação em Pedagogia. Os questionários utilizados continham as mesmas perguntas para os quatro (04) professores, regentes e segundos professores.

Para coleta dos dados, definiu-se um questionário contendo duas (02) questões abertas. A escolha de questionário para coleta de dados deu-se pelo fato de que ele se reporta a uma série de questões que devem ser respondidas de forma escrita pelas pessoas pesquisadas. A partir das questões elaboradas e respondidas, esse instrumento possibilita obter os dados e as informações de acordo com a opinião e o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Além do questionário, também foram analisadas duas provas adaptadas que foram aplicadas com os alunos com deficiência do 5º e 9º ano. A cópia destes instrumentos avaliativos (provas) foi cedida com autorização dos segundos professores e eram de disciplinas diferentes dos professores regentes investigados (História e Ciências). As provas adaptadas eram referentes às disciplinas de Inglês (5º ano) e Ciências (9º ano) e foram aplicadas no primeiro semestre de 2017. Cabe salientar que houve troca de professor da disciplina de Ciências do primeiro para o segundo semestre letivo. Deste modo, a prova de Ciências analisada neste trabalho não foi elaborada pelo mesmo professor que respondeu ao questionário da pesquisa.

Para garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados, os professores foram intitulados de professor 01, 02 (professores regentes das turmas) e professores 03 e 04 (segundo professor).

## Resultados e Discussão

As respostas das questões discursivas foram transcritas literalmente dos documentos. O primeiro questionamento versava sobre a compreensão do professor em relação ao processo de avaliação da aprendizagem por meio da avaliação quantitativa ou qualitativa e qual dessas concepções os professores utilizam na sua prática avaliativa. As respostas obtidas nessa questão foram:

Professor 01: “qualitativa e quantitativa, observou-se o que foi possível ser abstraído, compreendido pelo aluno, percebendo sua capacidade mental e motora. A dedicação e o que tentou expressar sobre o tema/assunto abordado”.

Professor 02: “utilizaram-se os dois, pois penso que os mesmos devem andar lado a lado, para que assim o aluno consiga desenvolver suas habilidades e aprendizagens adquiridas”.

Professor 03: “qualitativa, pois muitas vezes uma atividade bem pensada, bem elaborada pode avaliar o aluno num todo. *Interdisciplinariamente*<sup>1</sup>, ou seja, em todos os aspectos: leitura, escrita, cálculos, vivências etc.”.

Professor 04: “a qualitativa sobre a quantitativa, onde o aluno é avaliado “em um todo”, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a aprendizagem se sobressai em relação aos números (nota),” (Grifos no original).

Percebe-se que os professores analisados possuem entendimentos diferentes em relação às concepções de avaliação. Os professores 01 e 02 indicaram que se baseiam em ambas as concepções de avaliação: qualitativa e quantitativa. O professor 03 utiliza apenas a concepção qualitativa e o professor 04 utiliza da concepção qualitativa sobre a quantitativa.

De acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os professores são os responsáveis por zelar pela aprendizagem dos alunos e observar o rendimento escolar, realizando uma avaliação processual do desempenho do aluno, sobressaindo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

---

<sup>1</sup> Palavra transcrita conforme resposta do questionário.

No prefácio do livro “Avaliação Qualitativa” de Pedro Demo, Gadotti (2010), diz que a avaliação qualitativa deve levar em conta principalmente a qualidade do ensino. Ainda para o autor, na qualidade não vale o maior, mas o melhor; não o extenso, mais o intenso.

Em relação às respostas dos professores, percebe-se que todos baseiam-se na perspectiva qualitativa, ainda que, em função de regimentos escolares e normas institucionais, exija-se que os aspectos quantitativos estejam presentes. Entretanto, é importante ter em mente que a avaliação quantitativa está fundamentada em concepções de educação que perpassam questões éticas, epistemológicas e metodológicas. O destaque maior da perspectiva quantitativa está nos produtos ou resultados, ignorando o processo que o estudante passou (SAUL, 2010).

Perrenoud (1999) destaca, dentro de uma proposta qualitativa de avaliação, a ideia de avaliação formativa. Essa proposta possibilita ao professor observar cuidadosamente os alunos, compreendendo melhor seus pensamentos, ajustando e sistematizando de forma mais individualizada as intervenções pedagógicas, sempre na expectativa de melhorar a aprendizagem. Portanto, refletir sobre os objetivos e as finalidades curriculares é uma das tarefas da avaliação formativa que, frente à organização escolar merece atenção.

Outro questionamento se referia à maneira com que os professores realizam a avaliação dos alunos com deficiência e serão apresentados na sequência:

Professor 01: “sempre com a ajuda e parceria do professor auxiliar (dois, bilíngue, outros). Analiso a linguagem oral e escrita, suas atividades, interação, etc.”.

Professor 02: “cada aluno com deficiência tem um modo de ser avaliado”.

Professor 03: “dependendo da deficiência, fizemos avaliações adaptadas de acordo com a capacidade do aluno. Expondo questões simples, de fácil entendimento para que ele possa expressar ali seus conhecimentos aprendidos”.

Professor 04: “De acordo com o nível planejado para suas limitações de aprendizagens. Os conteúdos são adaptados ou reduzidos de acordo com a necessidade educacional dos educandos e de acordo com as adaptações curriculares sugeridas pelo MEC – Ministério da Educação e PPP – Projeto Político Pedagógico da escola”.

Nessa questão pode-se observar que os professores regentes sempre recebem auxílio do segundo professor, adaptando as atividades ou avaliações ao nível de aprendizagem do aluno. Para Assencio (2007), quando se trata de criança com

deficiência, deve-se primeiro conhecer o aluno. Depois então o professor cria critérios diferenciados, tanto no momento de ensinar como na hora de avaliar para o melhor desenvolvimento escolar do aluno.

Em relação às crianças com deficiência e o papel da escola, a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC (1998, p. 66) enfatiza que a escola, ao promover a apropriação do conhecimento propicia

[...] interações sociais, uma vez que nada garante que elas se dêem espontaneamente, que assegurem aos alunos o direito de pensar, expressar seu pensamento, entabular negociações, criar argumentos a partir de discussões realizadas, buscar soluções comuns a partir de contribuições diversas.

Ainda de acordo com este documento, o professor tem um papel fundamental de tornar as interações sociais um processo formativo e construtivo de um novo saber. Magalhães ([2016], s.p.) diz que para essas crianças é necessário alternativas na prática avaliativa, de modo que, esta

[...] assuma um caráter investigativo, participativo e as informações são instrumento de auxílio para melhor intervir no processo de aprendizagem tendo em vista as limitações e o grau de dificuldade de aprendizagem que a criança sofre, nessa problemática o professor deve se ater a novas propostas de exercícios para amenizar os grandes obstáculos que a deficiência traz a crianças e jovens no ambiente escolar.

A PCSC (1998) relata que por serem portadores de necessidades especiais muitas vezes há um pensamento de que essas pessoas são incapazes de adquirirem o conhecimento.

Em oposição a essa ideia, a escola, na perspectiva adotada pela PCSC, adquire um papel fundamental de contribuir significativamente para a aquisição desses conhecimentos e valores, possibilitando ao aluno a oportunidade de se envolver, opondo-se às opiniões, expondo suas ideias, ouvindo e até mesmo ajudando no que for necessário e do seu alcance. Nesse sentido, os estudos de Vigotski acerca da zona de desenvolvimento proximal, e ao qual, são a perspectiva teórica adota pela PC de Santa Catarina dão importantes contribuições. Os estudos desse autor, desenvolvidos com crianças com deficiência, indicam que “[...] hay que plantear y comprender el problema de la defectología como un problema social, el defecto como fenómeno natural o físico, sino, esencialmente, social.” (SHUARE, 1990,



p. 72). Por isso, o desenvolvimento da criança não deve considerar a parte já formada, mas levar em conta aquilo que o aluno precisa de ajuda, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal que “[...] está definida por lo que el niño puede realizar em colaboración, bajo la dirección y com ayuda de otro.” (SHUARE, 1990, p. 75).

O autor destaca o papel fundamental do adulto na atuação da zona de desenvolvimento proximal para o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança, que “[...] transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

O aluno também deve colaborar no processo de assimilação do conhecimento dentro de suas possibilidades. Nas palavras de Magalhães ([2016], s.p.):

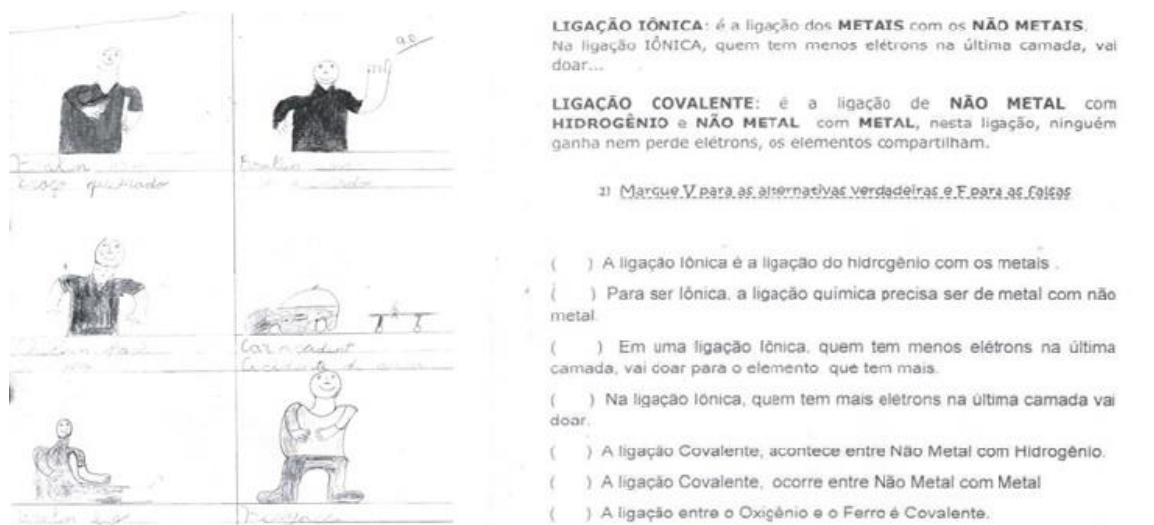
A valorização do papel social do aluno só é possível na medida em que ele é reconhecido por seus pares como uma pessoa que traz uma contribuição mesmo que seja modesta, ao desenvolvimento de saberes, de saber-fazer e do saber ser coletivo. A criança percebe-se como um indivíduo que contribui para o desenvolvimento de saberes e do saber-fazer coletivo e retira disso múltiplas vantagens.

Inserir o aluno no processo do conhecimento historicamente elaborado significa um importante passo no seu desenvolvimento, pois promove uma interação com o meio social.

Também faz parte desse estudo a análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores com os alunos com deficiência. Os instrumentos disponibilizados pelos professores são duas provas que foram adaptadas pelos segundo professores dos alunos com deficiência do 5º e 9º ano da escola pesquisada. Por se tratar de uma cópia das provas adaptadas originais, não foi possível identificar algumas informações nos instrumentos como: consigna da questão (prova da Figura 01a); peso de cada questão (prova da Figura 01a e 01b). Para manter o anonimato da instituição pesquisada, optou-se por suprimir o cabeçalho das provas na apresentação dos resultados.

A prova adaptada da Figura 01a é a utilizada na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Inglês. A Figura 01b também é uma prova adaptada, referente à turma do 9º ano na disciplina de Ciências. A discussão dos resultados será feita conjuntamente na sequência.

**Figura 1** - Instrumento avaliativo adaptado 01a – turma do 5<sup>o</sup> ano; Instrumento avaliativo adaptado 01b – 9<sup>o</sup> ano



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A prova adaptada do 5<sup>o</sup> ano foi organizada para que a criança se expresse por meio de desenhos e escreva, em português, o significado do desenho (uma vez que a prova é da disciplina de Inglês). Não fica claro como o professor avaliou o aluno, pois, no documento, não consta o enunciado da questão. Aparentemente, a prova se constitui dessa única questão. Assim, o aluno tem poucas oportunidades de mostrar seu processo de aprendizagem, uma vez que a única forma de ele expressar-se seria por meio de um desenho. Assim, questiona-se: o que será avaliado? Qual o critério de correção? A que conteúdo(s) se refere essa prova? Qual o valor de cada resposta a ser dada pela criança? Nesse sentido, pode-se retomar a resposta do professor 03, dada no questionamento sobre a maneira como eles realizam a avaliação dos alunos com deficiência (pergunta 02). Segundo este professor, as questões são simples e de fácil entendimento, de acordo com a capacidade do aluno. É sabido que para os alunos deficientes a avaliação precisa ser adaptada. Entretanto, isso não quer dizer que os conteúdos tenham que ser diferenciados, mas, sim, apresentados de uma forma que seja possível, ao estudante, mostrar seu aprendizado.

A avaliação do 9<sup>o</sup> ano (disciplina de Ciências) possui apenas uma questão com algumas alternativas relacionadas ao conteúdo. Pressupõe-se que essa única questão valia nota de zero (0) a dez (10), uma vez que também não indica o valor da questão e conseqüentemente de cada alternativa. O tipo de questão elaborada se refere a assinalar, dentre as alternativas, as verdadeiras e as falsas. Aparentemente

o aluno tem poucas oportunidades de mostrar seu processo de aprendizagem daqueles conteúdos, uma vez que, a única forma de ele expressar-se em relação a eles seria por meio de uma questão objetiva. Em outras palavras, aquelas em que não há possibilidade de respostas dissertativas.

Para Moretto (2005), a habilidade de elaboração de provas ou atividades avaliativas é um recurso que um professor competente precisa ter para confrontar a situação. Em relação aos conteúdos e o modo de verificar a aprendizagem do estudante, o autor enfatiza que muitos professores se angustiam em não saber transformar as provas e atividades avaliativas para além da “[...] mera cobrança de conteúdos aprendidos “de cor”, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Angústia por ter que usar um instrumento tão valioso no processo educativo, como recurso de repressão [...] (MORETTO, 2005, p.93).

O documento sobre a avaliação para identificação das necessidades especiais (BRASIL, 2006) indica que o nível de desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência seja avaliado, na escola, nos aspectos referentes às suas características funcionais. As características funcionais são às habilidades básicas que permitem, de modo mais ou menos eficaz, que o aluno enfrente as diferentes etapas da Educação Básica.

No processo de sistematização dos dados da pesquisa, ao articular algumas respostas dadas pelos professores regentes no questionário com as observações das provas aplicadas aos estudantes com deficiência pode-se inferir que: a) os professores precisam do segundo professor para elaborar a avaliação no nível de aprendizagem que o aluno se encontra; b) são os segundos professores que elaboram as provas adaptadas; c) as provas elaboradas nem sempre conseguem dar conta de toda a especificidade necessária para verificar a aprendizagem desses estudantes. Tal situação dá indícios que estes professores, ao elaborarem seus instrumentos avaliativos, especificamente neste caso, de crianças com deficiência, não possibilitam que estes sejam usados para acompanhar o processo de aprendizagem.

A inclusão no ambiente escolar dos alunos com deficiência é um desafio cada vez mais complexo para gestores, professores e toda a comunidade educativa. As adaptações perpassam desde questões pedagógicas até as de infraestrutura. Neste sentido, a disposição do espaço físico e a disposição do mobiliário, a sistematização dos grupos de trabalho, a organização das atividades de ensino aprendizagem e os

recursos materiais e humanos devem ser oportunos à participação dos alunos e ao desenvolvimento absoluto de suas capacidades (BLANCO, 1995).

### Considerações Finais

O presente artigo analisou a prática avaliativa realizada pelos professores para acompanhar o processo de aprendizagem de alunos com deficiência em uma escola do Sul de Santa Catarina.

Apesar de os professores compreenderem a avaliação na perspectiva qualitativa, percebeu-se que, nas avaliações adaptadas é possível perceber que o modo de organização destes instrumentos não possibilita com que o aluno expresse sua aprendizagem de diferentes maneiras. Não fica claro a solicitação que o aluno deve realizar na atividade e não são apresentados os critérios para correção. Uma situação que merece ser destacada e que, embora tenha sido apontada na discussão dos resultados, não fez parte da pesquisa é que em conversa informal realizada com um segundo professor, descobriu-se que eles são responsáveis pela adaptação das avaliações e atividades para esses alunos.

Ao final deste trabalho alguns questionamentos ainda permanecem: os professores titulares se envolvem de maneira contínua na avaliação dos alunos com deficiência? Essa atividade é responsabilidade exclusiva do segundo professor na prática cotidiana escolar? Acredita-se que seria interessante observar *in loco* a prática pedagógica desses professores, bem como do segundo professor para verificar a coerência/incoerência entre a realização de suas práticas e como ocorrem as atividades avaliativas com os alunos com deficiência.

### Referências

ASSENCIO, Vicente. Dificuldades de Aprendizagem, Avaliação e Aprovação. Que Critérios darão conta destes Dilemas? In: AFONSO, Marcos Muniz Mello et al. **Avaliação na Educação**. Pinhais, SP: Mello, 2007.p. 247-255.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília: MEC, 2006.

BLANCO, R. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COOL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995. v. 3, p. 309-318.

BOAS, Benigna Villas. Avaliação por meio de Portfólios. In: AFONSO, Marcos Muniz Mello et al. **Avaliação na Educação**. Pinhais, SP: Mello, 2007. p. 23-31.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.3, p. 53-61, set./out. 1997.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.l.], v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de Avaliação Reflexões sobre seu Significado. In: AFONSO, Marcos Muniz Mello [et al]. **Avaliação na Educação**. Pinhais, SP: Mello, 2007, p, 95-102.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem e Processos Cognitivos: a Busca de uma Avaliação Inclusiva. In: AFONSO, Marcos Muniz Mello et al. **Avaliação na Educação**. Pinhais, SP: Mello, 2007, p. 103-110.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GADOTTI, Moacir. IN: DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Rev. Cient.**, n. 2, v. 4, p. 79-88, dez. 2002, UNINOVE, São Paulo. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/715/71540206/>. Acesso em: 13 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 431-451.

MAGALHÃES, Adriana Feijão de Sousa. Práticas avaliativas numa perspectiva inclusiva. IN: VII Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. Maranhão. **Anais eletrônicos...** Maranhão, 2016, v. 1. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/884d79963bd8bc0ae9b13a1aa71add73.pdf>> Acesso: 20 de out. 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2014.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMÍRES, Teresa Gonzáles. Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. Florianópolis – SC. **Revista Educação, Artes e Inclusão** v. 01, ano 03 - 2010 Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Teresa\\_Gonzalez-Ramirez/publication/277226498\\_EVALUACION\\_INCLUSIVA\\_Y\\_CALIDAD\\_EDUCATIVA\\_CONCRECIONES\\_CONCEPTUALES\\_Y\\_METODOLOGICAS/links/58ac5de9a6fdccd53db8b793/EVALUACION-INCLUSIVA-Y-CALIDAD-EDUCATIVA-CONCRECIONES-CONCEPTUALES-Y-METODOLOGICAS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Teresa_Gonzalez-Ramirez/publication/277226498_EVALUACION_INCLUSIVA_Y_CALIDAD_EDUCATIVA_CONCRECIONES_CONCEPTUALES_Y_METODOLOGICAS/links/58ac5de9a6fdccd53db8b793/EVALUACION-INCLUSIVA-Y-CALIDAD-EDUCATIVA-CONCRECIONES-CONCEPTUALES-Y-METODOLOGICAS.pdf)> Acesso: 17 de out. 2017.

RUBIO, Claudia Grau. **Educación especial**: de la integración escolar a la escuela inclusiva. Valencia: Promolibro, 1998.

SANTA CATARINA; Secretária de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2010.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

## **BLENDED LEARNING: COMO INOVAR O ENSINO HÍBRIDO COM O USO DE VIDEOCONFERÊNCIA**

**Rodolfo Faquin Della Justina<sup>1</sup>; Guilherme Matei Orbem<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PPGTIC. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). rodolfodellagiustina@hotmail.com

<sup>2</sup>GET. Educação a Distância: Gestão e Tutoria. guilhermeorbem@gmail.com

**Resumo.** Esse estudo apresenta e esclarecer o que é *blended learning*, em que contexto ele está inserido no ambiente educacional e como o uso de videoconferência pode inovar essa modalidade. Na elaboração dos estudos, serão utilizadas pesquisas descritivas, bibliográficas e qualitativas que trará uma base sólida para se obter sucesso ao criar métodos e estratégias que possam ser utilizados para sanar o problema: Como inovar no ensino híbrido utilizando ferramentas de videoconferência em paralelo aos tutores inteligentes? Ao decorrer do artigo, será apresentado quais as soluções mais populares no mercado de videoconferência e como usar uma dessas soluções para inovar a forma de didática de um tutor inteligente. Foi possível constatar que o uso de videoconferência no tutor inteligente *Mazk*, está inovando os serviços prestados pelo tutor e aproximando ainda mais professores e tutores dos seus alunos, criando maior interação entre eles, passando ao aluno maior conforto no momento de seus estudos.

**Palavras-chave:** Ensino Híbrido, Videoconferência, Tutor Inteligente, EAD.

### **Introdução**

O presente trabalho vem apresentar o conceito de *blended learning* e destacar como inovar o uso de tutores inteligentes com a ajuda de ferramentas de videoconferência. O conceito *blended learning* existe há algum tempo na educação e têm despertado cada vez mais o olhar de instituições de ensino que desejam inovar os seus serviços educacionais prestados a comunidade. Ao abordar o conceito de *blended learning* é preciso mencionar uma das ferramentas mais populares de ensino a distância, bem como, os tutores inteligentes, que ganham força no papel de auxiliar de professores, tutores e alunos.

Considerando que hoje, existe grande procura por cursos online, fica evidente a necessidade do uso de áudio e vídeo que juntos, esses recursos podem dar início a uma sala de aula virtual que irá facilitar ainda mais a comunicação entre professor, tutor e aluno criando um suporte maior a todos os envolvidos. Serão apresentadas

aqui, algumas das principais ferramentas de videoconferência mais utilizadas nos dias de hoje por profissionais de diversas áreas e que podem ser utilizadas para inovar o ambiente educacional. Dessa forma, o objetivo do artigo é apresentar um estudo de caso e apresentar qual o esforço necessário para implantar recursos de videoconferência em paralelo ao tutor inteligente Mazk.

O artigo está estruturado da seguinte forma: a seção 2 esclarece o que é *blended learning*; a seção 3 apresenta um breve histórico sobre sistemas EADs citando alguns benefícios do seu uso, assim como apresentar alguns dos sistemas utilizados nos dias de hoje; na seção 4 é apresentados o que são tutores inteligentes, e quais seus propósitos, dando destaque no tutor inteligente Mazk; na seção 5 é feito um aparato geral do que é videoconferência, quais os tipos de transmissões e requisitos necessários para sua utilização finalizando a seção com um link direto do uso de videoconferência na modalidade *blended learning* com foco na implantação em paralelo a tutores inteligentes; na seção 6 é a apresentado a metodologia de ensino utilizada; também são discutidos e apresentados brevemente na seção 7 os resultados da pesquisa e na seção 8 é apresentado as considerações finais obtidas do estudo realizado.

### ***Blended Learning***

Nos últimos vinte anos, novas Tecnologias de Educação e Comunicação (TIC) tem permitido e aproximado o ensino e aprendizado no dia a dia. Tanto as instituições de ensino quanto seus alunos, tiveram mudanças significativas em seu desenvolvimento cognitivo.

A medição do uso das tecnologias não ocorre somente em cursos EADs, mas também está presente dentro de escolas tradicionais de diversas formas, desde o uso de laboratórios de informática no suporte e aprendizado, passando pelo uso de computador dentro da sala de aula para apoio ao professor, até à aplicação de uma ou alguma disciplina totalmente virtual (ANGELUCI; CACAVALLLO, 2017).

Ainda é perceptível a lenta evolução e adaptação no uso de tecnologias em salas de aula, no entanto, fica claro que as práticas educacionais devem evoluir seus modelos educacionais tradicionais para as novas tendências que vem surgindo no contexto do ensino e aprendizado. O método de ensino tradicional, apenas presencial, não satisfaz mais as necessidades existentes, mas em contrapartida, o ensino completamente EAD não é totalmente satisfatório.



Diante deste contexto, o ensino híbrido constitui-se em “uma tentativa de oferecer o melhor dos dois mundos” – isto é, oferecer todas as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional sendo que o que é conhecido como “ensino tradicional” não é excluído das discussões acerca da formação do aluno (CERUTTI; MELO, 2017).

O uso do ensino híbrido torna flexível o planejamento como um todo, retirando o foco que antes somente estava em sala de aula para compartilhar o conhecimento através de outros meios de comunicação e ensino atrelados a diferentes ambientes, motivando o aluno a participar ativamente das aulas, criando novas dinâmicas e inovando na forma de ensinar e aprender, tanto na sala de aula presencial quanto virtual.

### **Sistemas EAD**

Conforme abordado por Alonso (2010) em seus estudos, as discussões sobre o EAD no ensino superior, para além das especificidades e singularidades intrínsecas a ela, vem também acompanhadas, quase sempre, do que seriam possibilidades e limites de seu uso.

O uso do EAD, devido ao uso das tecnologias utilizadas nos processos educativos, não torna restrito a eficiência e eficácia do ensino, no entanto, tratar de EAD e das TIC, implica nas mudanças de políticas públicas e institucionais, na formação continuada de professores, nas buscas de recursos financeiros para custeamento de projetos, no amadurecimento das táticas e aprimoramento pedagógico entre outros aspectos que podem, se mal elaborados, regredir a qualidade do ensino e aprendizagem.

Em contrapartida as dificuldades encontradas, na modalidade EAD têm atraído cada vez mais estudantes, pois conforme Oliveira (2012), a modalidade EAD não necessita de um ambiente físico para encontros periódicos, o processo de ensino ocorre por meio de ambientes virtuais de aprendizagem onde o próprio estudante é responsável por seus horários de estudo.

Paralelo ao EAD, na sua tradução, ensino a distância, é preciso mencionar os AVAs, ambientes virtuais de aprendizagem que geralmente são utilizados como ferramenta de apoio no ensino e aprendizado. Essas ferramentas são geralmente desenvolvidas por instituições acadêmicas ou privadas e tem a oferecer uma gama de opções que podem facilitar o ensino a distância, como compartilhamento arquivos,

imagens, trabalhos, tarefas permitindo que posteriormente seja gerado as revisões e correções além de outras funcionalidades.

Os AVAs podem ser utilizados em atividades presenciais, possibilitando aumentar as interações para além da sala de aula e em atividades semipresenciais, por meio dos encontros presenciais e das atividades desenvolvidas a distância, oferecendo suporte para a comunicação, troca de informações e interação entre os participantes (CERUTTI; MELLO, 2017).

Existem mais de 150 sistemas diferentes que fornecem serviços de aprendizagem eletrônica, o *E-learning*. Entre eles, destaca-se os sistemas WebCT, Blackboard e o Moodle, *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* conhecido como um Sistema de Gerenciamento de Cursos (CMS) ou Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (LMS) ou ainda Ambiente Virtual de Aprendizagem (VLE). O Moodle é utilizado em todo o mundo, é um sistema de código aberto e fornece ferramentas para educadores criarem seus cursos na web (KUMAR; GANKOTIYA; DUTTA, 2011).

### **Tutores Inteligentes**

Estão em alta, sistemas que trazem ao professor, tutor e aluno facilidade no ensino e aprendizagem, diante desse cenário é que se enquadra o uso dos STIs, mais conhecidos como sistemas de tutoria inteligente.

Um sistema tutor inteligente (STI) pode ser definido como um sistema computacional que incorpora técnicas de inteligência artificial para atuar como tutor de um aluno em um determinado campo do conhecimento. Os STIs podem adaptar as informações e testes apresentados ao aluno, de acordo com suas interações com o sistema, possibilitando uma maior compreensão dos temas estudados (CANAL et al., 2017).

Os tutores inteligentes desenvolveram-se a partir da constatação das limitações dos sistemas “geradores”, beneficiando da pesquisa na área da Inteligência Artificial, desde sempre dedicando especial atenção ao problema de como representar o conhecimento no âmbito de um sistema inteligente (GONÇALVES, 2002).

O principal propósito dos tutores inteligentes, é criar um sistema que possa fornecer informações, transmitir o conhecimento, permitir o treinamento individual e ser auto adaptável de forma que o próprio sistema aprenda com os seus próprios

dados. Nos dias de hoje temos mais que um sistema inteligente disponível no mercado, no entanto, esse artigo dará destaque ao tutor inteligente Mazk.

O Mazk é um sistema tutor inteligente desenvolvido com base em arquitetura multiagente pela equipe do Laboratório de Tecnologias Educacionais (LabTeC) da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, campus Araranguá. Ele foi desenvolvido utilizando agentes inteligentes para identificar os níveis de conhecimento do usuário, bem como as dificuldades dos exercícios, podendo ajustá-los automaticamente conforme o aluno vai realizando interações com o ambiente (CANAL ET AL., 2004).

### **Videoconferência**

Conforme destaca Cruz e Barcia (2000), foi no final da década de 90 que a videoconferência surgiu como uma alternativa às instituições de ensino para auxílio no ensino a distância no Brasil, aumentando dessa forma a procura por cursos a distância, principalmente cursos de pós-graduação.

Videoconferência é uma tecnologia que permite pessoas se comunicarem umas com as outras “frente a frente” e ao mesmo tempo mesmo estando em lugares diferentes. Isso é possível pois essa tecnologia transmite através da internet sinais de vídeo e áudio permitindo assim, que as pessoas possam ver umas as outras através do vídeo e falar uma com as outras através do áudio.

Para poder utilizar a tecnologia de videoconferência e iniciar uma transmissão, são necessários um computador com acesso a internet, uma *webcam*, microfone e autofalantes. Muitas vezes a webcam, o microfone e os autofalantes vêm embutidos em computadores de mesa e notebooks, facilitando no quesito de hardware. Para os softwares, que irão de fato realizar a transmissão da videoconferência utilizando os hardwares, é possível encontrar os mais diversos disponíveis no mercado, desde os gratuitos, os pagos e os com licenças educacionais.

### **Vantagens e desvantagens**

O uso de videoconferência na educação traz algumas vantagens e também desvantagens que devem ser analisadas com cautela quando falado no uso de videoconferência.

Sobre as vantagens, destacam-se aqui as seguintes:

- Não há necessidade de se deslocar fisicamente para a sala de aula;

- Logo são descartados os custos do transporte;
- O conteúdo discutido pode ser gravado ou transmitido ao vivo;
- É possível compartilhar documentos e telas entre os participantes;
- Proporciona interação não somente através da fala, mas também através dos chats;

No entanto, seguindo as vantagens, destacam-se também as seguintes desvantagens:

- A necessidade de uma banda larga de internet;
- É indispensável o uso de um hardware que faça a captação de áudio e vídeo;
- Adaptação e aceitação das novas metodologias e conceitos de salas de aulas virtuais;
- A readequação dos conceitos de ensino a distância por meio da tecnologia.

### **Tipos de transmissão**

Ao falar sobre videoconferência, é preciso conhecer os tipos de conexões existentes, mensurar qual a mais relevante para cada situação, e proporcionar um ambiente que permita a inicialização de uma sala virtual.

Dentro do ambiente de videoconferência, existem as conferências do tipo ponto a ponto e as do tipo multiponto.

Nas videoconferências de ponto a ponto, são reunidas apenas duas salas virtuais, uma cada ponta, onde uma ou mais pessoas devem estar presentes em cada um dos pontos. Uma vantagem dessa abordagem é que a mediada que a reunião vai acontecendo, os participantes ali presentes tendem a ficar mais relaxados e esquecerem que entre ambas as salas existem um túnel virtual que as liga.

Outro tipo de videoconferência são as videoconferências multiponto, que permitem criar uma rede de salas virtuais, conectadas umas com as outras, onde o foco está sempre na pessoa falante, alternando o foco entre os falantes. Nesse tipo de sala virtual, apesar de estarem interligadas, o foco se mantém na sala virtual que possui maior atividade sonora definida pelo utilizador do sistema.

### **Principais sistemas disponíveis**

Dentre os sistemas de videoconferência disponíveis no mercado, se destacam os sistemas que possuem maior popularidade nos dias de hoje, sendo eles:

- Adobe Connect
- Cisco Webex
- Skype
- Google+ Hangouts API
- AppearIn
- RNP Videoconferência
- Jitsi

Cada sistema possui suas próprias características, alguns são gratuitos, outros pagos e outras são de código aberto podendo ser utilizado e modificado se necessário.

Para as instituições de ensino recomenda-se o uso do sistema RNP Videoconferência que está disponível gratuitamente a todas as instituições parceiras dos serviços da RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa) ou o sistema Jitsi que é uma ferramenta de código aberto disponível gratuitamente para o uso e customização dos serviços se necessário.

### **Educação a distância por videoconferência**

A educação a distância por videoconferência pode ser considerada como uma alternativa de formação profissional tanto para empresas que querem treinar seus empregados como para instituições educacionais que querem capacitar seus professores (CRUZ; BARCIA, 2000).

O uso de videoconferência pode ser utilizado por professores para lecionar suas aulas aos seus alunos geograficamente distantes. O ensino híbrido, por ter parte presencial e parte a distância, pode adotar o uso de videoconferência como uma forma de manter unidos professores e alunos mesmo estando fora de uma sala de aula presencial, dando continuidade no ensino e aprendizagem de forma remota, utilizando todas as vantagens que a videoconferência pode proporcionar.

Um grande desafio para professores no ensino à distância por videoconferência é a forma de expor seus conteúdos. Diferente de uma sala de aula convencional, onde comumente é utilizado um quadro branco para explicações e explicações, no ensino por videoconferência é preciso que o professor tenha conhecimento suficiente das tecnologias necessárias para a transmissão da sua aula virtual. O professor por sua vez, precisa ter um bom planejamento da sua aula, precisa ser dinâmico, ter

habilidades verbais e não verbais, saber coordenar o direcionamento da aula entre outras habilidades que o qualificam e o deixe preparado para lecionar virtualmente.

### **Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa está dimensionada da seguinte maneira: quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva; quanto aos procedimentos técnicos, emprega-se o estudo bibliográfico; e quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa.

A pesquisa descritiva objetiva identificar a correlação entre as variáveis e foca não somente na descoberta, mas também na análise dos fatos, descrevendo-os, classificando-os e interpretando-os (OLIVEIRA, 1999).

Para Gil (2006), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em documentos publicados, composto na sua grande maioria de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de possibilitar ao investigador a cobertura de uma gama de acontecimentos muito mais ampla do que aquela que poderia examinar diretamente.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda, interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, não considerando a representatividade numérica, abrangências estatísticas e relações diretas de causa e efeito. (ALVES, 1991).

A busca da base bibliográfica foi realizada em artigos científicos nas principais plataformas de pesquisa nacionais e internacionais, sendo elas: *Scopus*, *EBSCO*, *Scielo* e *Science Direct*.

### **Resultados e Discussão**

Com base no estudo realizado é possível observar que o ensino a distância, sendo ele parcial ou total, é algo adotado pela grande maioria das instituições, ganhando destaque principalmente tutores inteligentes que cada vez mais se fazem presentes para apoiar o ensino e aprendizado de professores, tutores e alunos.

Esse artigo está direcionado ao tutor inteligente *Mazk*, sendo a seguir, apresentado uma proposta inovadora ao ambiente, de como fazer o uso de videoconferência integrado paralelamente ao ambiente do *Mazk*, permitindo assim, que o *Mazk* utilize esses serviços em suas salas de aula virtuais.

Dentre os sistemas de videoconferência elencados por esse estudo, somente a ferramenta *Jitsi* é de código aberto, permitindo a customização de seus serviços

caso necessário, sendo nesse ponto, a melhor opção a ser utilizada pelo Mazk.

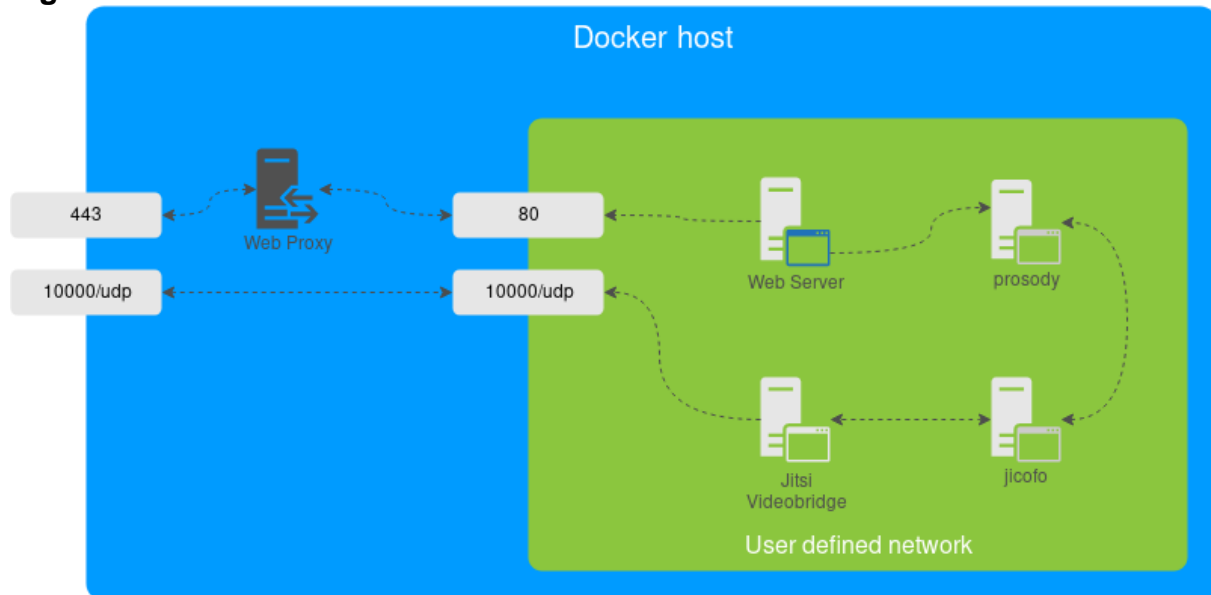
### ***Como disponibilizar os serviços do Jitsi***

*Jitsi* é um sistema multiplataforma de videoconferência disponível para os principais sistemas operacionais disponíveis no mercado, como Linux, Windows e MacOS também disponível para plataformas Web, Android e iOS.

Ao criar um servidor com os serviços do *Jitsi*, é permitido escolher a forma que será instalado seus serviços, podendo ser instalado no próprio *Host* da máquina ou em containers. O uso de containers permite instalar e configurar os serviços do *Jitsi* em minutos, de forma simples e segura.

Docker é uma ferramenta que permite rodar aplicações de forma segura em containers, contendo todas as bibliotecas e dependências necessárias para um projeto. O Docker Compose é uma ferramenta para definir e rodar vários containers Docker (DOCKER, 2018).

A figura 01 ilustra o ambiente de um servidor Jitsi criado com containers Docker, que irão servir todos os serviços necessários para o uso de videoconferência.

**Figura 1 – Ambiente de servidor *Jitsi***


Fonte: <https://github.com/jitsi/docker-jitsi-meet>. 2018

Para utilizar os serviços de *Jitsi* é preciso instalar um servidor *Docker*, com a ferramenta *Docker Compose*, criar os containers com os serviços do *Jitsi* e então disponibiliza-lo em uma interface web através de um servidor proxy.

No momento em que os serviços de videoconferência estiverem rodando, é possível acessá-los através do endereço de IP do servidor seguido da porta 8000 ou 8443 se houver certificado digital configurado.

### Considerações Finais

Após o estudo realizado, observou-se que o ensino e aprendizado vem evoluindo constantemente, e junto vem trazendo o uso de novas tecnologias que em paralelo as ferramentas tradicionais atualmente utilizadas na educação vem unindo professores, tutores e alunos com o ensino híbrido, trazendo junto dele, o aprendizado através de tutores inteligentes.

Ficou claro também que é possível implantar o uso de videoconferência no tutor inteligente *Mazk*, inovando os serviços prestados pelo tutor e aproximando ainda mais professores e tutores dos seus alunos, criando maior interação entre eles, passando ao aluno maior conforto no momento de seus estudos.

Acredita-se que com a implantação dos serviços de videoconferência no tutor inteligente *Mazk*, possa trazer grandes benefícios para todas as partes envolvidas no aprendizado, trazendo maior visibilidade ao projeto e principalmente, levando a todos



a oportunidade de fazer uso dessa ferramenta gratuita desenvolvida especialmente para ajudar a comunidade em geral.

## Referências

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Revista Educação e Sociedade**, 2010.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ANGELUCI, A. C. B.; CACAVALLLO, M. Inovações no ensino híbrido: uma perspectiva a partir da teoria ator-rede. **Comunicação & Educação**, v. 22, n. 1, p. 63, 2017.

CANAL, F. Z. et al. **Ensino Fundamental II na disciplina de Ciências**. n. 2003, 2004.

CERUTTI, E.; MELO, L. F. DE. Abordagem híbrida no ensino superior: Reflexões teórico-metodológicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 1, p. 605–620, 2017.

CRUZ, D. M.; BARCIA, R. . Educação a distância por videoconferência. **Tecnologia Educacional, ano XXVIII, n. 150/151**, 2000.

CRUZ, D.M., BARCIA, R.M. **Tecnologia Educacional**, ano XXVIII, n. 150/151, julho/dezembro, 2000, p. 3-10.  
<<http://penta2.ufrgs.br/edu/videoconferencia/dulcecruz.htm>> Acesso em: 24 de junho de 2018.

### **O QUE é Videoconferência e Como Funciona,**

<http://www.institutoead.com/index.php/2-uncategorised/56-o-que-e-videoconferencia-e-como-funciona> Acesso em: 14 de agosto de 2018.

DOCKER. **Docker**. Disponível em: <<https://docs.docker.com/>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

GONÇALVES, V. M. B. **Desenvolvimento de sistemas de informação para a WEB** **Desenvolvimento de sistemas de informação para a WEB : Um portal para as escolas do 1º. Ciclo e os jardins de infância**, 2002. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/11546>>

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KUMAR, S.; GANKOTIYA, A. K.; DUTTA, K. A comparative study of moodle with other e-learning systems. **ICECT 2011 - 2011 3rd International Conference on Electronics Computer Technology**, v. 5, p. 414–418, 2011.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

OLIVEIRA, Carolina Boros Motta de. **O impacto do paradigma educomunicativo na formação do tutor online: um estudo de caso do Programa Mídias na Educação**. Biblioteca Digital USP. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-20052013-154844/publico/CarolinaBoros.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

SUPERIOR, E.; EDUCACIONAL, H. T.; CONCLUÍDO, A. R. D. E. **RESUMO aplicadas na área educacional e o uso do AVA na modalidade a distância** . 2014.

## DESENVOLVENDO HABILIDADES, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NAS ENGENHARIAS A PARTIR DO ENSINO DE FÍSICA

Rosivete Coan Niehues<sup>1</sup>; Anderson Volpato Alves<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Professor . Unibave. rosivetenie@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Professor. Unibave. andivolpato@yahoo.com.br

**Resumo:** O conhecimento baseado na inovação e na força de vontade prova cada vez mais suas virtudes de verificação e de descoberta em relação a todos os outros modos de conhecimento, o que é visível no ensino de Física nas Engenharias, às experiências novas. O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados de experiências didático-pedagógicas, cuja finalidade é promover a inovação e a criatividade a partir da realidade. Como resultado destas inovações, foram criados protótipos que auxiliam no processo ensino aprendizagem, que é reconhecido como fator primordial para o desenvolvimento na formação de competências profissionais dos acadêmicos de engenharia. A metodologia empregada foi a combinação de experiências práticas dentro e fora da sala de aula. Como resultado, constata-se que esta prática de construção de projetos didáticos-pedagógicos realizados por acadêmicos é adequada e comprovadamente positiva na construção de conhecimentos científicos.

**Palavras-chave:** Física, engenharia, ensino, experiência, protótipo.

### Introdução

O ensino de Física nem sempre é satisfatório nem atrativo, tanto para os alunos como para os professores. Os conteúdos são passados de formas inadequadas e isso dificulta a sua aprendizagem (MOREIRA,1999). Os professores de Física alegam que o ensino da disciplina se mostra problemático e isso é perceptível, pois a maioria dos alunos sabem pouco sobre Física mesmo após frequentar a escola de ensino fundamental e médio. Estas dificuldades refletem com a mesma evidência no ensino superior. Existe uma rotulação como “bom” e “mal” aluno entre aqueles que manifestam dificuldades, bem como aqueles que conseguem acompanhar com mais facilidade a disciplina.

Estas dificuldades são justificadas como consequência do ambiente "desfavorável" onde estes alunos estão inseridos, o que mostra a escola desconsiderar o aluno como um todo, o que acaba separando entre alunos bons e ruins, e não se preocupando com as situações vividas fora do ambiente escolar (FREIRE,1996).

A Física tem um papel fundamental no desenvolvimento científico e tecnológico, alcançando consequências sociais, político e econômico para a sociedade. O processo de aprendizagem de problemas é uma tendência que vem crescendo no sistema educacional (KISHNER, 2002). A resolução de problemas acontece quando um indivíduo encontra um novo entendimento em um contexto desconhecido (RENKL, 1997).

A utilização de aprendizagem por meio da análise e solução de problemas está sendo utilizada continuamente devido à baixa capacidade de retenção de informação por meio das práticas didáticas tradicionais, pois os estudantes possuem também transferência de conhecimento em novas experiências.

Algumas metodologias de ensino, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Learning Based-Problems* tem como objetivo a transferência do ambiente educacional para o ambiente do “mundo real”. Cursos de graduação têm mostrado um forte efeito positivo da ABP sobre as competências dos estudantes. Uma pesquisa utilizando meta-análise de 43 estudos empíricos mostra que os estudantes parecem ter maior retenção de conhecimento por meio dessa metodologia de aprendizagem (DOCHY et al. 2003).

As maiores dificuldades de inserção de metodologias de aprendizagem por meio da solução de problemas não são apenas educacionais, mas também institucionais, de implementação da ABP, por exemplo, envolvendo recursos humanos, interesses institucionais, competências dos estudantes, questões culturais e outras questões sistêmicas (BIGGS, 2003).

Baseado nestas informações, as novas propostas de ensino fazem um apelo para trabalharem nas áreas de ciências exatas e tecnológicas com estas novas metodologias de aprendizagem, devido ao suporte de laboratórios experimentais que fazem parte do currículo acadêmico. Tornando o ambiente de aprendizagem um local mais prazeroso e atrativo.

### **Procedimentos Metodológicos**

A prática pedagógica envolvendo a utilização dos projetos didático-pedagógicos é uma alternativa que favorece a criação de estratégias de integração dos conhecimentos de vida e da escola em alunos do ensino superior (OLIVEIRA,1999). Encontra-se, então, na prática didática dos projetos construídos

pelos próprios acadêmicos (protótipos) uma alternativa para amenizar estes fatores que tanto dificultam a aprendizagem, como mostra as figuras 1 e 2 do texto.

Os protótipos foram construídos pelos estudantes com o auxílio e supervisão dos profissionais do Centro Tecnológico Henrique Ernesto Hilbert do *campus* do UNIBAVE. Como se tratavam de acadêmicos de engenharias e um dos objetivos era ensinar Física inter-relacionada com os trabalhos práticos de um engenheiro, exigiu-se planejamento, coleta de dados, delineamento do projeto e organização na confecção dos protótipos.

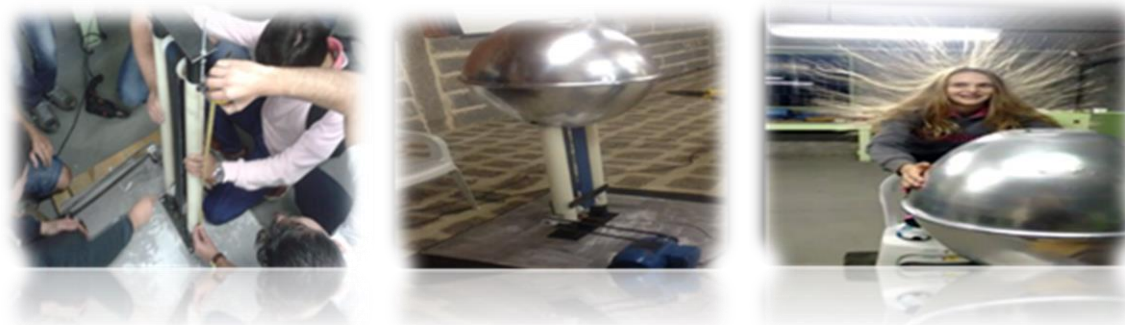
No planejamento, os acadêmicos formaram a ideia do protótipo a ser construído, levando em consideração o tempo, recursos e profissionais disponíveis para analisar a viabilidade para confecção dos protótipos, construíram um cronograma com para coleta de dados para a realização das atividades, dividiram as tarefas e levantaram os possíveis patrocinadores que forneceriam os materiais para a construção dos protótipos. Os acadêmicos também desenvolveram um desenho técnico dos protótipos a serem construídos.

**Figura 1** - Construção do Giroscópio Humano – Laboratório de Física do Unibave.



Fonte: Unibave

**Figura 2** - Fotos da construção do Gerador de Van Der Graaff - Laboratório de Física do Unibave.



Fonte: Unibave

A metodologia experimental proposta teve como objetivo desenvolver as habilidades, atitudes e facilitar a aquisição de conhecimentos durante a disciplina de Física, por meio da geração e/ou processos.

Com essa prática, pode-se melhorar seus conhecimentos científicos, pois, partindo de seus interesses e conhecimentos construídos na vida e no trabalho, é possível que consigam relacionar seus conhecimentos prévios com conhecimentos científicos abordados na disciplina de Física, acrescentando a possibilidade de aprendizagem significativa, aumentando também seu interesse pela vida acadêmica.

### **Resultados e Discussão**

Este artigo apresentou experiências didático-pedagógicas que vêm sendo realizada desde o ano de 2013, nas disciplinas de Física I, II e III nos cursos de Engenharia de Produção, Ambiental e Sanitária e Civil, do Unibave, com o objetivo de enriquecer o ensino da Física, uma disciplina que remete muitos medos e mitos, e desenvolver competências profissionais dos alunos.

O método das experiências foi elaborado a partir da integração dos professores com os alunos na construção dos protótipos a fim de obter-se inovação, criatividade e produtividade para os projetos inovadores; ter boas fontes de informação; estabelecer adequadas relações de cooperação dentro e fora da universidade; participação ativa da universidade em projetos de inovação.

Como resultados foram obtidos protótipos de novos produtos, sendo verificado que a efetiva exposição dos alunos às atividades da experiência no ensino de Física pode auxiliar na formação das competências profissionais dos alunos visando o futuro desenvolvimento de inovações tecnológicas.

As experiências, ainda em andamento, contribuíram não somente para o desenvolvimento de competências internas do meio acadêmico, e sim, toda uma comunidade que podem vir a fazer uso dos protótipos criados pelos alunos nos cursos de Engenharia, proporcionando facilidades para o ensino de Física, inclusive a quem não é da instituição.

Esta metodologia de ensino apresentou resultados significativos, como maior interação entre os alunos e professores do curso, descobrindo novos potenciais de habilidades, inovação e criatividade. Considera-se que esta nova metodologia didático-pedagógica possa ser aperfeiçoada e aplicada em outras disciplinas do curso.

## Considerações Finais

Este novo método experimental de ensino mostra que esta prática de construção de projetos didáticos-pedagógicos realizados pelos próprios alunos é adequada para que eles consigam melhorar seus conhecimentos científicos. Conforme as figuras 1 e 2, citada no texto, prova-se que a utilização desta metodologia didático-pedagógica de ensino proporciona uma aprendizagem mais significativa com este público de alunos, visto que todos os conceitos são discutidos tendo como base os interesses e desejos dos alunos.

Ao final de cada etapa, eles perceberam que não perderam tempo em frequentar as aulas e que há um grande propósito no desenvolvimento das atividades: compreender o mundo que os cercam e, posteriormente, poderão aplicar estes conhecimentos recebidos no seu ambiente de trabalho, promovendo futuros profissionais criativos e qualificados.

## Referências

BIGGS, J. **Teaching for quality learning at university**,2003.

BOK, D. **Needed: A new way to train doctors**, in: H. Schmidt (editor),17-38. New York,1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: PCNs. Brasília:MEC,2002.

DOCHY F.; SEGERS M.; van den; BOSSCHE P.; GIJBELS D. **Effects of problem-based learning: a meta- analysis**. Learning and Instruction, vol.13, n.5, p. 533-568,2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra,1996.

FROTA-PESSOA, O.; GEVERTZ, R.; SILVA, A. G. da. **Como ensinarciências**. São Paulo: Nacional, 1970.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora UNB,1999a.

\_\_\_\_\_, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária,1999b.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n.12, p. 59-73, set./dez.1999.

## EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA SEGUNDO O CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2015 DO INEP

**Juliana Debiasi Menegasso; Carina da Luz; Ricardo Luiz de Bittencourt; Thaise Sutil; Danrlei De Conto; Marcilene Alberton dos Santos; Richard da Silva**

<sup>1</sup>Mestranda. Unesc. julianaorleans@gmail.com;

<sup>2</sup>Mestranda.Unesc. luz.carina@gmail.com;

<sup>3</sup>Professor. Unesc. rlb@unesc.net;

<sup>4</sup>Doutoranda. Unesc. thaise.sutil@gmail.com;

<sup>5</sup>Acadêmico. Unesc. danrleideconto@hotmail.com;

<sup>6</sup>Professor. Unibave. marcialberton@hotmail.com;

<sup>7</sup>Professor. Unibave. richard@unibave.net.

**Resumo:** A educação a distância (EaD) é uma forma de educação que vem crescendo a cada dia, sendo motivo de estudos para alguns autores, como Favero (2006), Netto et al. (2010), Souza et al. (2014), Belloni (2015) e Pereira e Souza (2017). A ascensão da EaD está relacionada à necessidade de suprir uma demanda por trabalhadores mais qualificados, frente ao fenômeno da globalização. No entanto, o que se percebe é que existe um alto índice de evasão na maioria das instituições que disponibilizam esta modalidade, ao se comparar número de matrículas e número de concluintes. Diante disso, este trabalho visa analisar os dados obtidos pelo CENSO da Educação Superior 2015, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, referentes a modalidade de graduação a distância, haja vista a importância desta modalidade como instrumento de promoção de oportunidades para muitos indivíduos.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Educação Superior. Censo.

### Introdução

Levando em consideração a importância do atual contexto da educação a distância no Brasil, após uma pesquisa bibliográfica, adotou-se o Censo do INEP como base para o referido estudo. O Censo reúne informações significativas sobre as instituições de ensino superior no país, como cursos de graduação, modalidade de ensino e entre outras informações relevantes.

Nos últimos anos, a EaD vem crescendo no Brasil com o apoio do Ministério da Educação e demais entidades que investem em programas educacionais, buscando a qualificação do trabalhador brasileiro. Desta forma, o problema de pesquisa é: em que condições e como o ensino a distância tem se apresentado como possibilidade ingresso no ensino superior? Para responder ao problema, tem-se como objetivo geral analisar os dados obtidos pelo CENSO da educação superior 2015 (INEP –



Ministério da Educação) referentes à modalidade de graduação a distância. Do mesmo modo, para alcançar ao objetivo geral, tem-se os específicos: estudar os teóricos que se debruçaram sobre o tema; reunir dados para traçar um quadro desta nova realidade/demanda/desistência; identificar necessidades e melhoramentos para a modalidade a distância.

Este artigo é composto por um referencial bibliográfico com os conceitos de educação a distância e como ocorreu a evolução desta modalidade no Brasil, uma descrição e análise dos resultados do Censo da Educação Superior de 2015, realizado pelo INEP, seguido pelas considerações finais.

### **Educação superior a distância no Brasil**

A educação em nível superior a distância no Brasil vem crescendo de forma exponencial nos últimos anos. Esta seção visa conceituar educação a distância e de que forma esta modalidade de ensino ganhou espaço em nível de graduação.

De acordo com Belloni (2015), a educação a distância está cada vez mais presente no contexto das sociedades contemporâneas. Para a autora, esta modalidade educacional é adaptada para atender às novas demandas educacionais, promovidas pelo processo de globalização.

A globalização permitiu o surgimento de meios de transporte e comunicação em escala global. Santos (2002) afirma que com o surgimento de novas técnicas, a informação passa a ser difundida de forma instantânea por todo o planeta, permitindo que o conhecimento que se passa em um lugar, se torne acessível em qualquer outro ponto da Terra.

O processo de globalização exige trabalhadores cada vez mais qualificados em todos os setores econômicos, que sejam capazes de aprender, de se adaptar e flexibilizar diante de novos desafios e de desenvolver competências múltiplas do indivíduo e nos trabalhos em equipe (BELLONI, 2015).

Neste sentido, a educação a distância surge como proposta de promover o conhecimento, seja na realização de um curso técnico, formação continuada ou na concretização de uma graduação, permitindo flexibilizar o tempo e o espaço nos momentos de estudo.

Teixeira e Barchuck (2013) defendem que o ensino à distância pode ser aplicado a qualquer nível de ensino, no qual o estudante e o professor estão separados em termos de espaço físico.

No entanto existem aqueles que não acreditam que a educação à distância possua somente aspectos positivos, apontando que esta pode ser vista como uma reprodução do conhecido ensino tradicional, não possibilitando a reflexão dos assuntos abordados e sim o depósito dos mesmos. Segundo Valente (2003)

É ilusório, para não dizer enganoso, esperar que uma atividade educacional que privilegie a transmissão de informação tenha como produto a construção de conhecimento. Esta construção pode até acontecer, mas ela é mais o produto de um ato de fé do que do trabalho intencional que o educador realiza para propiciar ao aluno condições de construir o conhecimento.

Estas discussões de ordem pedagógica podem ser inferidas tanto para cursos presenciais quanto para cursos à distância, porém um aspecto a ser observado é que existe de fato uma relação entre a ação de transmitir a informação e a necessidade de interação entre professor-aluno para que seja possível a construção de conhecimento (VALENTE, 2003). De acordo com este autor é fundamental que haja a interação entre professores e alunos bem como entre os próprios alunos para que a construção de fato aconteça.

A Educação a Distância no Brasil pode ser definida pelo Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Conforme Queiroga et al. (2015), a educação a distância é uma modalidade educacional intermediada por tecnologia, no qual discentes e docentes utilizam um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Para os autores o AVA é um “local virtual” onde os cursos na modalidade a distância ocorrem, com a utilização de plataformas especialmente planejadas para abrigar os cursos.

Rosini (2013) afirma que as plataformas virtuais são na verdade *softwares* desenvolvidos para apoiar o processo de ensino/aprendizagem, por meio de ferramentas de comunicação como chats e fóruns.

A modalidade de EAD constitui um importante recurso em termos sociais, pois permite o acesso ao sistema educacional àqueles que são excluídos de uma formação superior por residirem longe das universidades ou por incompatibilidade de tempo nos horários tradicionais das aulas.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior realizado no ano de 2016, em 2015 havia 694.559 pessoas matriculadas em instituições de educação superior a distância no Brasil, em 2016 este número subiu para 843.181, provocando um aumento de mais de 20% em apenas um ano (INEP, 2018).

Nos últimos anos a EaD vem crescendo no Brasil com o apoio do Ministério da Educação e demais entidades que investem em programas educacionais, buscando a qualificação do trabalhador brasileiro. A EaD surge como alternativa em um país de dimensões continentais, que afasta diversas cidades dos locais com a presença de instituições de ensino superior, permitindo flexibilidade de espaço e também de tempo na realização dos estudos.

No Brasil, a educação a distância passa a ser reconhecida legalmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/1996) em que a EaD foi reconhecida como modalidade de ensino no artigo 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Por conta deste reconhecimento legal, a partir dos anos 2000 foram estabelecidos projetos nacionais visando a expansão do ensino superior a distância no país. Alves (2011), menciona a criação da UniRede (Rede de Educação Superior a Distância), um consórcio que reúne atualmente 62 instituições públicas do Brasil, comprometidas com a democratização do acesso à educação, por meio da EaD, disponibilizando cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Souza et al. (2014) enfatizam que o sistema de educação à distância no Brasil em nível superior vem se firmando com a implantação do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) em 2005. A UAB é uma parceria entre o Ministério da Educação, estados e municípios, que busca desenvolver a modalidade EaD com o objetivo de expandir a educação superior no país (ALVES, 2011; SOUZA et al. 2014).

A UAB foi instituída pelo Decreto Federal 5.800/06 com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, apresentando os seguintes objetivos: (I) oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

possibilitando a formação de novos professores bem como a qualificação continuada daqueles que já possuíam o título. (II) oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; (III) oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; (IV) ampliar o acesso à educação superior pública; (V) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país, visto que estas desigualdades acabam por limitar as possibilidades na inserção ao mercado de trabalho nestas regiões; (VI) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância e (VII) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006), favorecendo aquelas regiões onde não existem instituições de ensino presenciais bem como também aqueles que possuem pouco tempo disponíveis para realização destes cursos. Também é um fator importante a ser analisado é o valor desta modalidade, sendo, em sua maioria, muito mais acessíveis.

Importante considerar que o sistema UAB não se constitui fisicamente como uma unidade de ensino e sim num órgão articulador do Ministério da Educação com as instituições públicas, responsáveis pela oferta de cursos na modalidade a distância em nível superior (COSTA, 2007).

O Censo da Educação Superior de 2015 aponta que das 8 milhões de vagas oferecidas em cursos de graduação no Brasil, 32,6% se encontravam na modalidade a distância, sendo que as instituições privadas foram responsáveis pela oferta de 91,0% dessas vagas (INEP, 2018). Apesar das iniciativas em âmbito público federal, com o intuito de ampliar a oferta e o acesso à educação superior no país, o sistema UAB não é o responsável pela maior oferta de vagas em instituições de ensino superior EaD, mas sim as instituições privadas.

### **O Censo do INEP**

O Censo da Educação Superior, é realizado anualmente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), com o objetivo de oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências das instituições de educação superior (IES) do país.

Os dados são coletados a partir do preenchimento dos questionários, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) e por importação de dados do Sistema e-MEC. A participação das IES no Censo é obrigatória. O Censo reúne informações sobre IES, abrangendo organização acadêmica e categoria administrativa, cursos de graduação, vagas e suas modalidades de ensino, bem como informações sobre matrículas, ingressantes, concluintes e funções docentes. (INEP, 2018).

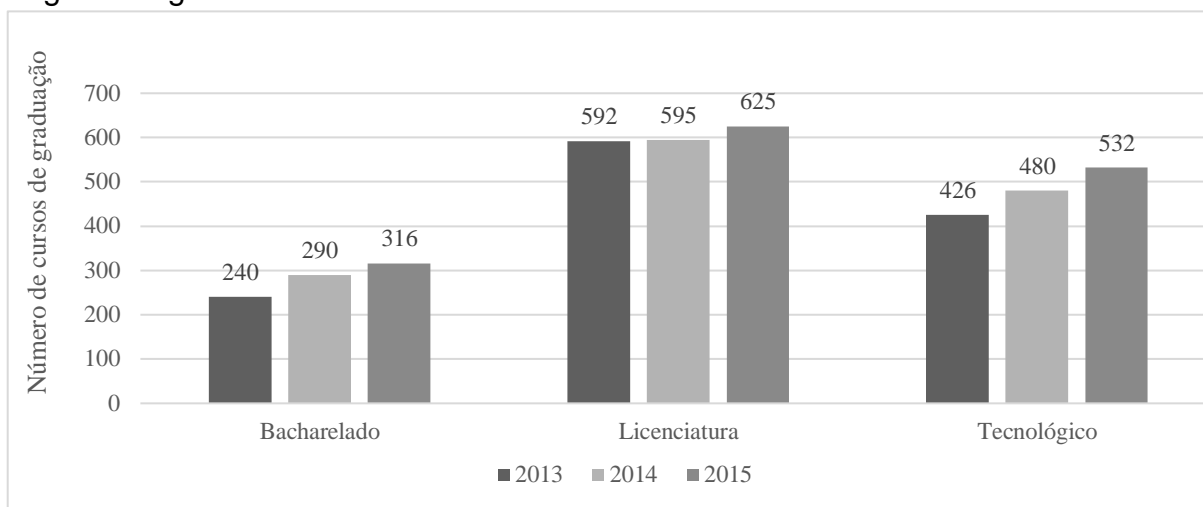
Após a coleta de dados, as informações obtidas com o Censo são divulgadas de forma sistematizada em um Resumo Técnico, com as sinopses estatísticas. Além disso também são disponibilizados microdados e outros materiais de divulgação, no portal do Inep.

O Resumo Técnico divulgado neste ano é referente as informações coletadas no Censo de 2015, respondido por 2.364 IES, divididas em quatro categorias administrativas sendo privadas, estaduais, federais e municipais, enquadradas nas modalidades de ensino presencial e à distância (INEP, 2018).

No Censo do INEP de 2015 é possível realizar uma comparação temporal dos anos de 2013, 2014 e 2015, confrontando informações, no que se refere a: evolução do número de cursos de graduação a distância, segundo o grau acadêmico; evolução no número de vagas em cursos de graduação a distância, segundo a categoria administrativa; evolução do número de matrículas de graduação a distância, segundo grau acadêmico; evolução do número de ingressantes segundo o grau acadêmico, à distância e a evolução do número de concluintes de graduação, a distância, segundo o grau acadêmico.

Nos últimos anos tem se verificado um aumento no número de cursos de graduação na modalidade de ensino a distância. Em 2013 foram ofertados 1.258 cursos, enquanto em 2015 o número chegava a 1.473, um aumento de 17%. Em nível de grau acadêmico os cursos em nível tecnológico apresentaram um acréscimo de 24,8%, totalizando 106 novos cursos em todo o país (Gráfico 1).

**Gráfico 1** - Evolução do número de cursos de graduação na modalidade a distância, segundo o grau acadêmico – Brasil – 2013-2015



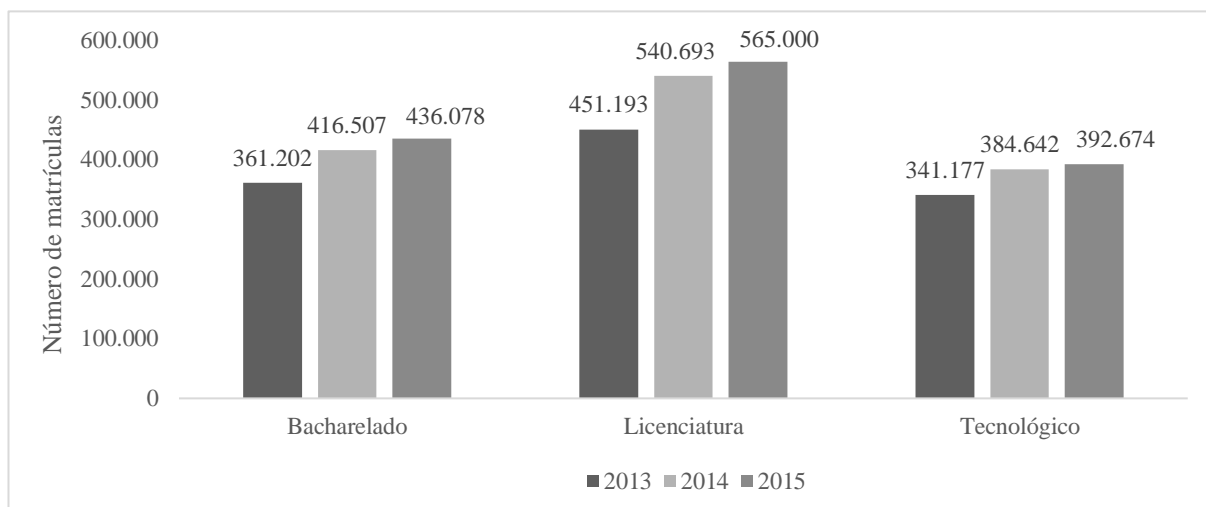
Fonte: INEP, 2018.

A expressiva ampliação de cursos em nível tecnológico pode ser explicada pela curta duração do curso em relação a outros níveis de graduação, já que os mesmos podem ser concluídos em um período de dois anos e ao final de um curso dessa natureza, o discente tem a possibilidade de obter certificação de nível superior de forma mais rápida que os inseridos nos cursos de bacharelado e licenciatura, pois o MEC considera a todos como cursos de graduação (PEREIRA; SOUZA, 2017).

Apesar do aumento significativo nos cursos de graduação a distância, o número de vagas disponíveis ainda é pequeno se comparado com a modalidade presencial. Em 2015 foram oferecidas mais de 8 milhões de vagas de graduação, das quais 32,6% se encontravam a distância e dessas 91% foram ofertadas por IES privadas (INEP, 2018).

Nos três anos analisados fica evidente o aumento no número de matrículas na modalidade a distância em 17,05%, passando de 1.153.572 matrículas em 2013 para 1.393.752 em 2015 (Gráfico 2). O dado mais significativo se deu nos cursos de licenciatura, pois houve um aumento de 20,1%, o que corresponde a 113.807 novas matrículas entre 2013 e 2015.

**Gráfico 2** - Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade a distância, segundo grau acadêmico – Brasil – 2013-2015

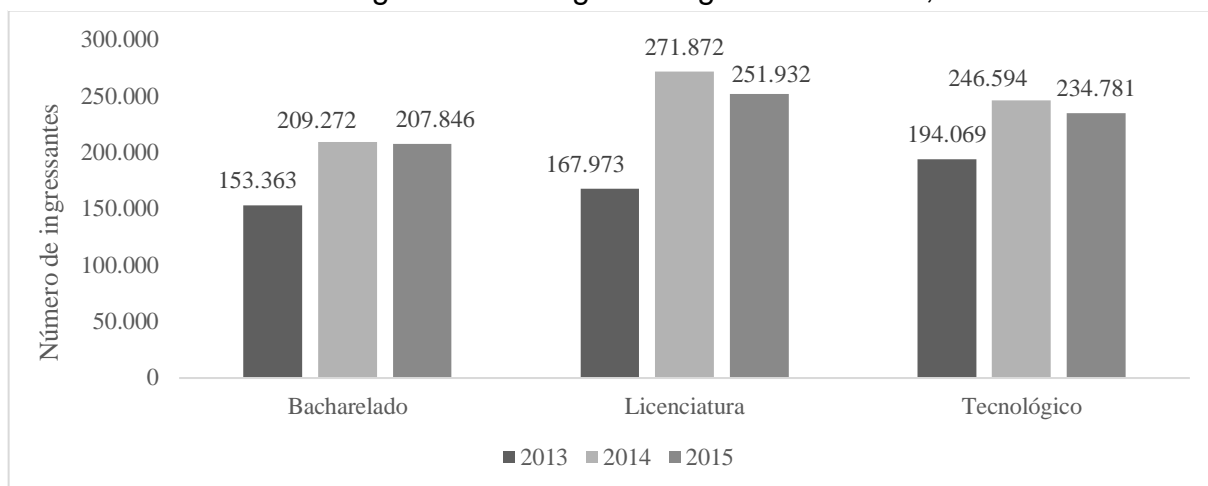


Fonte: INEP, 2018.

Netto et al. (2010) destacam que esse aumento em matrículas em cursos de licenciatura está relacionado ao fato de muitos alunos não terem acesso ao Ensino Superior presencial, por morar em cidades localizadas longe de universidades, pelas dificuldades socioeconômicas para realizar um curso em instituição privada e pouca disponibilidade de tempo, devido, muitas vezes, a uma excessiva carga horária de trabalho. Para os autores, soma-se a isso a existência de um grande número de profissionais da educação lecionando sem a devida formação acadêmica. Sendo assim os cursos de graduação em licenciatura a distância tornam-se aliados, apresentando-se como uma alternativa adequada às necessidades de formação desses profissionais como educadores mais críticos e reflexivos.

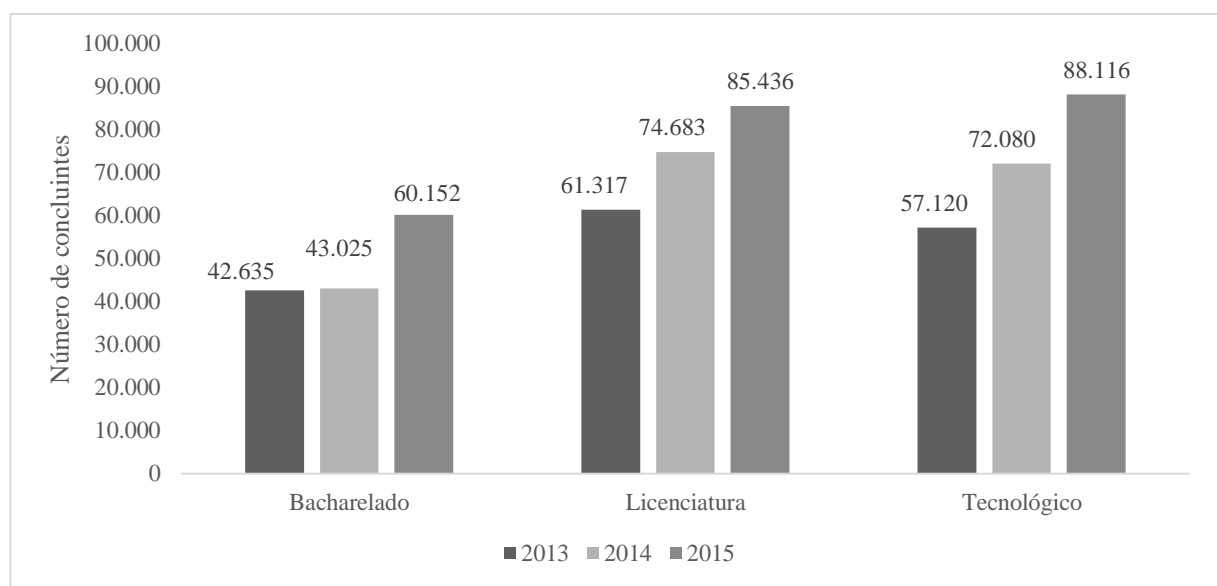
Ao analisar o número de ingressantes é possível constatar um aumento expressivo em números nos cursos a distância. O Censo de 2015 (INEP, 2018) apontou um salto numérico de 34,8% de 2013 a 2015, partindo de 515.405 e alcançando o total de 694.559 ingressantes (Gráfico 3).

É importante considerar que o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE, considera como ingressantes todos aqueles alunos que tenham iniciado o curso em uma Instituição de Educação Superior (IES), com matrícula no ano da avaliação do curso e que até o fim do período de inscrição dos habilitados tenham concluído (integralizado) até 25% da carga horária mínima do curso em que estão matriculados (INEP, 2018).

**Gráfico 3 - Número de ingressantes segundo o grau acadêmico, a distância - Brasil**


Fonte: INEP, 2018

Outro dado relevante apontado pelo Censo é em relação ao número de concluintes. O aumento de concluintes nos cursos de graduação na modalidade a distância foi de 45,09%, entre os anos de 2013 e 2015 (Gráfico 4). Observando-se o grau acadêmico, no período representado, tem-se que: em 2013 e em 2014, há predominância de concluintes licenciados e, em 2015, o número de concluintes tecnólogos supera o de licenciados (Gráfico 4) (INEP, 2018).

**Gráfico 4 - Evolução do número de concluintes de graduação a distância, segundo - Brasil – 2013-2015**


Fonte: INEP, 2018.



A análise dos dados do Censo, permite concluir que há uma discrepância entre os números de matrículas e concluintes. O número de matrículas é extremamente superior ao número de concluintes na educação superior a distância em todos os graus acadêmicos. O Gráfico 5 permite analisar esta redução significativa, enquanto as matrículas acenderam em 17,2%, os concluintes cresceram em apenas 2,8%, no mesmo período. Desta forma presumisse que ao longo do curso de graduação, desde a matrícula até a conclusão, há indícios de evasão, confirmando o que a literatura estudada apresenta.

Para entender melhor esse termo, Favero (2006), define evasão como a desistência do curso, incluindo os que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento.

Segundo De Souza et al (2013) existe um consenso entre diversos autores de que a evasão é um fenômeno multidimensional e que ainda precisa ser melhor explorado. De forma que ainda não se sabe ao certo quais são os fatores que mais influenciam no processo de evasão, no entanto, torna-se de extrema importância se conhecer estes motivos para que desta forma as instituições possam trabalhar no sentido de reduzir ou evitar que o aluno deixe de concluir seus estudos.

Barroso e Falcão (2004) contribuem com o tema e classificam as condições desencadeantes para a evasão em três categorias, i) econômica – impossibilidade de permanecer no curso por questões socioeconômicas; ii) vocacional – o aluno não se identifica com o curso; iii) institucional – abandono por fracasso nas disciplinas iniciais, inadequação, aos métodos de estudo, dificuldades de relacionamento com colegas ou com membros da instituição.

Os dados do Censo do INEP apontam um avanço significativo em números na educação superior a distância no país nos últimos anos, quando comparados os números da evolução dos cursos, matrículas e ingressantes. Contudo, fica evidente que há um elevado índice de evasão neste tipo de modalidade, desencadeado por uma série de fatores, quando analisado o número de concluintes.

### **Considerações Finais**

Ao longo dos anos, a educação a distância, especialmente no Brasil, vem ganhando espaço com sua ampliação e oferta pelo país. Este fato é o que levou esta pesquisa ser realizada, uma vez que se pretende responder ao problema de pesquisa

que é em que condições e como o ensino a distância tem se apresentado como possibilidade ingresso no ensino superior?

Desse modo, respondendo ao problema, por meio do objetivo geral, que é analisar os dados obtidos pelo CENSO da educação superior 2015 (INEP – Ministério da Educação) referentes à modalidade de graduação a distância, percebe-se que ainda que a educação a distância apresente um alto índice de ofertas, tanto de unidades sendo abertas, cursos oferecidos e conseqüente elevado número de matrículas, é possível verificar também o baixo número de alunos concluintes, comparado com o número de alunos matriculados.

Neste sentido, vale refletir sobre o processo de transição do ensino presencial para novas modalidades de ensino como o EaD, bem como sobre a dificuldade da adaptação, tanto de professores como de alunos para se inserirem neste novo sistema de educação, podendo acarretar dificuldades ou até mesmo evasão desta modalidade.

Conforme os resultados obtidos, na tentativa de se atingir os objetivos específicos, percebe-se que questões relacionadas a evasão no ensino EaD são pouco discutidas em pesquisas bibliográficas, ou quando existentes, tratam dos fatores influenciadores de forma muito superficial, de forma que torna o assunto, ainda muito obscuro, especialmente sobre estes fatores causadores de evasão, não apresentam alternativas claras nem direções para a solução.

Os dados apresentados permitiram identificar um fato: não há dúvida de que se trata de uma modalidade que tem se mostrado crescente, necessária e, certamente, possível, ainda que necessidade de adequações e melhoramentos, pois não se pode negar a presença de um novo cenário neste século: o da tecnologia presente e o da necessidade urgente de profissionais para o mercado de trabalho.

## Referências

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Editora Autores Associados, 2015.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 08 de jun. de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, Brasília, DF, jun. 2006.

BRASIL, Decreto nº 9.057, de 25 de mai. de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, mai. 2017.

COSTA, C. J. Modelos de Educação Superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 15, n. 2, 2007.

FAVERO, R. V. M. **Dialogar ou Evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior** – Graduação, 2015. Brasília: MEC, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Perguntas Frequentes sobre o ENADE**. Brasília: MEC, 2018.

PEREIRA, L. D.; SOUZA, A. C. V. de. Mercantilização do ensino superior brasileiro e o uso do EaD como estratégia expansionista. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO, 1., 2017, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2017.

QUEIROGA, Emanuel Marques; CECHINEL, Cristian; ARAÚJO, Ricardo Matsumura. Um estudo do uso de contagem de interações semanais para predição precoce de evasão em educação a distância. **Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, Maceió, p. 1074-1083, 2015.

ROSINI, Alessandro Marco. **As novas tecnologias educacionais e a educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SANTOS, Milton. **O País distorcido**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SOUZA, Donizeti Leandro et al. Redes na educação a distância: uma análise estrutural do sistema UAB em Minas Gerais. **Pretexto**, v. 15, 2014, p. 84-98.

TEIXEIRA, Isabel R. V.; BARCHUCK, Angel Roberto. Inclusão digital e ensino a distância: multiplicando oportunidades. In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do.; MATTOS, Maria José Viana Marinho de.; COSTA, José Wilson da. **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109-121.

VALENTE, José Armando. Educação à distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v.7, n 1, p. 139-142, 2003.

## ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES E EDUCANDOS DE UMA ESCOLA SUL-CATARINENSE

**Daiane Beza Cândido<sup>1</sup>; Beatriz D'Agostin Donadel<sup>2</sup>; Idê Maria Salvan Maccari<sup>3</sup>;  
Rosani Hobold Duarte<sup>4</sup>; Maria Marlene Schlickmann<sup>5</sup>; Rosilane Damazio  
Cachoeira<sup>6</sup>**

<sup>1</sup> Pedagogia. UNIBAVE. daianebezacandido@gmail.com

<sup>2</sup> Pedagogia. UNIBAVE. beatrizdonadel@gmail.com

<sup>3</sup> Pedagogia. UNIBAVE. idmariasm@hotmail.com

<sup>4</sup> Pedagogia. UNIBAVE. rosanihd@gmail.com.

<sup>5</sup> Pedagogia. UNIBAVE. maria.marlene0809@hotmail.com

Pedagogia. UNIBAVE. educacaobasica@unibave.net

**Resumo:** A pesquisa objetiva identificar características da abordagem escolar de temas relacionados ao ensino de história da África e cultura afro-brasileira a partir da percepção de educadores e educandos. Para isso, foi executada coleta de dados em uma escola pública da região das encostas da serra no sul de Santa Catarina. Por meio da aplicação de 2 questionários mistos, com perguntas abertas e de múltipla escolha, um direcionado aos educadores envolvidos com o Ensino Fundamental I e outro direcionado aos educandos do 4º e 5º anos do mesmo nível de ensino. Em ambos questionários o foco da coleta foi a percepção sobre atividades envolvendo história da África e cultura afro-brasileira. Por meio da análise dos dados foi possível identificar e caracterizar ações relacionadas à implementação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Lei 10.639. Cultura Afro-brasileira

### Introdução

No dia 9 de janeiro de 2003 foi publicada a Lei 10.639 estabelecendo que a temática “história e cultura afro-brasileira” deveria ser obrigatoriamente incluída no currículo oficial da rede de ensino brasileira. Embora ressaltando que este assunto deve ser ministrado em todo o currículo escolar, a Lei destacou a História como área especial de abordagem, prevendo dentre os conteúdos programáticos: “(...) a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (BRASIL, 2003). A Lei gerou a expectativa de uma maior visibilidade e valorização dos aspectos relacionados à África na cultura brasileira, para que venha a se fortalecer o reconhecimento e respeito às diversidades étnico-raciais.

Em meio às discussões em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1997, mais especificamente na proposta do eixo temático “Pluralidade Cultural”, já eram evidentes as críticas com relação às práticas educativas que apenas destacavam acontecimentos ligados aos grupos europeus, enaltecendo-os como civilizadores (BRASIL, 1997). A partir disso, compreende-se que em certa visão pedagógica eurocêntrica foram ignoradas e/ou desvalorizadas contribuições de diferentes etnias formadoras da nação brasileira.

Conforme Abreu e Mattos (2008, p.10), “de um ponto de vista histórico, a identidade branca se construiu no Brasil em aproximação com a condição de liberdade e a memória dela, e a identidade negra, em aproximação com a escravidão (...)”, nesse sentido, no trabalho pedagógico com temas relacionados pela Lei 10.639, efetivamente há estereótipos a serem problematizados e revertidos. Nas “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, publicadas em 2006, ressalta-se que com a implantação da Lei 10.639/03 “(...) o que se busca não é simplesmente a troca de uns heróis e divindades por outros, mas uma diretriz educacional que possibilite uma pluralidade de visões de mundo” (BRASIL, 2006, p.62).

A expectativa de uma educação atenta às reflexões sobre a diversidade é a de que alunos e professores possam conhecer para compreender, para respeitar e para valorizar as diferenças, entendendo que isso não significa anular os próprios valores e aderir aos valores do outro, mas sim, passar a respeitá-los, sem qualquer discriminação. Ao fazermos esse trabalho nas escolas estamos atuando contra mecanismos de exclusão, “(...) tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade plenamente democrática” (BRASIL, 1997, p.20).

Dentro desta perspectiva, passada mais de uma década da publicação da Lei 10.639, instiga-nos a questão: estão acontecendo na escola ações pedagógicas envolvendo a história e cultura afro-brasileira? Como estas são percebidas no âmbito escolar? Para o desenvolvimento dessa problemática, buscou-se identificar características da abordagem escolar de temas relacionados ao ensino de história da África e cultura afro-brasileira a partir da percepção de educadores e educandos envolvidos no ensino fundamental I, em uma escola pública sul-catarinense.

Conforme Cláudia Mortari (2015), estudos recentes sobre o ensino de história da África e cultura afro-brasileira apontam vários avanços a partir da publicação da

Lei 10.639 como, por exemplo, produção de material paradidático e oferta de cursos de formação de professores. Todavia a autora ressalta que ainda existem lacunas que precisam investimento como: incentivo a pesquisas e publicações na área, disciplinas específicas para abordagens dos temas em licenciaturas, atualização em materiais e livros didáticos. São apontadas como dificuldades: a utilização de currículos alicerçados na tradição eurocêntrica que, ou excluem totalmente certos conteúdos, ou os abordam em perspectiva estereotipada/equivocada; e a resistência em abordagens de certos temas em sala de aula, “devido à defasagem na formação docente” (MORTARI, 2015, p.20).

Espera-se que as considerações destacadas através desta pesquisa contribuam para o reconhecimento de ações efetivadas em ambiente escolar, e para uma tomada de consciência sobre a importância da implementação de mais ações que possam apontar o processo pedagógico em direção à “educação antirracista” (BRASIL, 2006, p.71). Situações de racismo, preconceito e discriminação ainda são uma vergonhosa realidade no Brasil. A fim de superar esta situação é necessário “(...) tratar pedagogicamente a diversidade racial, visualizando com dignidade o povo negro e toda a sociedade brasileira” (BRASIL, 2006, p.71).

### **Procedimentos Metodológicos**

Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois busca identificar características da abordagem escolar de temas relacionados ao ensino de história da África e cultura afro-brasileira. A realização deste trabalho de pesquisa efetivou-se com coleta de dados em uma escola pública localizada na região das encostas da serra, sul de Santa Catarina. Para o procedimento técnico de coleta foram utilizados dois questionários diferentes, um com perguntas voltadas aos educadores (professores e coordenação pedagógica); outro com perguntas direcionadas às turmas de educandos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

O questionário elaborado para os educadores contou com 17 questões, sendo 7 descritivas e 10 objetivas/múltipla escolha. Para o questionário respondido pelos educandos, foram elaboradas 5 questões descritivas e 5 questões objetivas/múltipla escolha, sendo composto por 10 questões ao total. Em ambos os questionários o foco da coleta foi a percepção sobre atividades didáticas envolvendo as temáticas da Lei 10.639/03 e a participação em atividades envolvendo o tema história da África e cultura afro-brasileira.

Os questionários foram aplicados no segundo semestre do ano letivo de 2016. Sendo que o questionário com 17 perguntas foi entregue para 10 educadores, sendo eles 2 profissionais que atuam na área administrativa/coordenação da escola, 2 professores da disciplina de Educação física que atuam no ensino fundamental I, 4 educadoras responsáveis pelas turmas do 1º ao 5º ano, 2 educadores da disciplina de Arte. Contudo, apenas 7 questionários foram respondidos. A pesquisa enfocou os anos finais do Ensino Fundamental I, 4º e 5º anos, sendo assim, entendeu-se que os questionários deveriam ser respondidos não apenas pelas professoras regentes de turmas, mas também pelos demais educadores envolvidos em atividades pedagógicas, pois conforme recomendação relacionadas à implementação da Lei 10.639/03, as atividades devem ser incluídas em todo âmbito escolar, inclusive atividades gerais/coletivas que envolvam toda a comunidade escolar.

Para os educandos, um questionário especialmente elaborado foi aplicado em duas turmas, sendo elas 4º e 5º ano. Entendeu-se que por serem os anos finais do Ensino Fundamental I, estas turmas estariam mais preparadas para responder um questionário escrito, forma escolhida para a coleta de dados realizada.

O grupo de alunos participantes do questionário aplicado na turma de 4º ano do período matutino possuía 20 matriculados, teve como participantes 17 educandos, sendo que os mesmos tinham entre 9 a 11 anos de idade. Os educandos participantes da turma de 5º ano do período vespertino foram de 25 educandos, dentre os 30 matriculados, sendo que tinham na ocasião entre 10 e 12 anos de idade. Para a aplicação dos questionários dos educandos foi necessária uma aula de 45 minutos. Ao todo foram analisados 42 questionários respondidos por educandos entre 9 e 12 anos de idade.

Para a análise dos dados coletados optou-se pelo procedimento qualitativo, buscando-se, através das percepções dos sujeitos envolvidos, caracterizar ações relacionadas à implementação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar.

Para que ficassem mais à vontade na participação na coleta de dados os questionários eram anônimos, esses foram posteriormente organizados em uma sequência alfabética. Preservando a identidade dos educadores e educandos que participaram desta pesquisa, suas falas aqui citadas foram referenciadas e identificadas com letras, por exemplo: Educador A, Educador B, Educando A, Educando B.

## Resultados e Discussão

### ***Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira na Perspectiva dos Educadores***

Dos 7 educadores que responderam ao questionário, 6 são efetivos (85,8%), 5 deles exercem sua profissão a mais de 10 anos na mesma escola, sendo que em média os profissionais possuem mais de 20 anos de experiência na área da educação básica. A partir dos questionários respondidos pode-se observar que todos os educadores têm formação em nível superior, sendo 5 no curso de Pedagogia e 2 em Educação Física. Estes também possuem formação em nível de pós-graduação, sendo 6 especialistas e 1 mestre. Quando perguntados se no percurso formativo houve disciplinas que abordaram História da África e Cultura Afro-brasileira, 3 entrevistados afirmaram que sim (42,9%), e 4 entrevistados (57,1%) responderam que não lembram de ter visto algo referente à temática nas suas formações.

Sobre o conhecimento e entendimento da Lei 10.639/2003, apenas 1 dos educadores (14,3%) afirmou conhecê-la, outros 6 educadores (85,8%) afirmaram já terem ouvido falar, porém não haviam estudado a referida Lei.

Tendo em vista que muitos dos educadores que responderam ao questionário tiveram sua formação acadêmica anterior à 2003, uma das formas de aprofundar o conhecimento desses profissionais sobre as mudanças implementadas no cotidiano escolar poderia ser a formação continuada. Nessa perspectiva, foi incluída uma pergunta no questionário aos profissionais da educação sobre a oferta e participação em cursos com a temática da Lei 10.639/03. Nesta questão, 3 educadores (42,8%) responderam nunca ter participado de nenhuma capacitação relacionada; 2 educadores (28,6%) responderam não ter participado ainda, porém que possuem grande interesse em participar. Outros 2 educadores (28,6%) afirmaram que lhes foram ofertados cursos com esta temática, entretanto que não tiveram a oportunidade de participar.

Nas respostas ao questionário, apenas 1 educador (14,3%) afirmou ter proposto aos educandos da escola alguma atividade relacionada com a temática História da África e Cultura Afro-brasileira. Os demais (85,8%) afirmaram não ter realizado atividades referentes ao tema. Para todos educadores que responderam ao questionário houve o entendimento de que a temática “História da África e Cultura Afro-Brasileira” é tema abordado dentro da disciplina de História, sendo que apenas 1



educador (14,3%) afirmou que além da disciplina de História, o tema também é abordado nas disciplinas de Artes, Geografia e Religião.

Conforme o item anterior, 85,8% das respostas analisadas não identificaram nenhuma atividade referente ao tema realizada na escola, porém quando questionados sobre a data “13 de Maio”, comemorativa da Abolição da Escravatura, 5 educadores (71,5%) afirmaram que na escola é elaborado algum tipo de trabalho referente a este tema, 2 educadores (28,6%) afirmaram não haver atividade ou não souberam informar. Sobre o “Dia da Consciência Negra” comemorado em 20 de novembro, apenas 1 dos educadores entrevistados (14,30%) afirmou que na escola é trabalhado algo referente ao tema, 6 educadores (85,8%) afirmaram não haver atividade ou não souberam informar.

Na percepção de 4 educadores (57,2%) as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola valorizam a Cultura Afro-brasileira, pois “resgatam os costumes, vivências, religião do povo afro” (Educador D); nessas atividades “é sempre trabalhado o respeito, a diversidade, as diferenças” (Educador E). Dois educadores entrevistados (28,6%) responderam que as atividades pedagógicas desenvolvidas não valorizam Cultura Afro-brasileira, pois não há esse objetivo ou que as atividades não estão relacionadas com essa questão. Um dos educadores não soube responder.

Também foi perguntado se na escola há materiais didáticos sobre a Cultura Afro-Brasileira disponíveis. Dos 7 educadores que responderam ao questionário, apenas 1 não soube informar sobre essa questão (14,3%); os outros 6 participantes (85,8%) identificaram que os Livros Didáticos utilizados nas turmas de 1º ao 5º ano apresentam abordagens sobre o tema, no entanto, na maioria das respostas os educadores ressaltaram que esses livros traziam pouco conteúdo.

Todos os profissionais entrevistados afirmaram considerar importante o ensino-aprendizagem de História da África e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental I. Dois educadores justificaram a importância desses estudos para o aumento do conhecimento dos educandos em aspectos culturais; três educadores ressaltaram ações que visam acabar com discriminações, preconceitos e racismo, pois em seu entendimento seria na faixa etária entre os 9 e 11 anos em que essas questões mais afloram no âmbito escolar. Um dos entrevistados enfatizou ser “(...) inaceitável existir preconceito e racismo em pleno século XXI” (Educador A).

Outra questão levantada junto aos educadores foi, se durante o trabalho naquela escola, eles já tinham presenciado ou identificado situações de preconceito

entre os alunos. Três entrevistados afirmaram que presenciaram alguma situação na escola, os demais responderam nunca terem presenciado situações deste tipo. Um dos educadores complementou sua resposta escrevendo: “o preconceito está presente no cotidiano escolar, não só racial, e quando isso acontece nós educadores procuramos intervir e mediar as situações para transformá-las em aprendizado” (Educador G).

Através das respostas ao questionário percebe-se que 6 educadores (85,8%) não se consideram preparados ou seguros para organizar atividades e conduzir aulas envolvendo a temática História e Cultura Afro-brasileira. Um dos educadores justificou esse sentimento por falta de incentivo onde trabalha, outros dois educadores justificaram alegando um distanciamento por falta de formação acadêmica ou em cursos de aperfeiçoamento. Apenas um educador se autodeclarou preparado, devido ao conhecimento adquirido na graduação, vale ressaltar que este profissional atua na área há 7 anos, recentemente, se comparado aos demais entrevistados.

A exposição desses dados nos leva a algumas reflexões: passada mais de uma década da publicação da Lei 10.639, por que ainda há tantos educadores que desconhecem ou não se sentem seguros ao falar sobre ela? Será que os educadores reconhecem aspectos da Lei em suas práticas pedagógicas? Será que qualquer ação pedagógica envolvendo a temática África e cultura Afro-Brasileira é suficiente para que se alcançar os objetivos estabelecidos pela Lei? Alguns dados expostos deixam transparecer práticas escolares que se mostram em consonância com a referida Lei, e poderiam ser melhor identificadas e exploradas a partir da conscientização e conhecimento da mesma.

### ***Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira na Perspectiva dos Educandos***

Quando perguntados em quais disciplinas ouviram falar em África e Cultura Afro-brasileira, os educandos responderam conforme a Tabela 1 demonstrada abaixo:

**Tabela 1** - Em quais disciplinas você ouviu falar em África e Cultura Afro-brasileira?.

	Arte	Ciênc.	Ed.Fís.	Filos.	Geo.	Hist.	Port.	Mat.	Relig.
4º Ano	13	2	3	-	3	7	4	3	1
5º Ano	1	-	2	-	4	16	-	-	1

Fonte: Os Autores (2016).

Vemos que no 4º ano 13 educandos citaram Arte, e 7 educandos citaram História; já no 5º ano, 4 educandos citaram Geografia e 16 educandos citaram História. Os dados levantados junto aos educandos corroboram com os dados levantados junto aos educadores e nos levam a refletir sobre a concentração da abordagem da Lei em disciplinas específicas, lembrando que é necessário que todas as disciplinas envolvam suas orientações e levem os educandos a identificarem relações com temas da África e Cultura Afro-brasileira nos mais diversos campos do conhecimento.

Através da descrição e análise dos questionários recolhidos percebe-se que a turma do 4º ano teve maior dificuldade em responder a seguinte questão: “Você lembra de ter estudado algo sobre a África na escola? O que você lembra?”. Dos 17 educandos participantes, 9 educandos deixaram esta questão em branco (52,9%); 5 educandos (29,4%) lembravam e citaram aspectos como: a feijoada, o desmatamento na África, os escravos que foram trazidos da África para o Brasil; 3 educandos (17,6%) afirmaram não terem estudado ou não lembrarem dos assuntos.

A mesma questão respondida pela turma do 5º ano, obteve resultados bem diferentes, dos 25 educandos participantes, apenas 4 (16%) afirmaram não lembrar, 21 educandos (84%) afirmaram que estudaram questões referentes à África, citando aspectos como: comida e religião; capoeira, trabalho escravo, vinda dos africanos para o Brasil, abolição da escravatura, maracatu, miscigenação; costumes; pesquisa na internet sobre comida e cultura africana.

Quando perguntados sobre o que era a Cultura Afro-brasileira, no 4º ano, 12 educandos (70,6%) não responderam esta questão, 5 educandos responderam à questão citando: “São coisas que vieram da África para o Brasil como as culturas” (Educando E; Educando G); “É a cultura que fala dos negros” (Educando N); Quem vem da África e se mistura com outra cultura” (Educando P); “É o povo africano” (Educando Q).

Já na turma do 5º ano apenas 6 educandos (26%) afirmaram não lembrar ou não responderam, os outros 19 educandos (76%) afirmaram lembrar citando, a seu modo, aspectos como: “São origens africanas” (Educando A); “É o que os africanos trouxeram para cá” (Educando C); “é uma pessoa que veio da África e ficou no Brasil desde pequena” (Educando K); “É a mistura de africanos e brasileiros” (Educando O); “As pessoas que vieram da África para o Brasil” (Educando Z); “São culturas que vieram da África e a gente aqui no Brasil nos adaptamos” (Educando X).

Neste item da coleta de dados é interessante observar que os educandos têm muitos conhecimentos prévios sobre as temáticas relacionadas e que ações pedagógicas em muitos momentos foram significativas, já que muitos educandos se lembram de assuntos bem específicos e os explicaram a seu modo.

Através dos questionários também foi possível perceber que o preconceito é algo que está presente na escola, no 4º ano, 13 alunos (76,4%) disseram já ter visto situações de preconceito entre os colegas, enquanto 3 (17,6%) afirmaram não ter presenciado situações em que houvesse preconceito. Os alunos do 4º ano identificaram como preconceito: “chamar os colegas de gordo, chato e balofo” (Aluno D, 4º ano); “julgar as pessoas pela cor” (Aluno E); “julgar a pessoa sem conhecer, pela cor da roupa” (Aluno G), “não aceitar pessoas diferentes” (Aluno L); segundo um dos entrevistados da turma do 4º ano “chamar alguém de alguma coisa que ele não gosta”(Aluno Q); “não falar com uma pessoa porque ela é negra” (Aluno R).

Sobre o assunto do preconceito no 5º ano, 19 alunos (76%) disseram já ter presenciado situações que consideraram preconceituosas entre os colegas de escola, enquanto 6 alunos (24%) afirmaram não ter visto situações de preconceito no meio escolar. Para os alunos do 5º ano o preconceito foi identificado como: “(...) ofender o outro chamar de nego, feio” (Aluno C); “Falar mal das pessoas” (Aluno D); “É chamar as pessoas de preto, nego, gordo” (Aluno G); “(...) apelidos horríveis com pessoas de qualquer cor” (aluno O); “Não gostar de alguém por ser negro” (Aluno V); “Não deixar o colega brincar porque ele é negro” (Aluno X); “Quando chama as pessoas de magra, baleia, etc...” (Aluno Y).

Com relação à participação dos educandos em atividades referentes às datas comemorativas como a Abolição da Escravatura (13 de maio) e o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) obteve-se respostas conforme a Tabela 2.

**Tabela 2** - Resposta sobre a participação em atividades relacionadas às datas 13 de maio e 20 de novembro.

Participação em atividades escolares com as datas:		13 de maio – Abolição da Escravatura	20 de novembro – Dia da Consciência Negra
4º ano	Não lembra ou não participou	9	16
	Afirmou ter participado	8	1
5º ano	Não lembra ou não participou	13	18
	Afirmou ter participado	12	6

Fonte: Os Autores (2016).

As atividades escolares envolvendo datas comemorativas, são pretextos para a abordagem de alguns assuntos considerados estratégicos. Com relação a essa pergunta, percebe-se que a maioria dos educandos não participou ou não foi significativa a atividade realizada, por muitos não lembrarem. Neste sentido é necessário que as ações pedagógicas envolvendo essas datas comemorativas sejam realmente significativas e conscientes dos objetivos a serem alcançados com a implementação da referida Lei.

A fim de perceber a abertura dos educandos e receptividade aos temas indicados pela Lei 10.639/03, foi feita a seguinte pergunta: “Você tem curiosidade de aprender sobre a África e sobre os descendentes de africanos no Brasil?”. Na turma do 4º ano, 16 educandos (94,1%) disseram ter curiosidade, apenas 1 educando (5,9%) afirmou não ter interesse sobre esses assuntos. No 5º ano, 5 educandos (20%) responderam não ter curiosidade, enquanto 20 educandos (80%) demonstraram que tem curiosidade sobre os temas.

Os educandos apontaram ter acesso a assuntos relacionados à África ou a cultura afro-brasileira em diferentes recursos conforme exposto na Tabela 3.

**Tabela 3** - Respostas à pergunta: “Você já assistiu ou leu algo sobre África e/ou Cultura Afro-brasileira em algum dos recursos listados abaixo?”

	TV	Celular	Jornal	Revista	Desenho animado	Filme	Internet	Livro	Jogos
4º ano	9	6	5	-	-	7	6	1	-
5º ano	10	2	2	-	1	5	4	7	-

Fonte: Os Autores (2016).

Conforme os dados da tabela 3, pode-se perceber que o educando está em contato com várias outras fontes de informação sobre África e cultura afro-brasileira dos quais o professor poderá identificar conhecimentos prévios, abordar situações-problema, evidenciar contradições, pontos positivos e negativos da informação oferecida, aproveitando aquilo que contribui para a valorização da cultura afro-brasileira, dentro da abordagem da educação para a diversidade e relações étnico-raciais.

### **Considerações Finais**

A partir da exposição dos dados obtidos nos questionários podem-se ressaltar alguns pontos como: o reconhecimento da disciplina de história como área de discussão das questões referente à cultura afro-brasileira; a pouca familiaridade de alguns educadores com as temáticas envolvidas na Lei 10639/03; a importância da oferta e participação em formações continuadas para efetivação de práticas pedagógicas relacionadas à Lei 10639/03 nas escolas. Sendo que é fundamental que os educadores reconheçam a importância dos conteúdos referente ao tema.

Por meio da coleta de dados e da organização das informações obtidas pudemos perceber que os educandos demonstraram muita curiosidade quando falamos sobre África e Cultura Afro-brasileira, desta forma seria praticável explorar ainda mais assuntos dentro dessas amplas temáticas.

Também foi possível perceber que os educandos do 4º e 5º ano possuem conhecimentos prévios referentes à temática, um dos educandos do 4º ano durante um diálogo no momento da aplicação do questionário prontamente afirmou ter visto sobre cultura afro-brasileira na disciplina de Arte. Alguns citaram conhecimentos sobre cultura afro-brasileira trazendo exemplos da culinária ou mencionando a capoeira, muitos citaram os trabalhos de africanos e afrodescendentes escravizados no Brasil. Identificar e reconhecer esses conhecimentos são importantes na medida em que podem ser pontos de partida dos educadores para propostas de ampliação e aprofundamento de assuntos nesta ampla temática.

Nas respostas dos questionários, tanto de professores quanto de educandos, no que se refere à discriminação e preconceito, foi constatado que há situações identificadas no meio escolar. É, portanto, imprescindível que se discuta o respeito às diversidades étnico-raciais na escola.

A partir da percepção de educadores e educandos foi possível identificar a presença de ações pedagógicas envolvendo as prerrogativas da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar. Nesse sentido, considera-se que a referida Lei trouxe avanços nas discussões relacionadas ao tema, porém passados já alguns anos de sua vigência, é importante fazer um balanço das ações efetivadas, para que se possa avançar ainda mais. Entende-se que as características identificadas a partir desse estudo preliminar, envolvendo os participantes diretos dessas ações, educadores e educandos, possam servir de incentivo ao aperfeiçoamento e continuidade dessas ações pedagógicas.

## Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol.21, n.41, jan-jun 2008, pp.5-20. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf>> acesso em setembro 2018.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.

MORTARI, C. Ensino de História das Áfricas e a Historiografia. In: MORTARI, Cláudia (org.). **Introdução aos africanos e da diáspora**. Florianópolis: DIOESC:UDESC, 2015.

## ENSINO PROBLEMATIZADOR DA HISTÓRIA REGIONAL: APROPRIAÇÃO DO MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL EM VISITA TEATRALIZADA

**Beatriz D'Agostin Donadel<sup>1</sup>; Valdirene Boger Dorigon<sup>2</sup>; Idê Salvan Maccari<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Pedagogia. UNIBAVE. beatrizdonadel@gmail.com

<sup>2</sup>Museu. UNIBAVE. valdirenebd@hotmail.com.

<sup>3</sup>Pedagogia. UNIBAVE. idmariasm@hotmail.com.

**Resumo:** Trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo é descrever atividades teórico-práticas desenvolvidas no âmbito do curso de Pedagogia do Unibave, integrando as disciplinas de Didática, História e Processos Educativos e as possibilidades abertas pelo Museu ao Ar Livre Princesa Isabel. As atividades, efetivadas no primeiro semestre de 2018, envolveram uma visita teatralizada ao museu, elaborada e executada pelas acadêmicas da sexta fase do curso de Pedagogia, tendo como visitantes a turma da terceira fase. A atividade compõe a primeira etapa do projeto de ensino “Encontro entre culturas: explorando a História Regional”, a qual objetiva o conhecimento do tema “Imigração Europeia no Sul de Santa Catarina no final do século XIX, início século XX, bem como sua reelaboração em prática educativa impactante, que estimule a compreensão de problemáticas históricas relacionadas ao tema estudado. Ressalta-se sua importância como ação para a educação das relações étnico-raciais, respeito e valorização da diversidade cultural.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Museu. Pedagogia. Visita teatralizada.

### Introdução

“Encontro entre culturas: explorando a História Regional” é um projeto de ensino desenvolvido no Centro Universitário Barriga Verde que integra diferentes turmas e disciplinas do curso de Pedagogia. Durante o período letivo do primeiro semestre de 2018, como primeira etapa do projeto, a turma da sexta fase, no âmbito da disciplina “História e Processos Educativos”, foi desafiada a criar uma situação educativa impactante e apresentá-la à turma da terceira fase, cursando a disciplina de Didática I. O local escolhido para o desenvolvimento da atividade educativa foi o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel e o tema desenvolvido foi o processo de colonização europeia sul-catarinense no final do século XIX, início do século XX. O objetivo deste relato de experiência é descrever a atividade realizada destacando suas potencialidades relacionadas ao ensino de história e às ações de respeito e valorização das diversidades étnico-raciais.



Os conteúdos programáticos da disciplina História e Processos Educativos envolvem a compreensão de diferentes concepções de História e suas influências nas práticas de ensino escolares. O ensino de história no Brasil, até meados do século XX, foi profundamente marcado por narrativas identificadas dentro de uma tendência chamada historicismo, que restringia as concepções sobre "sujeito histórico" e "fato histórico" como sendo apenas ligados ao Estado, à política, às classes dominantes relacionadas às elites europeias colonizadoras, apontadas como modelos de civilidade. Nesta perspectiva, referências latino-americanas, indígenas ou afro-brasileiras figuravam nos textos como antagonistas do progresso e da civilização.

No decorrer do século XX, críticas recaídas sobre essa tendência de escrever e ensinar os acontecimentos históricos apontavam como pontos negativos sua pretensão de reconstituir o passado "tal como ocorreu", sem conferir formas de reflexão sobre os fatos, nem condições de interpretá-los. Os acontecimentos eram ensinados como resolvidos, apresentados com personagens ou bons ou maus, heróis, vítimas e carrascos, "(...) que se movimentam em uma história maniqueísta, com linguagem criada para facilitar a memorização do conteúdo, mas não para se tornar objeto de interpretação, de questionamentos e indagações sobre os sujeitos e suas ações" (BITTENCOURT, 2008, p.144).

As atividades de ensino realizadas dentro do projeto integrador foram planejadas para que as acadêmicas identificassem essas características das abordagens históricas, e pudessem fazer escolhas, buscando avançar na discussão em relação a teorias e metodologias no ensino de história. Conforme Bittencourt (2006), discutida desde o final do século XIX, a atualização no ensino de história passou pela crítica dos chamados "métodos tradicionais", identificados com aqueles que conduzem o aluno a apenas saber conteúdos decorados, memorizados. Compreendido dessa forma, partimos do pressuposto que para inovar em termos de metodologias de ensino é necessário ir além da renovação de "técnicas educacionais", envolvendo atualização de conteúdos a serem estudados, de objetivos de aprendizagem e da relação professor-aluno.

### ***Museu como laboratório de ensino de história***

Conforme Julião (2006, p.24), desde meados do século XX práticas diferenciadas vêm imprimindo aos museus um caráter mais dinâmico, "novas atribuições foram sendo acrescentadas àquelas já tradicionais de conservação e exibição

de acervos, a exemplo de atividades educativas, eventos culturais e de entretenimento”, para além da educação do público, os museus são entendidos como centros culturais e de lazer.

O Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, dentro das novas concepções museológicas, abre-se como um laboratório de experiências diversificadas, propício à compreensão, não somente de conteúdos relacionados aos objetos que compõem seu acervo, mas além disso, permite a compreensão de dinâmicas do conhecimento histórico relacionadas à enunciação, à narrativa expográfica, numa operação semelhante à historiografia, onde evocam-se lembranças na medida em que se permitem esquecimentos, dá-se visibilidade a alguns sujeitos, fatos e processos históricos, enquanto deixam-se invisíveis outros.

As narrativas evocadas pela exposição museológica, assim como nas narrativas historiográficas, implicam organização cronológica, crítica documental, e estratégias de ensino. Assim como se discutiu no campo da pedagogia, as metodologias aplicadas no espaço escolar, também no que diz respeito ao espaço museológico, houve discussão do papel do museu na educação e das metodologias relacionadas às abordagens nesses espaços. Sendo assim, o espaço museal acompanha movimentos de questionamento de paradigmas trazendo contribuições específicas para a construção do conhecimento histórico.

Conforme Paes (2016), o termo "visita teatralizada" é amplo e engloba ações diversificadas que envolvem "diversas linguagens, como a música, teatro de bonecos, o cordel, contação de histórias, (...) trabalhando conceitos ligados à educação artística e contextualizado historicamente o acervo" (PAES, 2016, p.61). No âmbito deste relato de experiência, estamos utilizando a designação "visita teatralizada" para indicar uma atividade teórico-prática executada pelas acadêmicas como resultado de um processo educacional desenvolvido na primeira etapa do projeto integrador das disciplinas da graduação em Pedagogia, sendo que essa também envolveu apropriação de linguagens artística e ressignificação do acervo histórico do Museu.

A motivação para o desenvolvimento de atividades educativas envolvendo o espaço do Museu foi a possibilidade de aliar teoria e prática, envolver as acadêmicas participativamente no estudo de temas da história regional e desenvolvimento metodológico de uma estratégia educativa, chamando-lhes atenção às problemáticas relacionadas à historiografia do tema e sua abordagem escolar. Aproveitando que o Unibave dispõe em seu *campus* desse laboratório de história e de ensino de história

que potencialmente é todo museu, a atividade proposta vem reforçar, dar visibilidade, a concepções e métodos discutidos no âmbito das disciplinas envolvidas.

### **Procedimentos Metodológicos**

A atividade de ensino relatada desenvolveu-se no âmbito do curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Orleans-SC, no primeiro semestre letivo de 2018, em projeto integrador envolvendo a turma da sexta fase com 24 acadêmicas matriculadas na disciplina “História e Processos Educativos” e a turma da terceira fase com 47 matriculadas na disciplina de “Didática I”.

O desenvolvimento das atividades teórico-práticas envolveu em um primeiro momento a turma da sexta fase no cumprimento de quatro etapas: 1ª - Conhecimento do tema e identificação de problemáticas relacionadas à História regional, a partir de pesquisa bibliográfica e documentos históricos (leituras prévias, discussão em sala de aula); 2ª - Elaboração do epítome (divisão da turma em três equipes de trabalho, definição da estratégia educativa, elaboração de roteiro); 3ª – Reunião e ensaio (reunião e diálogo com equipe do museu para verificação da viabilidade da execução dos roteiros nos espaços do Museu ao Ar Livre, demarcação dos espaços e ensaio das dramatizações); 4ª – Visita teatralizada (prática educativa no museu com o desenvolvimento do Epítome envolvendo a visita da turma da terceira fase).

Utilizamos a palavra epítome para designar a atividade que serve de ponto de partida para o desenvolvimento do projeto de ensino. Conforme Zwierewicz (2011, p. 103) epítome: “(...) é a estrutura conceitual que serve de âncora, de referencial temático, de espaço de interação teórico/prática (...) momento fundamental para criar o clima”. O epítome é, portanto, uma situação pedagógica na qual os participantes são sensibilizados ao tema e às problemáticas que envolvem o Projeto.

Na etapa “elaboração do epítome”, as equipes de trabalho da sexta fase definiram que a teatralização de cenas seria uma boa estratégia para dar visibilidade às problemáticas identificadas no estudo do tema. Cada equipe elaborou um roteiro para ser encenado nos espaços do museu. Este roteiro foi desenvolvido a partir da problematização de um texto histórico identificado pelas acadêmicas.

Ao final dos percursos da visita, as turmas foram reunidas no salão da capela do museu para uma conversa e debate final, conduzido pelas professoras e equipe de profissionais museólogos envolvidos.

## Resultados e Discussão

### ***Conhecimento do tema e identificação de problemáticas***

Durante as primeiras semanas de aulas, as acadêmicas da sexta fase discutiram os conceitos de sujeito histórico, fato histórico, historiografia, tempo histórico, cultura, percebendo diferentes abordagens desses na bibliografia da história regional referente ao tema colonização europeia sul-catarinense do final do século XIX, início do século XX. A partir do contado com fontes de época, depoimentos e documentos transcritos, especificaram-se referências dos conflitos entre colonizadores italianos e indígenas da etnia *Xokleng*, que a partir da implantação das colônias passaram a habitar a mesma região.

As acadêmicas experimentaram a crítica documental e verificaram abordagens diversificadas sobre a história da região, problematizando-as: quais fatos e sujeitos históricos são evidenciados nas narrativas tradicionais? Há estereótipos envolvendo os sujeitos em conflito? Há outras leituras possíveis? O que as pesquisas mais recentes indicam sobre a abordagem do tema?

Neste processo de ensino, explicitou-se os objetivos do projeto e da etapa chamada epítome, cuja responsabilidade de elaboração e execução foi das acadêmicas da sexta fase, a ser apresentado para a turma da 3a fase.

Após essa fase exploratória, a turma foi dividida em três equipes, cada qual com um documento histórico que foi o ponto de partida para a elaboração da atividade educativa a ser executada no Museu Ao Ar Livre Princesa Isabel. Tendo em vista as possibilidades do Museu como laboratório do ensino de história e o objetivo do epítome, que é impactar e trazer à tona as problemáticas que envolvem o tema abordado, a turma entrou em consenso que o formato da atividade seria a teatralização de cenas envolvendo as diferenças culturais étnicas, os sujeitos históricos tanto imigrantes como indígenas e a problematização do conflito evidenciado.

### ***Elaboração do epítome***

A elaboração da atividade por cada um dos três grupos de trabalho foi articulada a partir de fragmentos de textos históricos diferentes entre si, cada qual entregue a uma equipe distinta. O Grupo 1 estudou um documento relacionado a um relato de "indígenas pegos a laço":

Isso lá faz muito tempo. E grandes extensões de terras, campos e matos. E que foi sendo tomada pelos filhos dos imigrantes italianos que chegando ali. E como esse meu avô, né, o pai da minha mãe, ele era desses que ia a luta, que brigava. Ele tinha aquelas, né, ele tinha raízes, da revolução Farroupilha, ele tinha alguma coisa nisso aí, porque ele defendia o gado, o fazendeiro, né. E ele tomava as terras meio no grito. Então ele não...Ele não permitia que...Que estranhos fora do controle dele fizessem parte deste grupo, desta terra. Então os bugres que ali moravam, era mais fácil aprisioná-los. Pra colocar pro trabalho. Os homens iam pro trabalho e as mulheres pra fazer o serviço da casa e servir como mulher mesmo... Porque naquele tempo mulheres também eram escassas. Então minha bisavó foi pega, com outras pessoas, né, foram aprisionadas no mato, pegas a cachorro, literalmente. Pegas a cachorro... E levadas pra fazenda. Daí o que que acontecia lá, a gente não sabe. A gente pensa que eles passaram por muito trabalho até se adaptar (...) (apud WOLFF, 2003, p.8. Grafia original, depoimento transcrito).

A partir dessa leitura, o Grupo 1 discutiu o sentido estereotipado do indígena representado como "bugre", no embate com fazendeiros e a violência empreendida à mulher indígena, sua incorporação forçada em sociedade e cultura alheias. O Grupo 1 pensou para seu roteiro situações teatralizadas, em que o conflito entre imigrantes e indígenas se dava inicialmente pela noção de propriedade privada da terra, reconhecida hegemonicamente na cultura e sociedade brasileira da época, de influência europeia, mas que era estranha ao entendimento e modo de vida dos *Xokleng*.

Pensaram em uma encenação que remontasse uma "batida de bugreiros" para afugentamento de indígenas que se aproximavam de uma propriedade e paralelamente a essa foi planejada a teatralização de uma cena onde uma indígena sendo "caçada" a laço e levada para a sede da propriedade, pensaram elementos que pudessem refletir a tristeza da indígena, mas também sua resistência, sobrevivendo em um novo ambiente, incorporando aspectos da cultura do seu dominador, mas também influenciando com seus saberes e modos de fazer aquele novo espaço cultural.

O Grupo 2 estudou um texto historiográfico que ressalta a importância do indígena na formação populacional e cultural catarinense.

A história do extermínio tem sido feita há bastante tempo. Falta ainda fazer a história das táticas de sobrevivência destas pessoas. As memórias recolhidas na pesquisa têm nos indicado diversos caminhos.

Algumas dessas mulheres [indígenas] são lembradas como parteiras hábeis, pessoas dedicadas à cura das doenças. (Como Mãe Inácia, de Carmem Verdi e D. Leopoldina, do Sr. Argeu). Ou como avós sábias, ou ainda como agregadas das famílias poderosas, submissas e fiéis (como Cotoria). Apesar de sistematicamente negada, a participação destas pessoas na história do sul do Brasil aparece nesta memória subterrânea e nos modos de fazer do dia a dia de grande parte da população. A ideia de extermínio, parece confortável à historiografia. De certa forma ela permite negar a existência destas mulheres indígenas na constituição do Sul do Brasil, tornando-o mais “europeu”, mais “branco”, diferenciando-o de outros povos brasileiros (WOLFF, 2003, p.10).

As acadêmicas perceberam que o trecho lido apontava para situações de protagonismo indígena e para a possibilidade de narrativas históricas atualizadas, em que o indígena e seus descendentes não apareçam somente como personagens do passado, dando visibilidade a suas ações como contribuições para melhorias na comunidade, em uma história recente. A partir disso, o Grupo 2 elaborou um roteiro para a encenação de uma situação em que mulheres imigrantes e indígenas se solidarizavam empreendendo trabalho colaborativo na hora de um parto difícil. O cenário seria montado para evidenciar a atuação de uma mulher indígena sábia, entendida de ervas medicinais e que dominava técnicas e procedimentos de parteira. Essa em colaboração com outras mulheres de etnias variadas, obtinha sucesso no parto, preservando a vida e a saúde tanto da gestante quanto do bebê.

O Grupo 3 desenvolveu seu roteiro para dramatização a partir do trecho do documento citado abaixo:

Quando um colono sai de sua casa para viajar ou procurar suas coisas ou andar nas estradas deve sempre ter uma arma a vista na cintura para fazer os outros (bugres) verem que o colono está armado, então os bugres terão medo da pistola, observar também se a arma não esteja descarregada, e sim carregada com pólvora e chumbo. Os bugres não atacam os colonos por somente atacar, mas se eles verem que não tem arma vão roubar a enxada, a foice, o machado, todos os objetos de ferro, metal e zinco, etc., cuide para que estes objetos que estão em trabalho escapem (não sejam roubados). Porém nenhum colono deve estar fora de casa sem uma pistola (arma de fogo) na cintura, sempre pronta para poder usar, poderá encontrar também um bugre, não deve atirar atrás dele sua arma por duas razões: 1ª (primeira), se for ferido um bugre com pólvora e chumbo, ele também não esquecerá, ele vira cedo ou tarde a atirar sua flecha no colono. 2ª (Segunda) razão, se o colono atirar para o ar, o bugre é esperto e saberá que o colono descarregou sua arma, então é fácil que o colono venha a ser atingido por uma flecha (...). Então enfim, o colono vendo um bugre não perca o seu bom censo, como já falei, e mostra-se corajoso até o ponto onde observar que vem manejando o bugre com sua flecha, e seja corajoso com sua

arma, porque o colono não deve ter medo dos bugres, mas esses, ter medo dos colonos (LESLIE, 1884, apud GHIZZO, 2015, p.44).

A partir da análise desse documento, as acadêmicas do Grupo 3 pensaram em um roteiro que desse visibilidade à situação de tensão vivida por muitos imigrantes, que teria desenvolvido medo do outro, que neste caso seria o indígena *Xokleng*. Problematizaram essa perspectiva questionando de que forma as representações estereotipadas dos povos nativos, que já circulavam o imaginário europeu há centenas de anos, eram ressignificados em rodas de conversa cotidianas, na contação de “causos”, também veiculada em jornais da época. O documento do administrador da colônia advertia sobre contatos eventuais entre imigrantes e indígenas e como o colono deveria agir nesses casos. Em vários livros da história regional encontram-se relatos de imigrantes sobre os “encontros” com os indígenas da etnia *Xokleng*, nesses, conforme estudos recentes, há representações que remontam a imagem do mau selvagem, impermeável à civilização, ladrão, desestabilizador da ordem, vingador cruel, traiçoeiro (ZANELATTO; JUNG; OZORIO, 2015). As acadêmicas propuseram trazer à cena essas narrativas, planejando um roteiro em que um encontro casual entre imigrantes e indígenas se transformava em conflito armado e em meio ao combate com troca de tiros um homem branco caía morto.

A atividade de elaboração dos roteiros permitiu discussões que perpassam o campo da chamada História Cultural, perspectiva em que “o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões” (PESAVENTO, 2005, p. 51). Nessa, a verdade buscada pelo pesquisador de história estará sempre como um “horizonte a alcançar”, mesmo sabendo que este horizonte não será jamais “constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas”. (PESAVENTO, 2005, p. 51).

### **Reunião e ensaio**

Nas aulas seguintes à elaboração dos roteiros, foi realizada uma reunião com a equipe do Museu para expor as propostas e verificar a possibilidade de execução. Os museólogos orientaram as acadêmicas quanto aos cuidados de segurança e conservação dos espaços visitados e sugeriram algumas possibilidades de ocupação de espaços, iluminação alternativa, posicionamento, itinerário. Este momento tornou-

se muito importante, pois permitiu a reformulação e aperfeiçoamento de algumas ideias planejadas nos roteiros, com auxílio da professora e dos museólogos, melhorias nas narrativas, dicas de caracterização com atenção à problematização de estereótipos étnicos em trajes e formas de falar.

Foram também nesta ocasião listados todos os materiais necessários para a realização de cada teatralização e cada grupo delegou a um de seus membros a responsabilidade pelo transporte e *check list*.

A experimentação prévia do espaço, fez com que as acadêmicas percebessem sua entonação vocal nas falas, os sons e elementos cênicos que poderiam ser incorporados nas dramatizações, a demarcação do posicionamento dos visitantes. Além disso, houve diálogo e interação com os profissionais da museologia, que lhes forneceram informações históricas e compartilharam experiências, referenciando outras situações de teatralização já ocorridas nos locais. Após a reunião as acadêmicas tiveram algumas horas para um ensaio geral.

### **Visita teatralizada**

Em toda a duração da visita teatralizada foram utilizadas lamparinas a querosene, conforme demonstra a Figura 1. A modalidade “visita à luz de lamparina” é uma das possibilidades de atividades já desenvolvidas pela direção do Museu ao Ar Livre, disponibilizando-a para públicos específicos.

**Figura 1** – Visita a luz de lamparinas



Fonte: Unibave (2018).



No contexto da proposta do Projeto integrador “Encontro entre Culturas: Explorando a História Regional”, entendeu-se que o elemento ambiental da escuridão seria agregador ao contexto histórico trabalhado, que remonta ao final do século XIX, início do XX, nas colônias onde não havia chegado ainda a energia elétrica. Durante a visita, o objeto "lâmparina" é efetivamente experimentado, em sua tecnologia, cheiro, fogo, luminosidade. A apropriação desse recurso, além de favorecer a desinibição das alunas que atuaram nas dramatizações, operou surpresas cênicas, chamou atenção aos sons, aos odores, enfocando situações que remontam o passado vivenciado nos tempos da implantação das colônias. Como seria ouvir um barulho na mata sem poder iluminá-la? O que estaria rondando o lado de fora das casas na escuridão?

Durante a reunião e ensaio, as acadêmicas pensaram como seria o itinerário da visitação, definindo que as visitantes da turma da 3ª fase de pedagogia deveriam fazer um percurso inicial de caminhada, sem nada acontecer, permitindo ambientar-se com a experiência e criando expectativa. Combinou-se com as professoras e equipe do Museu como deveria ser conduzida a turma visitante, já que algumas encenações ocorreriam na passagem do percurso, outras necessitariam de uma parada, e depois prosseguia-se em outro espaço.

A partir dessa introdução, o Grupo 1 iniciou uma teatralização nos espaços externos entre a casa do colono e a cantina. Já de longe ouvia-se alguns barulhos, e movimentação na vegetação ao redor do Museu, porém ainda não era possível identificar personagens. Ao chegarem mais perto, as visitantes puderam perceber um grupo de personagens indígenas que se aproximavam da propriedade. Em local mais afastado, acima dos personagens indígenas, escondiam-se personagens identificadas como bugreiros, que estavam à espreita para afugentá-los. De repente ouviu-se gritos: “Bugre! Bugre!”, e agitação. Na sequência, indígenas aparecem amarrados por cordas. Ouve-se o relato declamado por uma das acadêmicas do grupo falando da bisavó indígena caçada no mato como animal e levada para servir na fazenda. Paralelamente, uma mulher indígena aparece na janela da cantina, onde há grades de ferro, ela emite sons melancólicos e é iluminada por uma luz verde, dando a entender que sobrevive em uma cultura que não é a sua. Da cena ficam muitas dúvidas: ela mora lá? Essa mulher é livre ou cativa? Há justificativa para tamanha violência?

Para focar as cenas, as acadêmicas utilizaram recurso de acender e apagar lanternas focais e holofote, assim, além da teatralização, algumas alunas cuidavam da parte mais técnica, de iluminar e apagar as lanternas e holofote para focar ou tirar de foco personagens.

O Grupo 2 iniciou sua encenação durante a passagem das visitantes de um local para outro. No caminho até a capela do Museu, teatralizaram uma perseguição, em local escuro, em meio às árvores do jardim. No percurso, ouviam-se gritos e barulhos no mato, de repente os personagens pararam em local mais iluminado identificava-se uma personagem indígena sendo introduzida em uma comunidade rural. Na sequência, deslocando-se para outro ambiente, as visitantes depararam-se com a teatralização de uma cena onde uma parteira, ambientada no cotidiano da colônia, auxilia uma mulher a dar a luz, conforme figura 2. A mulher parteira é personagem protagonista, pois está de frente para as visitantes, e conduz as ações da cena, auxiliada por outras mulheres. A mulher parteira, apesar de utilizar adereços que lembram artefatos indígenas, usa roupas semelhantes as das outras mulheres, identificadas como colonizadoras. Seria a mesma indígena da cena anterior capturada? Houve colaboração e trocas culturais entre indígenas e colonizadores?

Esse grupo utilizou como recursos a composição do cenário com muitas folhagens, utensílios e objetos de época, aromatizaram o ambiente com ervas medicinais, instalaram iluminação difusa e aparelho de som com uma sonoplastia editada previamente e para a dramatização da cena, onde misturaram toques musicais indígenas e sons de choro de bebê ao nascer, enriquecendo a experiência.

**Figura 2** – Dramatização trabalho de parto



Fonte: Unibave (2018).

Na sequência, o Grupo 3 iniciou sua teatralização com fortes assovios, correria no mato, alguns vultos abaixados atrás de uma grande pedra no jardim entre a entrada do Museu e a Capela. Mais embaixo, próximo à balsa do Museu, silhuetas que evocam imigrantes que andavam nos caminhos. Um imigrante grita: “Roubaram minha arma!” e uma grande correria inicia com luta corporal entre personagens indígenas e imigrantes. De repente uma grande explosão é ouvida, representando um tiro, no percurso, as visitantes vão se aproximando e percebem que é há um personagem representando um imigrante, caído, ensanguentado em um barranco, ao lado da capela. Muitas dúvidas surgem: no conflito desencadeado entre imigrantes e indígenas, podemos estabelecer vítimas e vilões? Quais motivos são apontados para a origem dos conflitos?

O grupo utilizou recursos de caracterização do vestuário dos personagens, tinta vermelha, rojão para sonoplastia e objetos de época representado as armas e além de elementos cênicos já presentes no Museu como bancos, a geografia do local com barranco e pedras, que possibilitou com que a cena ficasse bem visível aos visitantes que estavam no espaço situado mais abaixo.

### ***Debate sobre o tema e as impressões das visitantes***

Após os percursos da visita teatralizada, todas as turmas participantes da atividade foram reunidas na capela do Museu ao Ar Livre, onde acomodaram-se em cadeiras dispostas em um grande círculo no qual estabeleceu-se um debate, conduzido pelas professoras envolvidas, relacionando a visita realizada ao tema do projeto desenvolvido.

Impressas em fichas, foram distribuídos às visitantes os documentos escritos, a partir dos quais foram elaboradas as teatralizações. Verificou-se que a visita possibilitou a compreensão crítica dos trechos escritos, além de uma introdução às problemáticas evocadas pelos documentos, uma vez que em todas as falas, as acadêmicas da 3ª fase conseguiram relacionar o debate proposto a algum elemento percebido nas teatralizações.

Nas falas das acadêmicas envolvidas no debate percebeu-se argumentações em torno do desconhecimento sobre a cultura do outro, o que, *a priori*, na opinião de muitas, dificultaria o entendimento e a convivência entre diferentes. Partindo disso, as acadêmicas foram instigadas a pensar sobre a importância de ações pedagógicas

atentas às problemáticas da diversidade. Será que imigrantes e indígenas entrariam em conflito se ambos tivessem consciência e respeito pela diversidade étnico-cultural?

As atividades do projeto de ensino, em que uma das etapas é descrita neste artigo, entende que é importante a elaboração de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, que estejam sintonizadas com a pluralidade de ideias, culturas, identidades, religiões, entre outros, para que as pessoas saibam se respeitar e dialogar.

### **Considerações Finais**

O tema escolhido para o projeto de ensino foi apropriado tanto para o conhecimento das acadêmicas sobre discussões teórico-metodológicas, quanto para explorar conteúdo da história regional, que também figuram dentre os conteúdos programáticos da disciplina História e Processos Educativos.

As dramatizações que ocorreram no Museu, foram elaboradas pelas acadêmicas a partir da problematização do tema trabalhado e expuseram também elementos geradores de problematização, lançados aos visitantes. Se não há problemas, se não há perspectivas, não há histórias a aprender, apenas informações para consulta. Entendendo isso, consideramos que a atividade de visita teatralizada foi um momento de apropriação do conhecimento expressado através das propostas planejadas e executadas pelas acadêmicas, destacando que essas envolveram criatividade, linguagens artísticas, senso crítico, trabalho colaborativo, interdisciplinaridade. Além disso, percebeu-se que as situações teatralizadas planejadas pelas acadêmicas se alimentaram diretamente do contexto do ambiente visitado, sendo que houve apropriação de especificidades do acervo museológico.

Destaca-se como ponto positivo a responsabilidade e comprometimento de todas as equipes de trabalho em todas as etapas que envolveram a atividade relatada. Houve também uma colaboração interpessoal, lançando mão das habilidades e contribuições que cada acadêmica poderia oferecer ao grupo no cumprimento das etapas.

No desafio de formular uma prática envolvendo o tema, as acadêmicas foram colocadas em contato com as problemáticas elencadas, estudaram e identificaram por meio da pesquisa diferentes concepções de história nas referências sobre o tema, e experimentaram a aplicação do conhecimento adquirido, selecionando e apropriando-se de concepções atualizadas. Para a turma da terceira fase do curso, que participou

da atividade como visitantes do museu, foi o momento de introduzir-se na discussão de forma inquietante, na expectativa de que esse momento especial reiniciasse um ciclo de curiosidade, pesquisa e aprendizagem sobre as temáticas envolvidas.

## Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

GHIZZO, Idemar. Os primeiros habitantes do território sul-catarinense. In: TONETTO, E.P.; GHIZZO, I.; PIROLA, L. **Colônia Azambuja: a imigração italiana no sul de Santa Catarina**. Florianópolis: Epagri, 2015.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a História do Museu. In: BRASIL. **Caderno de diretrizes museológicas 1**. 2 ed. Brasília: Ministério da Cultura, 2006, p.17-30. Disponível em <[http://www.cultura.mg.gov.br/files/Caderno\\_Diretrizes\\_I%20Completo.pdf](http://www.cultura.mg.gov.br/files/Caderno_Diretrizes_I%20Completo.pdf)>. Acesso: em agosto de 2018.

PAES, Gustavo Nascimento. **Visitas teatralizadas em museus: novos meandros para a comunicação museológica**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia. Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/103/103131/tde-18102016-155524/pt-br.php>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UNIBAVE. **Acadêmicas de Pedagogia participam de ação interdisciplinar no Museu**. Disponível em: <<https://unibave.net/noticia/academicas-de-pedagogia-participam-de-atividades-interdisciplinares-no-museu-ao-ar-livre/>>. Acesso em: 21 set. 2018.

WOLFF, Cristina Scheibe. Mulheres indígenas na construção etno-histórica de Santa Catarina: memórias de um esquecimento. In: **II Seminário Internacional Educação Intercultural, gênero e movimentos sociais**. Florianópolis, 2003.

ZANELATTO, J. H.; JUNG, G.M.; OZORIO, R.M. Índios e brancos no processo colonizador do Sul Catarinense na obra “Histórias do grande Araranguá”, de João Leonir Dall’Alba. In: **Revista História Comparada**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 174-202, 2015. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/2355/1983>> Acesso em 15 ago. 2018

ZWIREWICZ, Marlene Formação Docente Em Projetos Criativos Ecoformadores In: **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v.6, p.99-112, jul., 2011. Disponível em <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n6/REID6art6.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2018.

## EQUOTERAPIA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

**Eliana Branco Ribeiro<sup>1</sup>; Ana Maria Neto<sup>2</sup>; Cláudio Sérgio da Costa<sup>3</sup>; Luiza Liene Bressan<sup>4</sup>; Fabiana Hoffmann<sup>5</sup>; Rodrigo Moraes Kruel<sup>6</sup>; Adalberto Alves de Castro<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Aluna do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).  
eliana\_br28@hotmail.com.

<sup>2</sup>Aluna do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE). aninha-neto1@hotmail.com.

<sup>3</sup>Professores do Núcleo de Estudos Aplicados à Saúde (NEAS). Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE). neas@unibave.net.

<sup>4</sup>Professora do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).  
luizalbc@yahoo.com.br.

<sup>5</sup>Professora. APAE - Orleans. apaeorle2006@hotmail.com.

<sup>6</sup>Professor do curso de Psicologia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).  
rmkpsico@hotmail.com.

**Resumo:** A presente pesquisa trata de como a equoterapia pode auxiliar as crianças com deficiências e suas interfaces com a questão educacional da inclusão destes no ensino regular. Por isso, foi construído um referencial teórico que abarcasse estas questões, seguido de uma pesquisa com profissionais que trabalham com crianças que têm deficiência. Esta foi realizada com oito educadores da APAE, localizada no município de Urussanga. Objetivaram-se conhecer como a equoterapia auxilia as crianças com necessidade especial, analisar seus comportamentos e aprendizagem com ajuda da equoterapia. A pesquisa fundamenta-se em autores que discutem sobre equoterapia. A partir dos resultados obtidos por meio da pesquisa procurou-se discutir algumas considerações relevantes relacionados ao tema em questão apresentadas tanto na análise e discussão de dados como no contexto das considerações finais.

**Palavras-chave:** Equoterapia. Educação Inclusiva. Deficiências.

### Introdução

A equoterapia é uma atividade baseada em técnicas de equitação, sendo um tratamento complementar na recuperação e reeducação motora e mental de pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais. Nos centros de equoterapia trabalham profissionais das áreas da saúde, equitação e educação, realizando um trabalho multidisciplinar e multiprofissional.

Na Equoterapia, o cavalo atua como agente cinesioterapêutico, facilitador do processo ensino-aprendizagem e de inserção ou reinserção social. Dessa forma, pacientes com sequelas neurológicas, psicológicas e pedagógicas podem se beneficiar de terapias alternativas como a Equoterapia.

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar a equoterapia como um viés técnico, mediador, favorecendo no seu ambiente familiar e escolar, por meio da relação cavalo-praticante, enfatizando os benefícios proporcionados pela equoterapia como, auxiliar na função motora, na concentração do praticante, aliado ao envolvimento da família e escola de forma significativa. Estes estímulos são de grande relevância para o desenvolvimento biopsicossocial do praticante portador de deficiências, considerando que o indivíduo é um ser de ação e faz uso de diferentes linguagens.

O educador que atua na equoterapia tem sua formação acadêmica tradicional e procura habilitar-se com cursos específicos na área da equoterapia. Há permanentes momentos de aprendizagem durante as sessões e o educador torna-se um grande facilitador, orientando atividades lúdicas e a troca de experiências entre os membros da equipe multidisciplinar, visando à reabilitação global do praticante.

Os benefícios do tratamento são tão visíveis que cresce o número de adeptos em todo o mundo. A equoterapia é recomendada para casos de paralisia cerebral, acidente vascular cerebral, trauma cranioencefálico, atraso maturativo, psicoses infantis, autismo, síndrome de down, dependência química, estresse, depressão, timidez, dificuldade de aprendizado, hiperatividade, falta de coordenação.

### **Procedimentos Metodológicos**

A presente pesquisa se apresenta como quali-quantitativa e bibliográfica, com população configurada como amostral, sendo pesquisado por meio de questionário aplicado aos educadores da APAE, da análise de conhecimento da equoterapia e seus benefícios, a fim de suprir um maior entendimento nesta área (LUCIANO, 2001).

Tomou como população envolvida nesta pesquisa, equipe de educadores da APAE, localizada no município de Urussanga- SC, de maneira a analisar os benefícios da equoterapia.

Primeiro, buscou-se investigar na pesquisa bibliográfica saber: saber se alguém já publicou respostas para as seguintes perguntas: analisar a importância da equoterapia no desenvolvimento de criança com deficiência; descrever quais atividades equoterapêuticas auxiliam no desenvolvimento da coordenação ampla; verificar se a equoterapia apresenta melhorias nas funções intelectivas e cognitivas,

na fala e na linguagem de crianças com deficiência; identificar se os educadores conhecem os benefícios da equoterapia para o desenvolvimento motor.

Os sujeitos foram os docentes que atuam na APAE - Urussanga - SC no ano de 2012. A aplicação do instrumento de pesquisa foi efetuada pela pesquisadora, que tabulou os dados para a pesquisadora analisá-los à luz do referencial teórico aqui feito. Foram pesquisados um total de 08 (oito educadores atuantes na APAE no ano letivo de 2012 e que estão em exercício.

Foi utilizado como Instrumento de coleta de dados um questionário baseado na literatura existente com dez questões fechadas aos educadores para avaliar o conhecimento da equoterapia e seus benefícios. O mesmo foi aplicado uma única vez com todos os educadores que trabalham na APAE no mês de novembro do corrente ano.

Os dados encontrados foram submetidos à análise e tratamento estatístico por meio do programa Excel Windows 2007, da Microsoft, sendo demonstrados por meio de gráficos, e, posteriormente, confrontados com a literatura e submetidos à análise e discussão.

## **Equoterapia**

Atualmente, o cavalo, com tantas virtudes e qualidades, vem se destacando como agente de reabilitação e educação no tratamento de pessoas com deficiência, dando origem a equoterapia.

A palavra equoterapia, termo adotado pela Associação Nacional de Equoterapia (ANDE-BRASIL) em 1989, origina-se etimologicamente do radical latino *equus* associado ao grego *therapéia*, referenciando-se assim à língua latina, base do português e a grega como homenagem a Hipócrates de Loo (377-458 a.C), pai da Medicina.

Vido (2011), já aconselhava os exercícios a cavalo como benefícios a saúde do homem. Em 09 de abril de 1997 (parecer 6/97), a equoterapia foi reconhecida pelo Conselho Federal da Medicina como método terapêutico, destacando-se por sua eficiência e complementaridade no tratamento com pessoas com deficiências motoras e cognitivas.

Caracteriza-se por utilizar um conjunto de técnicas reeducativas e atividades lúdico-desportivas para promover a superação de danos sensoriais, motores, cognitivas e comportamentais.



A meta principal da equoterapia é a estabilidade postural automática em alinhamento com o centro de gravidade. Esta é uma posição funcional que leva o cavaleiro a se adaptar aos movimentos do cavalo e a se integrar com o ambiente.

Cirillo (apud Freire, 1999) define “a equoterapia como um método de reeducação e reabilitação motora e mental, por meio da prática de atividades equestres e técnicas de equitação”. O autor entende que o tratamento ocorre tanto no plano educativo pedagógico, reeducando, quanto no plano físico e psíquico, de terapia propriamente dita.

Na relação com o cavalo, além do favorecimento de uma interação afetiva, o praticante encontra subsídios para sua reeducação, reabilitação e finalmente um novo tipo de educação.

Equoterapia é baseada na prática de atividades equestres e técnicas de equitação, sendo um tratamento complementar na recuperação e reeducação motora e mental, reconhecida mundialmente.

Na parte física, o praticante da equoterapia é levado a acompanhar os movimentos do cavalo, tendo que manter o equilíbrio e coordenação para movimentar simultaneamente tronco, braços, ombros, cabeça e o restante do corpo, dentro de seus limites. O movimento tridimensional do cavalo provoca um deslocamento do centro gravitacional do paciente, desenvolvendo o equilíbrio, a normalização do tônus, controle postural, coordenação, redução de espasmos, respiração, e informações proprioceptivas, estimulando não apenas o funcionamento de ângulos articulares, como o de músculos e circulação sanguínea.

Na área educacional, cavalgar auxilia na aquisição e desenvolvimento das funções psicomotoras, o que vai proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de cognições de ordem superior, que se referem a sofisticadas habilidades: formação de conceitos, solução de problemas, pensamento crítico e criatividade.

Enquanto anda a cavalo, a criança necessita desenvolver habilidades e atitudes conceituais diversas. Ajuda a manter um comportamento social adequado, enquanto em atividade de grupos na equitação. Estas aquisições são conhecidas como cognição social.

Na Educação Especial, a Equoterapia pode apoiar a educação de crianças portadoras de deficiências: físicas e/ou mentais, de condutas atípicas e com altas habilidades (ISONI 1996, p. 277).

A equoterapia – facilita a organização do esquema corporal; facilita a aquisição do esquema espacial; desenvolve a estrutura temporal; aguça o raciocínio e o sentido de realidade; proporciona e facilita a aprendizagem da leitura, da escrita e do raciocínio matemático; aumenta a cooperação e a solidariedade; minimiza os distúrbios comportamentais; promove a autoestima, a autoimagem e a segurança; facilita e acelera os processos de aprendizagem.

Na esfera social, a equoterapia é capaz de diminuir a agressividade, tornar o paciente mais sociável, melhorar sua autoestima, diminuir antipatias, construir amizades e treinar padrões de comportamento como: ajudar e ser ajudado, encaixar as exigências do próprio indivíduo com as necessidades do grupo, aceitar as próprias limitações e as limitações do outro, facilitando, assim, a interação do deficiente físico e mental com a sociedade.

A Equoterapia trabalha o indivíduo como um todo, isto é, na forma biopsicossocial. Utiliza-se o cavalo como agente reabilitador, buscando a reabilitação do praticante (nome dado ao paciente de equoterapia) de forma integral. Portanto, emprega o cavalo como agente promotor de ganhos físicos, psicológicos e educacionais (BITAR et al., 2004). É desenvolvida ao ar livre, onde o indivíduo estará intimamente ligado com a natureza, proporcionando, assim, a execução de exercícios psicomotores, de recuperação e integração, completando as terapias tradicionais em clínicas e consultórios.

De acordo com Rosa (2002), como no ambiente equoterápico, o praticante é o centro das atenções, ou seja, é o objetivo central das atividades equoterápicas, é fundamental estabelecer conhecimentos, técnicas, estratégias, procedimentos para recebê-lo com carinho, respeito, compreensão e segurança. O ato de cavalgar em um animal manso, porém de porte avantajado, possibilita ao praticante experimentar sentimentos de independência, liberdade e capacidade, contribuindo assim para o desenvolvimento da afetividade, autoconfiança, autoestima, a organização do esquema corporal, responsabilidade, atenção, concentração, memória, criatividade, socialização, entre outros. A análise biomecânica dos passos e movimento corporal demarca a base para a sustentação de sua escolha para a terapia de cada praticante individualmente. Conhecer profundamente os efeitos do movimento do cavalo é crucial. (ROSA, 2002).

A equoterapia é aplicada por intermédio de programas específicos organizados de acordo com as necessidades e potencialidades do praticante, da finalidade do

programa e dos objetivos a serem alcançados. São eles: Hipoterapia (caracteriza-se pela incapacidade física e/ou mental do praticante em se manter sozinho sobre o cavalo. O programa é essencialmente da área de reabilitação.); Educação e Reeducação (o praticante já apresenta condições de se manter sozinho sobre o cavalo, onde já consegue interagir com o animal. Os exercícios realizados neste momento são tanto na área reabilitativa como na área educativa.); Pré-Esportiva (o praticante tem boas condições para atuar e conduzir o cavalo sozinho, podendo participar de exercícios específicos de hipismo. Também pode ser aplicado nas áreas reabilitativa e/ou educativa. Para muitos praticantes esta fase não é alcançada, devido a sua patologia).

Na equoterapia há maior diretividade do trabalho, isto porque o ambiente possui estímulos variados, tais como o espaço físico, as atividades pré-programadas, o cavalo, os terapeutas e os acompanhantes do praticante.

A equoterapia baseia-se numa relação de transferência e triangular entre terapeuta-praticante – cavalo, o que poderá possibilitar ao indivíduo o acesso entre seu mundo imaginário e a realidade. Ao mesmo tempo, o cavalo emprega uma função de intermediário entre o mundo intrapsíquico do praticante, composto de desejos, fantasmas, angústias, e o mundo externo, ocupando o espaço lúdico do praticante (LALLERY, 1988; HERZOG, 1989 apud ARLAQUE et al., 1997). O profissional ajuda a revelar as necessidades, os limites e potencialidades do praticante, juntamente com a família ou responsáveis e demais membros da equipe, para que se tenha um melhor desempenho inter e intrapessoal. Além disso, o terapeuta analisa e reavalia a situação atual do praticante antes do início da terapia para uma melhor adaptação às características do trabalho com o cavalo. O animal, por si só, desempenha uma presença viva, afetiva e concreta, que evoca sentimentos e emoções, como alegria, serenidade, medo, raiva e tristeza. Deste modo, não é interessante considerar apenas as estimulações, funções motoras e psicomotoras que o andar a cavalo propicia, mas também o componente racional que é desenvolvido entre a pessoa e o animal que engrandece este tipo de terapia, tornando-o um agente facilitador para uma intervenção psicoterápica (MASIERO, 2004).

Segundo Isoni (1996 e p.9), “a Equoterapia – facilita a organização do esquema corporal; facilita a aquisição do esquema espacial; desenvolve a estrutura temporal; aguça o raciocínio e o sentido de realidade; proporciona e facilita a aprendizagem da leitura, da escrita e do raciocínio matemático; aumenta a cooperação e a

solidariedade; minimiza os distúrbios comportamentais; promove a autoestima, a auto imagem e a segurança; facilita e acelera os processos de aprendizagem”.

### **Atividades Equoterápicas que ajudam o desenvolvimento de pessoas com deficiências**

A equoterapia busca proporcionar aos praticantes melhor desenvolvimento biopsicossocial. Nela, o animal funciona como elemento de ligação. Como forma de readaptar ou mesmo inserir o praticante que possui deficiência visual na sociedade.

Durante a montaria, para que os ajustes posturais, motores e respiratórios sejam realizados é necessário que o cérebro do praticante esteja em constante atividade. A capacidade plástica do Sistema Nervoso Central pode ser estimulada pela constante experiência proveniente dos deslocamentos do cavalo em conjunto com uma nova postura. Esses estímulos sensitivos e motores promovem ao praticante o mesmo mecanismo perceptivo-cognitivo-motor que a pessoa sem deficiência apresenta espontaneamente, levando a adoção de novos padrões de movimentos corretos (MARCHIZELI PIEROBON; GALETTI, 2008).

Com a Equoterapia os efeitos terapêuticos podem ser conquistados envolvendo quatro ordens: 1) Melhora da relação: alcançando autoconfiança, autocontrole, comunicação e atenção; 2) Melhora da psicomotricidade: envolvendo o tônus muscular, mobilidade da coluna e quadril, equilíbrio, postura, propriocepção, coordenação, dissociação de movimentos, gestos precisos; 3) Melhora da natureza técnica: facilitando aprendizagem que se refere ao cuidado com o animal e de técnicas de equitação; 4) Melhora da socialização: possibilitando que indivíduos com deficiência mental ou física interajam com maior facilidade com a equipe e com outros praticantes (SILVA; GRUBITS, 2004).

Ocorre um desenvolvimento global já que a Equoterapia exige do corpo como um todo (SILVA; GRUBITS, 2004).

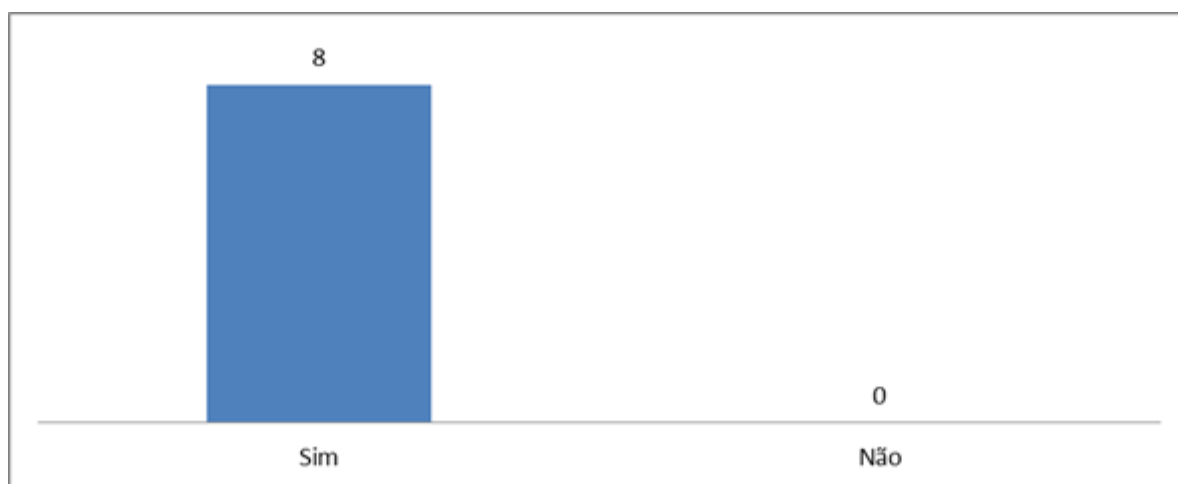
A Equoterapia também tem efeito positivo na marcha, os estudos de Graup, Oliveira, Link, Copetti e Mota, confirmaram esse fato, e ainda demonstraram que a melhora da marcha resulta o aperfeiçoamento das reações de equilíbrio corporal e transferências de peso após a intervenção. As alterações na marcha podem ter ocorrido porque, o movimento tridimensional do cavalo gera movimentos mais complexos de rotação e translação, e as informações proprioceptivas são interpretadas por órgãos sensores do equilíbrio e postura exigindo ajuste da criança,

assim o passo do cavalo estimula as reações de equilíbrio e proporciona a restauração do centro de gravidade dentro da base de sustentação (GRAUP et al., 2006).

## Resultados e Discussão

Após a aplicação do instrumento de pesquisa, os dados foram analisados à luz do referencial teórico aqui feito. Dos oito (08) pesquisados, conforme os dados levantados, podemos assim representá-los:

**Gráfico 1** – Você conhece a terapia para estimulação para deficientes por meio da Equoterapia?



Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os envolvidos na pesquisa afirmaram conhecer a equoterapia, seus princípios, sua contribuição para auxiliar os alunos com deficiência.

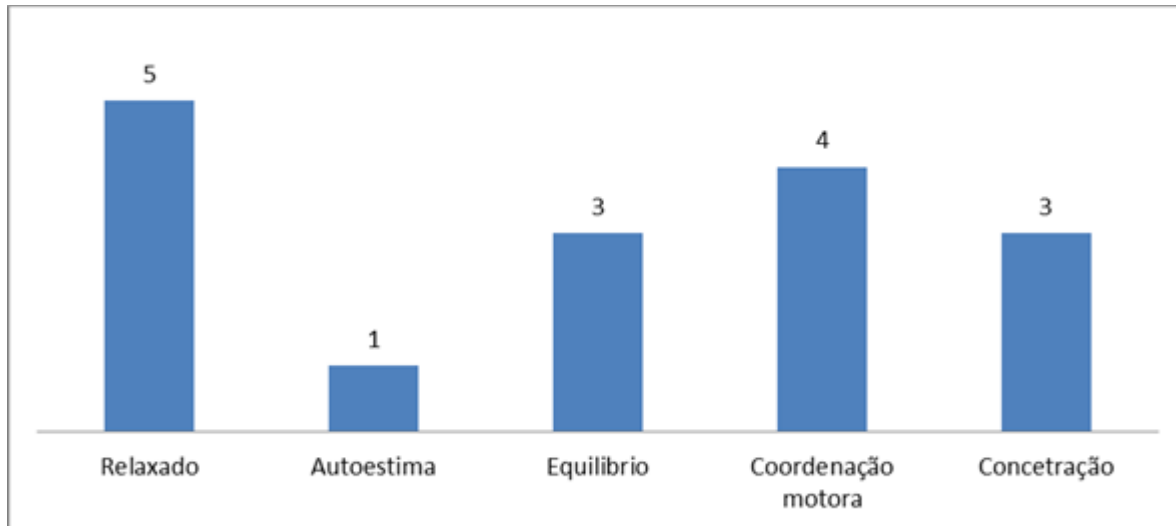
De acordo com Fernanda Paula Ribeiro dos Santos (2008), a equoterapia, a estimulação que vem do ambiente e dos movimentos oscilatórios tridimensionais do cavalo, a qual o praticante está exposto, remetem ao mesmo uma sensação totalmente inusitada, fazendo com que a espontaneidade se aflore e o prazer em estar montado em um animal que é superior ao seu tamanho em porte e altura faz com que sua autoestima e autoconfiança aumentem (sendo que alguns praticantes conseguem conduzir o animal).

Os resultados obtidos com as influências da equoterapia na (re) educação motora do praticante são vistos nos seguintes fatores: postura de base; solicitações cinéticas provocadas pelos movimentos do cavalo; informações sensitivas e sensoriais provenientes do sistema vestibular, dos proprioceptores dos músculos e

articulações; percepção da autoimagem, que é o resultado destas informações sensitivas e suas respostas dinâmico-posturais; o efeito sobre a organização espaço-temporal faz com que a experiência cognitiva do próprio corpo e do ambiente externo leve automaticamente o praticante a uma nova ou até melhor organização espaço-temporal; modificações na natureza psicológica.

Com a prática da equoterapia, pode-se verificar que os praticantes, quando vão para o tratamento e, enquanto estão em tratamento, sobre o cavalo, todos apresentam uma enorme satisfação em estar montado em um animal dócil e que os aceitam como são. Esta alegria transforma a seriedade da terapia numa sessão em que o aspecto lúdico predomina e, portanto, a vontade de traduzir seus sentimentos em palavras ou sons, faz com que a tentativa de comunicação de praticantes que não falam ou apenas realizam alguns sons, seja feita para demonstrar seu mais nobre momento: o da comunicação seja com o meio ambiente, com os interlocutores, com si próprio ou, até como forma de agradecimento ao animal (SANTOS, 2008).

**Gráfico 2** – Você observou algum tipo de melhora nos alunos que frequentam a equoterapia? Se sim, relacione quais?



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Isoni (2001 e p.9):

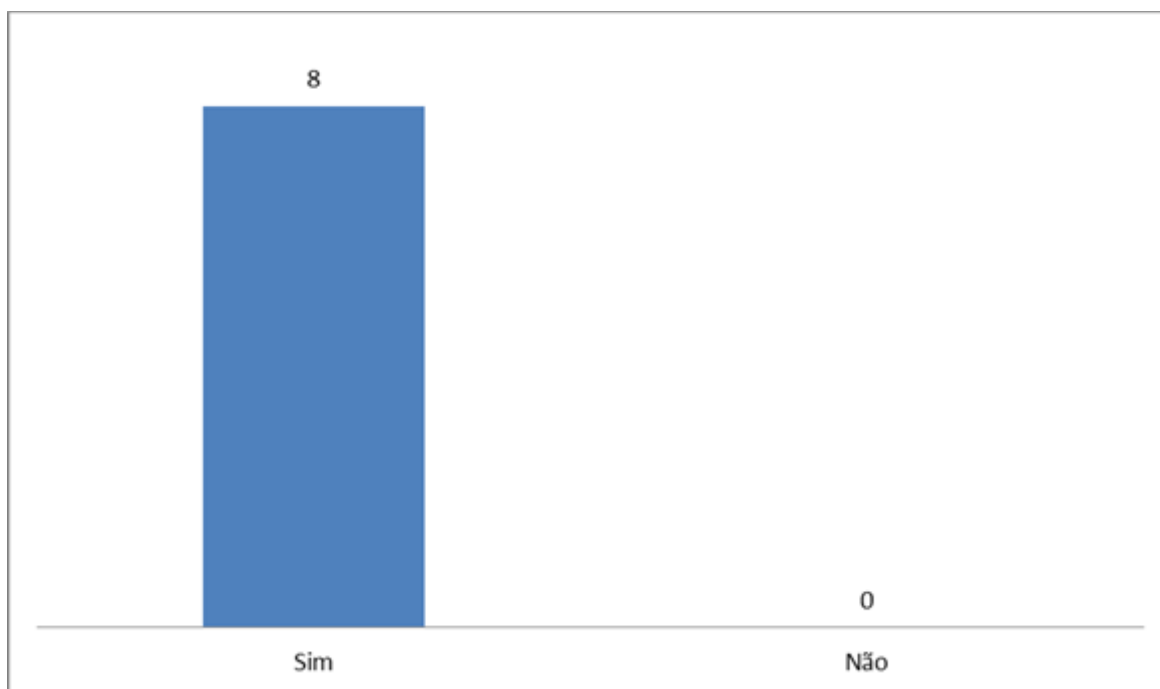
A Equoterapia – facilita a organização do esquema corporal; facilita a aquisição do esquema espacial; desenvolve a estrutura temporal; aguça o raciocínio e o sentido de realidade; proporciona e facilita a aprendizagem da leitura, da escrita e do raciocínio matemático; aumenta a cooperação e a solidariedade; minimiza os distúrbios

comportamentais; promove a autoestima, a autoimagem e a segurança; facilita e acelera os processos de aprendizagem”.

Na esfera social, a equoterapia é capaz de diminuir a agressividade, tornar o paciente mais sociável, melhorar sua autoestima e treinar padrões de comportamento como: ajudar e ser ajudado, encaixar as exigências do próprio indivíduo com as necessidades do grupo, aceitar as próprias limitações e as limitações do outro, facilitando assim a interação do deficiente físico e mental com a sociedade.

Apesar de haver diversos estudos e da terapia ser denominada como “educação e terapia através do uso do cavalo”, ainda o educador não é valorizado em sua excelência e necessidade direta para a terapia, considero uma profissão tão importante quanto às outras. (BRAGAMONTE, 2017, p. 7).

**Gráfico 3** – Você acha a equoterapia apresenta melhorias nas funções intelectivas e cognitivas, na fala e na linguagem da criança com deficiência?



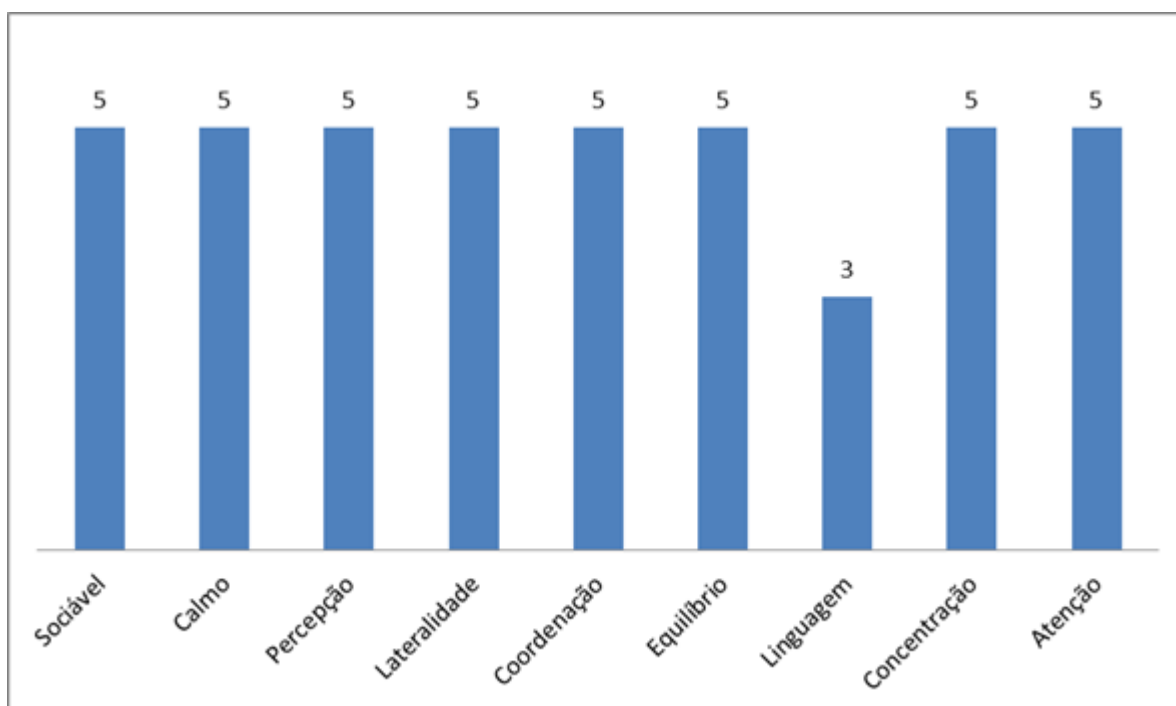
Fonte: Dados da pesquisa.

A equoterapia surge como uma perspectiva para desenvolvimento de linguagem, pois é um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo numa abordagem interdisciplinar, nas áreas de Saúde, Educação e Equitação. Serve para complementar o tratamento de reabilitação tradicional, proporcionando assim, um desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência (SANTOS, 2010).

Apesar da utilização do cavalo como processo terapêutico existir há muito tempo, esta modalidade de tratamento está sendo utilizada atualmente como recurso terapêutico na Fonoaudiologia, visando o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, de linguagem e de aprendizagem de crianças e adultos com distúrbios mentais, sociais, emocionais e de fala, tais como: disfemia, disartria, atraso de linguagem, déficits psicomotores, distúrbios de aprendizagem e de comportamento, dentre outros. (SANTOS, 1994).

Para Shkedi e Engel (1997) *apud* Brilinger (2005), o cavalgar promove respirações mais profundas, aumentando o volume de ar que passa pelas cordas vocais; e, pelo cavalgar ser considerado uma recreação, há o encorajamento para a fala.

**Gráfico 4** - Você acredita que a prática da equoterapia apresenta melhorias nas funções intelectivas e cognitivas, na fala e na linguagem de crianças com deficiência? Se sim, relacione quais?



Fonte: Dados da pesquisa.

Esta terapia auxilia o praticante a se organizar em relação ao seu espaço, a desenvolver a sequência de seus atos até montar e comandar o cavalo, a aprimorar percepções auditivas, visuais, táteis, proprioceptivas, a desenvolver o equilíbrio, a



postura, as motricidades amplas e finas, o esquema corporal e conscientização corporal e contribui, inclusive, para o enriquecimento do vocabulário (CETEN, s/d).

De acordo com Santos, (2008), os objetivos da equoterapia são:

- melhora do equilíbrio e da postura;
- desenvolve a coordenação de movimentos entre tronco, membros e visão,
- assim como a dissociação de cintura pélvica e escapular;
- estimula a sensibilidade tátil, visual, auditiva e olfativa pelo ambiente e pelo uso do cavalo;
- promove a organização e a consciência corporal;
- desenvolve a modulação tônica e estimula a força muscular;
- transferência de peso e indução a uma marcha melhor;
- oferece sensações de ritmo;
- aumenta a autoestima, facilitando a integração social;
- desenvolve a coordenação motora fina;
- estimula o bom funcionamento dos órgãos internos;
- ajuda a superar fobias, como a de altura e a de animais;
- melhora a memória, a concentração e a sequência de ações;
- motiva o aprendizado, encorajando o uso da linguagem;
- aumenta a capacidade de independência e de decisão em situações diversas.

Quanto à aplicação pedagógica, percebe-se a contribuição ao aspecto fisioterápico, como melhora na coordenação motora e alinhamento postural, que beneficiou dicotomias fomentadoras da leitura e escrita, a partir do manuseio de lápis, reconhecimento de letras, cores e formas geométricas, advindo de técnicas de concentração, estimulação sensório-motora, noção espacial e esquema corporal, conforme demonstrado anteriormente. (LEITE, 2009).

### **Considerações Finais**

A partir das leituras realizadas durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível constatar que a equoterapia é um método terapêutico que utiliza o cavalo numa abordagem interdisciplinar na área da educação, saúde e equitação, para pessoas com deficiência, buscando melhorias significativas no aspecto físico, psicológico, emocional, cognitivo, biopsicossocial entre outros.

Na área educacional, cavalgar auxilia na aquisição e desenvolvimento das funções psicomotoras, o que vai proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de cognições de ordem superior, que se referem a sofisticadas habilidades: formação de conceitos, solução de problemas, pensamento crítico e criatividade. Enquanto anda a cavalo, a criança necessita desenvolver habilidades e atitudes conceituais diversas. Ajuda a manter um comportamento social adequado, enquanto em atividade de grupos na equitação. Estas aquisições são conhecidas como cognição social (BRAGAMONTE; SANTO, 2007).

O aspecto pedagógico por meio da psicomotricidade, utilizando o cavalo como instrumento, trabalhou com sentido, espaço, tempo, duração, sequência e ritmo. Os praticantes aprenderam que o trabalho lúdico realizado em ambientes propícios, fora das salas de aula, desenvolve habilidades e estímulos visuais, o que propiciou condições para um melhor aprendizado (BARBOSA, 2009).

O trabalho de equoterapia que vem sendo desenvolvido pode atingir pessoas com vários tipos de distúrbios e ou deficiências.

Constata-se que o praticante melhora consideravelmente suas habilidades de orientação espacial, equilíbrio, lateralidade, comunicação, compreensão de leitura, escrita, raciocínio lógico, memória, têm ganhos físicos que favorecem a sensibilidade, a percepção do esquema natural, entre outros.

Destaca-se também o aumento da atenção e de motivação diante das dificuldades de aprendizagem e o aumento da autoestima, proporcionando um sentimento de pertencer a um meio escolar acolhedor e importante para o indivíduo.

Acredita-se que este trabalho possa oferecer tanto para os profissionais envolvidos quanto para as famílias dos praticantes e a comunidade em geral uma visão pioneira sobre aspectos centrais da Equoterapia e que, até então, eram desconhecidos. Sabe-se do rápido desenvolvimento e da difusão desta especialidade terapêutica, mas, apesar disto, há uma grande preocupação em produzir informações que possam qualificar e potencializar esta modalidade terapêutica.

## Referências

ARLAQUE, P. et al. Psicologia na equoterapia: uma experiência em equipe transdisciplinar. **Boletim Informativo da Associação Nacional de Equoterapia**, Brasília, ano 6, n. 2, p. 1-3, jun. 1997.

BARBOSA, Jackson Antônio, et al. **Equoterapia Como Instrumento Pedagógico**. Universidade Federal de Lavras UFLA:2009

BRILINGER, CAROLINE ORLANDI. A influência da equoterapia no desenvolvimento motor do portador de síndrome de down: estudo de um caso. **Monografia]. Bacharelado em Fisioterapia. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2005.**

BITAR, A. de. et al. Os benefícios da equoterapia para o desenvolvimento cognitivo e linguagem nos portadores de paralisia cerebral. **Revista da Associação Nacional de Equoterapia**, Brasília, ano 6, n. 9, p. 6-10, dez. 2004.

BRAGAMONTE, Moises Correa; SANTO, Silvia M. Barreto. **A atuação do pedagogo na equoterapia**. 2017.

CETEN, **A Equoterapia na Pedagogia**. Disponível em: <[http://www.delany.com.br/equoterapia/equoterapia\\_historia.htm](http://www.delany.com.br/equoterapia/equoterapia_historia.htm)>. Acesso em: 29/10/12.

COLETÂNEA DE TRABALHOS I CONGRESSO BRASILEIRO DE EQUOTERAPIA. – **Fundamentos básicos sobre equoterapia**. Brasília, ANDE BRASIL, 1999, p. 13 – 6.

GRAUP, Susane et al. Efeito da equoterapia sobre o padrão motor da marcha em crianças com síndrome de Down: uma análise biomecânica. **Efdeportes Revista Digital [periódico na Internet]**, 2006.

ISONE, Tereza Ande. **Anais da ANDE-BRASIL**. Brasil, 1996.

LEITE, Valeria Bergamini. **Inclusão a partir da prática Equoterapia: A Experiência do IFSEMG-Campus Barbacena**. Trabalho de Conclusão Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva Cuiabá - MT. Disponível em <[http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20100611100471valeria\\_bergamini\\_leite.pdf](http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20100611100471valeria_bergamini_leite.pdf)>. Acesso em 25/11/12.

LUCIANO, Fábila Liliã. **Metodologia científica e da pesquisa**. Criciúma, SC: Lider, 2001.

MARCHIZELI PIEROBON, Juliana C.; GALETTI, Fernanda Cristina. Estímulos sensorio-motores proporcionados ao praticante de equoterapia pelo cavalo ao passo durante a montaria. **Ensaio e ciência: Ciências Biológicas, agrárias e da Saúde**, v. 12, n. 2, 2008.

MASIERO, C. **Apostila do XI Curso Básico de Equoterapia**. São Paulo: EQUOLIBER, abr. 2004. 125p.

ROSA, L. R. Reflexões sobre a complexidade equoterápica. **Revista da Associação Nacional de Equoterapia**, Brasília, ano 5, n. 6, p. 8-11, dez. 2002.

SANTOS, F. R; Equoterapia: **O que o ambiente equoterápico pode auxiliar no processo terapêutico?** < <http://www.equoterapia.com.br/artigos/artigo-03.php> >. Acesso em 18/09/12

SANTOS, Silvandira de Oliveira. **Educação Inclusiva: Representações de Professores de uma Escola Pública do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo. Disponível em <[http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2010/silvandira\\_de\\_oliveira.pdf](http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2010/silvandira_de_oliveira.pdf)>. Acesso em 25/09/12.

SANTOS, Fernanda Paula Ribeiro dos. Equoterapia: O que o ambiente equoterápico pode auxiliar no processo terapêutico? São Paulo: **Revista CEFAC - Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação**; v. 2, n. 2, 2008.

SHKEDI, Anita; ENGEL, Barbara T. Emprego da equoterapia no tratamento das disfunções do desenvolvimento neurológico. Tradução: José T. Severo. **Proceeding of the 9<sup>th</sup> International Therapeutic Riding Congress**, Denver, 1997.

SILVA, Carlos Henrique; GRUBITS, Sonia. Discussão sobre o efeito positivo da equoterapia em crianças cegas. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 5, n. 2, p. 06-13, 2004.

VIDO, José Maurício. Hidroterapia e Equoterapia: alternativas para o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down. **Revista Eletrônica Online Unifia (Educação em Foco)**, 2011.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA: O GRAU DE PARTICIPAÇÃO E A AUTONOMIA DA COMUNIDADE EDUCATIVA EM RELAÇÃO ÀS TOMADAS DE DECISÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Tamy Warmeling Pacheco<sup>1</sup>; Alcionê Damasio Cardoso<sup>2</sup>; Maria Marlene Schlickmann<sup>3</sup>; Miryan Cruz Debiasi<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Egressa do Curso de Pedagogia. Unibave. tamywp@hotmail.com.

<sup>2</sup>Professor do Curso de Pedagogia. Unibave. alcionedamasio@gmail.com.

<sup>3</sup>Professora do Curso de Pedagogia. Unibave. maria.marlene0809@hotmail.com.

<sup>4</sup>Coordenadora do Curso de Pedagogia. Unibave. miryan@unibave.net.

**Resumo:** Nas culturas organizacionais foram se instaurando modelos de gestão que se transformaram ao longo dos anos até chegar à Gestão Democrática. O objetivo geral deste artigo é analisar o grau de participação e autonomia da comunidade educativa na ótica dos Diretores e Professores da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina em relação às tomadas de decisões no contexto escolar. A metodologia utilizada foi uma pesquisa básica/qualitativa/descritiva com estudo de caso. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário para os diretores e professores da escola. O interesse pela pesquisa surgiu da necessidade de conhecer como se dá a participação e autonomia da escola na prática da gestão democrática. Os resultados demonstraram que os gestores e professores conhecem, mas vivenciam parcialmente os princípios da gestão democrática no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Participação. Autonomia.

### Introdução:

A gestão é o ato de gerir algo e/ou pessoas. Ela é intrínseca a diversos setores e áreas. Na área educacional é necessária uma boa gestão para um melhor funcionamento da instituição. A gestão envolve diversas ações, como a de planejar, organizar, administrar e desenvolver todos os recursos. Em essência, o gestor está à frente sempre procurando atingir metas, pensando em estruturas e formas para melhorar cada vez mais a eficiência e a eficácia de sua equipe.

Segundo Gracindo (2007), antes da Constituição Federal de 1988, escolas públicas e gestores até poderiam organizar sua gestão baseadas em relações democráticas. Mas, na atualidade a gestão democrática “[...]da educação é um direito da sociedade e um dever do Poder Público.” (GRACINDO, 2007, p. 13).

Com essa prerrogativa, seria possível implementar nas escolas a gestão democrática, pois, a partir da implementação não somente os diretores escolheriam os destinos da escola, mas também, todos os envolvidos no processo educacional.

Esse modo de gestão cristalizou-se também na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDB em seu artigo 14: “Os sistemas de Ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades”. (BRASIL, 1996).

A gestão democrática é entendida como uma coletividade em que envolve toda comunidade escolar, pais, professores, alunos, funcionários e comunidade. Para entender melhor a gestão democrática, na escola, parte-se do princípio que o ato de gerir com democracia significa considerar a opinião de todos os envolvidos com a escola, mas que exista possibilidades de toda a comunidade escolar perceber essa abertura. Conforme salienta Paro (2001, p. 18-19):

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são liberais com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”.

A escola deve levar em consideração que todos os participantes da comunidade educativa tenham a capacidade de interagir com atitudes, ações e ideias em prol da eficácia da educação. Por isso, participar da gestão da escola é dever de todos, não só da escola, funcionários ou professores. Nesse sentido, no documento da LDB observa-se que ao se mostrar à comunidade escolar a importância de sua participação na gestão da escola possibilita maior integração e inserção no mundo (BRASIL, 1996). Nesse sentido, uma “[...] prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia de sua escolaridade.” (BRASIL, 1996, p. 10).

Um dos pontos a serem analisados e superados na implantação da gestão democrática na escola está relacionado com o respeito e a abertura de espaço para ouvir as diferentes opiniões. É esse pluralismo de ideias que se consolida como postura de “[...] reconhecimento da resistência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola.” (ARAÚJO, 2007, p. 36).

Diante do exposto sobre o entendimento de gestão democrática na escola pública, o que se quer saber nessa pesquisa é: Qual o grau de participação e autonomia da comunidade educativa na ótica dos Diretores e Professores de 03 (três) escolas da Rede Pública de Ensino, do Sul de Santa Catarina em relação às tomadas de decisões no contexto escolar?

Para tal, foi proposto como objetivo geral: Analisar o grau de participação e a autonomia da comunidade educativa na ótica dos Diretores e Professores de 03 (três) escolas da Rede Pública de Ensino do Sul Santa Catarina em relação às tomadas de decisões no contexto escolar.

Para alcançar o objetivo maior, foram estabelecidos objetivos específicos quais sejam: Identificar na literatura o grau de participação e a autonomia da comunidade educativa na ótica dos Diretores e Professores da Rede Pública em relação às tomadas de decisões no contexto escolar; demonstrar o grau de participação e autonomia da comunidade educativa, da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em relação às tomadas de decisões no contexto escolar.

### **Procedimentos Metodológicos**

Ao se propor discutir a gestão democrática na escola pública como sendo importante para o bom desenvolvimento e funcionamento da escola no trabalho do gestor, buscou-se, por meio desta pesquisa, obter respostas sobre a participação e a autonomia da comunidade no contexto escolar.

Quanto à abordagem da natureza, a pesquisa terá caráter aplicado, pois, além de buscar na literatura um aprofundamento teórico, a sua prática se intensificará em uma pesquisa diretamente com professores e diretores de escolas públicas da região sul de Santa Catarina.

Quanto à abordagem dos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois, serão relatadas com exatidão as perguntas obtidas por meio de questionários e no que se refere à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, pois, levará em consideração a subjetividade dos sujeitos, com perguntas abertas. Em relação aos procedimentos técnicos a pesquisa é um estudo de caso, porque, priorizou a pesquisa com três escolas da Rede Estadual de Ensino do Sul de Santa Catarina.

Como instrumento de coleta de dados optou-se por um questionário aplicado aos diretores e professores das referidas escolas. As escolas abrangem desde o

Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. O questionário foi estruturado com cinco perguntas abertas.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, foram pesquisados em cada escola: um professor do Ensino Fundamental I, um professor do Ensino Fundamental II, um professor do Ensino Médio e o Gestor Diretor da escola, com efetivo trabalho e mais de três anos de atuação em escolas públicas, totalizando doze (12) sujeitos pesquisados.

O questionário será apresentado da seguinte forma: perguntas e respostas de cada sujeito pesquisado da referida escola. As escolas serão identificadas como: Escola "A", Escola "B" e Escola "C". Os professores serão identificados da seguinte maneira: professores do Ensino Fundamental I: letra designada para representar a escola seguida do número um (1); professores do Ensino Fundamental II: letra que representa a escola seguida do número dois (2); professores do Ensino Médio: letra que identifica a escola seguida do número três (3); e, diretores das escolas com a letra que identifica cada escola seguida do número quatro (4).

Deste modo, tem-se o seguinte cenário para os sujeitos da pesquisa: a) Escola A (professor do Ensino Fundamental I – A1; professor do Ensino Fundamental II – A2; professor do Ensino Médio – A3; Diretor de escola – A4); b) Escola B (professor do Ensino Fundamental I – B1; professor do Ensino Fundamental II – B2; professor do Ensino Médio – B3; Diretor de escola – B4); c) Escola A (professor do Ensino Fundamental I – C1; professor do Ensino Fundamental II – C2; professor do Ensino Médio – C3; Diretor de escola – C4)

Esta pesquisa parte do pressuposto que todos os sujeitos partícipes das respostas aos questionamentos intrínsecos à unidade escolar serão considerados gestores.

## **Resultados e Discussão**

A análise dos dados mostrou aspectos e opiniões relevantes em relação ao grau de participação e a autonomia na óptica dos Diretores e Professores em relação as tomadas de decisões no contexto escolar. As respostas dos pesquisados será transcrita na íntegra, conforme obtidas pelo instrumento de pesquisa. Serão apresentados primeiramente as respostas de todos os professores que atuam no Ensino Fundamental I, seguido das respostas dos professores do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e posteriormente, dos diretores das escolas.



A primeira questão procurou saber de cada sujeito que soluções ele utilizaria para transformar a escola em um lugar mais democrático. As respostas obtidas pelos professores do Ensino Fundamental I foram: A 1: “prezar a participação e transparência das decisões”; B1: “o gestor tem que ser o articulador de uma gestão coletiva”.; C1: “Penso que, para que essa democracia se efetive é indispensável uma maior participação e envolvimento das famílias em todas as questões que envolvem a escola”.

Os professores do Ensino Fundamental II responderam: A2: “promover ao máximo a participação da comunidade escolar nos eventos escolares e compartilhar as preocupações, sugestões, dificuldades e necessidades com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: pais, alunos e professores”; B2: “procuro sempre estar atenta a novidades no âmbito escolar e buscar sempre o melhor para os alunos”; C2: “uma escola democrática se faz com a participação da comunidade que habita as vizinhanças da escola, os alunos, pais, professores, direção e coordenação pedagógica, na realização de reuniões e assembleias”.

Em relação aos professores do Ensino Médio, as respostas obtidas foram: A3: “buscar parcerias com a comunidade escolar criando assim, um ambiente que estimule o trabalho coletivo. Respeitar e valorizar efetivamente a opinião de todos os envolvidos diretamente e indiretamente com a escola”; B3: “buscar mecanismos que trouxessem a família para as tomadas de decisão”; C3: “buscar a participação efetiva de toda comunidade escolar”.

As respostas dadas pelos diretores foram: A4: “tornar a comunidade mais participativa nos projetos realizados pela escola, nos conselhos de classe e na elaboração do Projeto Político Pedagógico”; B4: “ouvir mais os desejos e querer dos alunos e professores, reuniões frequentes com alunos, professores, direção e comunidades afins”; C4: “as eleições que devem ser mantidas. Conselho de classe participativo. Reuniões com APP (Associação de Pais e Professores) e Conselho Deliberativo para decisões importantes na Escola. Avaliação Institucional para pais e alunos”.

Diante das considerações feitas pelos pesquisados, constatou-se que a participação de todos os envolvidos na unidade escolar e na comunidade é vista como uma das principais ações para o processo tornar a escola mais democrática, bem como, ter transparência em todas as decisões tomadas dentro da escola. Pode-se perceber que, em linhas gerais, todos os pesquisados compreendem que a gestão

democrática não se materializa com apenas uma pessoa e reconhecem a importância de toda a comunidade escolar participar desse processo. Desse modo, pode-se dizer que a gestão escolar “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso.” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 12).

No segundo questionamento mostrou-se que o termo *participação* origina-se do latim → *participationis*, que quer dizer: *pertencer a*. nesse sentido, buscou-se saber dos pesquisados qual a importância da participação coletiva no direcionamento dos destinos de uma escola. As respostas obtidas pelos professores do Ensino Fundamental I foram: A1: “é importante trabalhar coletivamente para ampliar a democracia, para preparar os indivíduos para exercer a cidadania e ajudar no crescimento da sociedade”; B1: “primeiramente um hábito cultural de valorizar o que se conhece. Segundo como diz o pequeno Príncipe “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Entretanto, vejo que isoladamente a escola terá um destino considerável”; C1: “sem dúvidas os problemas de uma escola são diversos (financeiros, familiares...) há muito o que fazer para a solução desses problemas. Quanto mais a comunidade estiver envolvida, mais chance de sucesso se tem na solução desses problemas.

Sobre a visão dos professores do Ensino Fundamental II sobre esse questionamento obteve-se: A2: “a real importância está no teor democrático onde a participação torna os indivíduos sujeitos de sua própria comunidade escolar, assumindo junto a administração um compromisso com a educação”; B2: “a participação é algo muito importante na escola, cada um fazendo sua parte trocando informações para o trabalho eficaz e duradouro”; C2: “por meio da participação coletiva pode-se solucionar os problemas cotidianos com mais facilidade além de buscar sugestões e soluções para outros assuntos”.

Para os professores do Ensino Médio, as respostas a esse questionamento foram: A3: “a partir do momento que as pessoas se sentem realmente parte do processo de tomada de decisões, elas se comprometem mais efetivamente com as necessidades da escola”; B3: “as decisões tomadas unilateralmente tendem ao fracasso, pois, não refletem as necessidades da coletividade”; C3: “ouvir os diferentes pontos de vista dos membros da comunidade”.

Os diretores responderam da seguinte maneira: A4: “importância em tê-los como parceiros, dar a percepção que a escola obterá sucesso nas suas ações

somente com a participação da comunidade. Torna-os sujeitos ativos de todas as estancias democráticas e pedagógicas”; B4: “para que o conhecimento desenvolvido nas instituições de ensino possa colaborar para o bem-estar e desenvolvimento cultural e econômico da região em que está inserida”; C4: “todos devem ter vez e voz nas decisões que devem ser tomadas para o direcionamento da escola. Devemos ter a gestão compartilhada, pois, cada membro da equipe e comunidade escolar deve participar de um todo na escola, sob a supervisão do diretor”.

É importante ressaltar que todos os sujeitos questionados percebem a importância da participação da comunidade dentro da escola. Destaca-se a resposta do professor de Ensino Fundamental I (A1) que enfatizou que é importante ter a comunidade participando da gestão da escola como uma forma de exercer sua cidadania. Deste modo, quanto mais pessoas estiverem engajadas e envolvidas melhor será o sucesso de todos. A participação possibilita, nas palavras de Gadotti (2004, p. 16) “[...] um aprofundamento do seu grau de organização”.

Com o terceiro questionamento buscou-se saber dos pesquisados três sugestões efetivas de participação coletiva em uma gestão escolar. As sugestões dos professores do Ensino Fundamental I foram: A1: “ter a participação de alunos, comunidade e escola nas decisões”; B1: “PPP, avaliação institucional, conselho de classe participação”; C1: “reuniões e seminário para demonstrar as reais condições da escola (aos pais e comunidade em geral)”. Oportunizando a atuação dos próprios alunos no dia a dia da escola (Grêmios estudantis). As sugestões dadas pelos professores do Ensino Fundamental II foram: A2: “conselho de classe participativo, aclamação de decisões em assembleia”; B2: “reuniões escolares, a família participar da vida do seu filho na escola, palestras educativas, etc”; C2: “reuniões escolares e assembleias, conselhos de classe, exposições científicas e culturais, elaboração do calendário anual”. Em relação aos professores do Ensino Médio, as sugestões foram: A3: “assegurar a participação efetiva dos conselhos escolares: APP, conselho Deliberativo, o Conselho fiscal e Grêmios Estudantis”; B3: “entidades representativas (PPP, CDE, Grêmios Estudantis), eleições diretas para diretor, participação nas assembleias e reuniões”; C3: “assembleias, reuniões, questionários”. Por fim, as sugestões dadas pelos diretores foram: A4: “participação em reuniões e assembleias; conselho de classe participativo; poder de decisão nas estancias de gestão democrática”; B4: “ensinar os alunos e produzir pesquisas científicas, humanas e sociais, desenvolver a escrita e interpretação de textos, produzir projetos de

intervenção junto à comunidade”; C4: “reuniões pedagógicas, conselho de classe participativo, reuniões com pais, assembleia de pais”.

Após as respostas dos sujeitos, é possível perceber que para os questionados a participação coletiva de uma escola podem ser categorizadas em reuniões, conselhos, assembleias e questionários. De uma maneira geral, observa-se que, na visão os pesquisados, as formas de participação envolvem transparência na gestão. Sobre a questão da transparência na gestão escolar Araújo (2000, p. 155) salienta que:

Transparência afirma a dimensão política da escola. Sua existência pressupõe a construção de um espaço público vigoroso e aberto às diversidades de opiniões e concepções de mundo, contemplando a participação de todos que estão envolvidos com a escola.

A quarta questão buscou-se identificar se os sujeitos pesquisados percebiam que há autonomia da escola em relação às tomadas de decisão. As respostas obtidas foram as seguintes:

- Professores de Ensino Fundamental I: A1: “sim, a escola procura construir sua própria identidade”; B1: “sim, essas têm que ser devidamente registradas no PPP”; C1: “sim, principalmente porque vem cada vez mais, organizando-se em contemplar toda a sua ação no PPP”.

- Professores de Ensino Fundamental II: A2: “em partes, pois as decisões tomadas na escola devem estar de acordo com as leis maiores”; B2: “sim”; C2: “em alguns aspectos sim, como no gerenciamento de recursos obtidos nas festas, rifas, etc., contudo, nos últimos tempos, o Estado tem impedido a autonomia das escolas, impondo resoluções sem consulta ao grupo escolar”.

- Professores de Ensino Médio: A3: “no âmbito pedagógico muitas vezes esbarra no poder público. No âmbito administrativo tem autonomia para atender as necessidades da escola”; B3: “existe uma autonomia parcial, ficando a critério da Escola a definição de Projetos de Trabalhos, por exemplo, porém não se tem autonomia na elaboração do calendário escolar”; C3: “sim na maioria das vezes”.

- Diretores das escolas: A4: “a autonomia em relação a tomadas de decisões ocorre de acordo com o âmbito a ser analisado. Quando nos referimos ao pedagógico a escola segue de acordo com seus resultados obtidos nos anos anteriores, a autonomia vem da execução de projetos, elaboração dos planejamentos e outras atividades pedagógicas na escola. No financeiro devemos seguir o que determina as

decisões tomadas nas reuniões e assembleias da APP e Conselho Deliberativo. Na administração a autonomia vem de acordo com as decisões da coordenação pedagógica, junto deles é para o bem comum podemos agir de forma que beneficie todo o coletivo”; B4: “dentro do possível sim, sabemos que o atual governo impõe regras que vão contra a autonomia escolar. Afeta os direitos e salários dos professores. Sem recursos prometidos em campanha e sem o mínimo de vezes que a verba (mínima). Fazemos das tripas corações para que possamos trabalhar”; C4: “de maneira geral, os encaminhamentos e tomadas de decisões internas ocorrem de forma mais natural e consensual frente aos embates que nos são impostos pela SED”.

Em vista do apresentado, é possível perceber que as escolas pesquisadas não possuem total autonomia em suas decisões. É uma autonomia com restrições. Por exemplo, tem autonomia para agir de tal forma em determinadas questões, mas dentro do que é permitido, pois existem prerrogativas legais que precisam ser seguidas na organização do trabalho escolar. Nas palavras de Barroso (1996, p. 186):

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa ou interna), dos quais se destacam: o governo os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.

O último questionamento, buscou-se saber dos pesquisados algumas sugestões para possíveis melhorias na gestão com vistas a aprimorar a qualidade da educação na escola de cada um deles. As respostas obtidas foram as seguintes:

- Professores do Ensino Fundamental I: A1: “a escola assume grande importância, por isso deve sempre levar em consideração a participação de todos, não se restringindo a discussões e reflexões”; B1: “investir mais na estrutura física da escola para torna-la cada vez mais em um ambiente agradável para alunos e colaboradores”; C1: “penso que, se faz necessário, o gestor buscar meios de trazer cada vez mais as famílias para dentro da escola, com o intuito de orienta-las e auxiliá-las a resolver os conflitos familiares que acabam interferindo de forma negativa no processo ensino-aprendizagem”.

- Professores do Ensino Fundamental II: A2: “são várias considerações a serem feitas para facilitar a qualidade da educação na nossa escola”. “Segurança, recursos financeiros mais significativos, maior participação da comunidade, professores bem

comprometidos e com planejamento pertinente ao que determina os currículos, autonomia na escola dos professores entre outros”; B2: “planejar ações pedagógicas no coletivo. Sinto que ainda é muito cada um por si e Deus por todos. Precisa ter um direcionamento para garantir a consolidação dos direitos a aprendizagem dos alunos”; C2: “sempre devemos nos como educadores estarmos buscando o melhor para nossos educandos, então acredito que cada um fazer o seu trabalho será bom para todos”.

- Professores do Ensino Médio: A3: “mais espaço para capacitação, resgatar a participação das famílias, incentivar os alunos a organizarem-se em entidades, promover concurso para professores evitando a rotatividade e a descontinuidade dos trabalhos”; B3: “ter mais reuniões com os pais”; C3: “maior participação das famílias e das comunidades no ambiente escolar, por meio da realização de projetos integradores comunidade + escola”.

- Diretores: A4: “cobrar dos profissionais da educação mais comprometimento”; B4: “a escola não é comércio, mas poderia ter mais recursos financeiros dela própria. Capacitação continua e que atenda às necessidades da escola. Maior participação e interesse da comunidade escolar”; C4: Não respondeu.

As sugestões apontadas pelos sujeitos pesquisados remetem a uma multiplicidade de pontos de vista sobre a forma como a gestão pode refletir na qualidade da educação. Isto porque, alguns professores responderam à pergunta dando ênfase aos aspectos das melhorias estruturais da escola e outros destacaram a formação dos professores, as atividades pedagógicas, bem como as atividades realizadas pela escola e que envolvem os pais.

Assim, ficam evidentes atributos indispensáveis ao gestor escolar em sua atuação cotidiana, ou seja, a gestão escolar participativa e democrática favorece a qualidade do ambiente escolar, tendo o gestor como líder que apoia e estabelece as prioridades, além de organizar, avaliar e participar dos resultados das aprendizagens dos alunos (LÜCK, 2009). O gestor que trabalha para que os objetivos de uma educação de qualidade sejam alcançados, oportuniza que todos os envolvidos no processo da educação se envolvam e interajam entre si.

## Considerações Finais

A presente pesquisa trouxe reflexões e olhares sobre a Gestão Democrática escolar e o grau de participação e a autonomia da comunidade educativa na ótica dos professores e diretores sobre as decisões no contexto escolar.

Diante dos dados analisados, percebeu-se que os pesquisados compreendem a importância da participação de todos no contexto escolar, mas, ao mesmo tempo em que dizem que a escola tem participação e autonomia, pedem que aja ainda mais participação e autonomia quando solicitado sugestões para melhorar e para aprimorar a qualidade da educação. Com isso, pode-se perceber uma controvérsia entre as respostas dadas aos questionamentos e as sugestões para possíveis melhorias.

Uma das sugestões possíveis para trabalhar e aproximar mais a comunidade do contexto escolar seria a realização de projetos com a participação dos pais, alunos, professores, funcionários e a direção. É interessante salientar que todos os pesquisados percebem e sabem da importância da participação e da democracia na escola para o melhor funcionamento. Isto pode ser um indício de das solicitações de maior participação dos professores, comprometimento com o planejamento, maior participação das famílias e da comunidade no ambiente escolar por meio da realização de projetos integradores.

É possível observar também que há controvérsias entre as respostas dos professores ou professores de uma mesma escola. Há professores que mencionam “equipe”, “grupos” ou “projetos integradores”, que serviriam para aproximar mais a comunidade e ampliar a democracia esperada. Mas, conforme suas respostas, na atualidade, têm-se grupos de pais e professores, Grêmios Estudantis, que servem para fazer essa mediação. Na análise, o que poderia ser feito é um aprimoramento desses grupos para se conseguir o que deseja.

Também é importante destacar que apesar de a escola se considerar autônoma, essa autonomia é parcial. É uma autonomia decretada e pouco construída.

É interessante destacar que quando perguntados sobre autonomia, um dos pontos levantados é a autonomia nas questões financeiras. Ao mesmo tempo dizem que é importante ter eventos para a escola ter seus próprios recursos, comparam a escola com um comércio, realizando festas juninas e outros eventos, esquecendo que isso aproxima a comunidade da escola, mas, em contrapartida, pode diminuir a responsabilidade do Estado em relação ao seu dever financeiro para com a educação.

É possível perceber que todos os integrantes da comunidade educativa têm sua função bem definida, participando das ações e sendo responsáveis pelo desempenho escolar. Os sujeitos da pesquisa demonstraram com segurança o que é uma gestão democrática, evidenciando a participação da comunidade escolar.

É importante salientar também que, assim como observado na pesquisa, a gestão escolar perpassa todos os envolvidos: diretores, coordenadores, professores, funcionários e pais de alunos. Na base disso, está a concepção de que é participando das atividades que se exerce a democracia com vistas a consolidar a autonomia da comunidade educativa nas tomadas de decisões no contexto escolar em prol do desenvolvimento escolar e da qualidade de vida de cada cidadão.

### Referências

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, mimeog., 2007.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

GADOTTI, Naura e ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. / Regina Vinhaes Gracindo. – Brasília : Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor H. **Escritor sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.



## IMPLICAÇÕES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ENFOQUE A PARTIR DAS RELAÇÕES ESSENCIAIS DA CULTURA CORPORAL

**Gabriel Pessi da Rolt<sup>1</sup>; Gustavo Amancio Bonetti Meneghel<sup>2</sup>; Guilherme Neves<sup>3</sup>; Márcio Justo Evaldt<sup>4</sup>; Bruno Beloli Milioli<sup>5</sup>; Eric Daros Coelho<sup>6</sup>; João Fabrício Guimara Somariva<sup>7</sup>**

<sup>1</sup>Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. gabriel.rolt@hotmail.com.

<sup>2</sup>Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. handfacul@hotmail.com.

<sup>3</sup>Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. guilherme.neves\_@hotmail.com.

<sup>4</sup>Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. joaofabricio@unesc.net.

<sup>5</sup>Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. bruno.milioli@gmail.com

<sup>6</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC.ericdcoelho@gmail.com

<sup>7</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC.mje@unesc.net.

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é investigar os princípios curriculares de ensino da Educação Física que proporcionam a formação do conceito de conteúdo teórico aos estudantes, por meio de uma pesquisa bibliográfica embasado aos pressupostos da teoria Histórico-Cultural. Propomos um estudo a partir de Coletivo de Autores (1992), em que apresenta os princípios curriculares para escolha de conceitos a ser ensinados no contexto escolar. Desta forma, buscaremos identificar qual tipo de conhecimento o estudante vai se apropriar. Ademais adentramos na pesquisa de Nascimento (2014) que apresenta as relações essenciais da cultura corporal, em que possibilita um novo debate acerca dos princípios curriculares, pautado ao ensino do conhecimento geral ao particular, possibilitando apropriação de conceitos teóricos. Os resultados sinalizam que a organização do ensino sob os pressupostos do materialismo dialético e da teoria Histórico- Cultural é solo fértil para desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Física. Princípios curriculares. Formação de Conceitos.

### Introdução

O processo histórico de como escolher e organizar os conceitos no contexto escolar demandou muitos debates acerca das finalidades de seu ensino e sua organização. Em meados do século XIX e XX a organização educacional passou por influências de diversas pedagogias, entre elas: tradicional, escola nova, tecnicista, crítico-reprodutivistas, dualista, histórico-crítica e entre outras. Com essas perspectivas gerais, as particularidades da educação também passaram por diversas

formas de organização do ensino, a partir dos marcos teóricos oriundos das pedagogias predominantes, entre elas, a Educação Física.

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. (DARIDO, 2003, p. 1).

Fruto de um contexto histórico, a década de 1980 e início de 1990 marcam para Educação Física, um processo de discussão e construção de novas propostas metodológicas, com perspectiva progressista, rompendo a barreira do ensino pautado na matriz positivista, avançando para propostas críticas de Educação Física. A partir desse momento histórico, emergem duas propostas didático-metodológicas que pensam o modo de ensinar, denominadas crítico-superadora (1992) de matriz materialista histórica e dialética, desenvolvida por um coletivo de autores e crítico-emancipatória, desenvolvida por Elenor Kunz (1994), fundamentada na fenomenologia. Nossa proposta não é apresentá-las e nem as utilizar como modelo para pensar como escolher e organizar o ensino dos conceitos da Educação Física, mas partir nossa exposição, a partir da contribuição, principalmente de Coletivo de Autores (1992) para a área.

Tomamos como ponto de partida a proposta didático-metodológica crítico-superadora, justificando que sua base teórica e efetivamente sua proposta, possibilitam um avanço considerável na organização do ensino. De acordo com Coletivo de Autores (1992) a Educação Física, toma como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da *cultura corporal*, ou seja, os jogos e brincadeiras, a ginástica, as lutas, as danças e os esportes. Apesar de a presente conceituação trazer avanços para a área da Educação Física, sua descrição ainda se apresenta vinculada ao âmbito empírico. O conceito empírico expressa o aspecto direto, externo da realidade, sua existência presente obtida diretamente pela relação sensorial-imediata, sem mediação. Davidov (1988, p. 30, tradução nossa), define o conceito empírico.

Se limita a descrever, catalogar, expor e esquematizar à medida que o autor os descobre todas as manifestações externas do processo de realidade. A repetição externa, a semelhança, o desmembramento são as propriedades gerais da realidade capturada e "esquematizada" por conceitos empíricos.

Nossa proposta parte do pressuposto que no âmbito escolar, os estudantes devam ter acesso aos conceitos de conteúdo teórico, que têm em sua estrutura a gênese e o desenvolvimento do conhecimento produzido e que expressa sua essência.

O conceito aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual o objeto idealizado e o sistema de suas relações são reproduzidos, que em sua unidade refletem a universalidade ou essência do movimento do objeto material. O conceito atua simultaneamente como uma forma de reflexão do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como uma ação mental especial<sup>2</sup> (DAVIDOV, 1988, p. 126).

Partimos dos princípios curriculares apresentados pelo Coletivo de Autores (1992), que são considerados critérios de escolha para determinar o que ensinar e por onde começar. Segundo Coletivo de Autores, os princípios curriculares são: *relevância social do conteúdo Contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno, o confronto e contraposição dos saberes, simultaneidade, espiralidade e provisoriedade do conhecimento.*

Como já enunciado, o avanço na forma de pensar o ensino da Educação Física que Coletivo de Autores (1992) oferece um salto qualitativo para a área. Entretanto, os princípios curriculares apresentados, não expressam como centralidade o ensino das relações essenciais<sup>3</sup> da Educação Física.

A “essência” de um fenômeno diz respeito, em primeiro lugar, a um conjunto de relações (sociais, históricas) que determinam e organizam o processo de surgimento e desenvolvimento do fenômeno em questão e de todas as suas formas de existência.

Pautados nos princípios da organização de ensino desenvolvimental, a partir dos marcos da teoria histórico-cultural, tomamos como critério fundamental para a escolha de princípios curriculares de ensino, as relações essenciais, para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento geral e esse dê base ao conhecimento particular.

---

<sup>3</sup> Coletivo de Autores (1992), não tinha como proposta investigar as relações essenciais da Educação Física. Entretanto, o avanço para a área foi muito importante para potencializar pesquisas que tenham como centralidade a investigação das relações essenciais.

Para isso precisamos avançar além da contribuição do Coletivo de Autores. O trabalho de Nascimento (2014) traz avanços significativos para identificação das relações essenciais da Cultura Corporal. De acordo com a autora, as atividades da Cultura Corporal possuem como suas relações essenciais: *criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal.*

A identificação das relações essenciais possibilita estudar suas manifestações do conhecimento geral ao particular, com a finalidade de expressar o conteúdo teórico do conceito. “O conceito teórico permite sistematizar um princípio geral para a reconstituição lógica de um fenômeno em suas diferentes e múltiplas formas” (NASCIMENTO, 2014, p.33). A organização de ensino proposto por outras pedagogias e propostas didático-metodológicas da Educação Física tem como estrutura o ensino do particular ao geral. Por exemplo, o ensino do que é flor deve ser precedido do ensino de uma particularidade, a margarida. As relações essenciais possibilitam o acesso ao conhecimento geral, e partir deste pressuposto é de suma importância, pois o mesmo forma a estrutura de suas manifestações, sua particularidade.

(...) *relações essenciais* de uma atividade humana (caso das atividades da cultura corporal), estamos nos referindo, justamente, a um conjunto de relações sociais, modos de ação, construídos ao longo da prática social do homem com as ações corporais e que representam, hoje, “*as causas*” e determinações fundamentais para o surgimento e o desenvolvimento das diferentes formas de atividade da cultura corporal (NASCIMENTO, 2014, p.34).

Quando utilizamos a palavra manifestação, segundo Nascimento (2014), estamos tratando de atividades concretas da Cultura Corporal. O jogo e luta, ginástica e atletismo, dança, mímica e atividades circenses têm como relações essenciais, respectivamente, o controle da ação corporal do outro, o domínio da própria ação corporal e a criação de uma imagem artística com as ações corporais.

Nossa proposta é, estudar a partir do ensino desenvolvimental, as relações essenciais da cultura corporal e a partir delas, identificar os princípios curriculares para organização do ensino. Sob essa justificativa, procuramos responder a seguinte problemática: que princípios curriculares de ensino da Educação Física proporcionam a formação do conceito de conteúdo teórico aos estudantes? Nosso objetivo geral é

investigar os princípios curriculares de ensino da Educação Física que proporcionam a formação do conceito de conteúdo teórico aos estudantes. Identificamos como objetivos específicos para o estudo: a) compreender os princípios curriculares propostos pelo Coletivo de Autores; b) apresentar os princípios teóricos do ensino desenvolvimental e; c) investigar as relações essenciais da Cultura Corporal.

Para alcançar nossos objetivos e responder ao questionamento, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica com os principais autores: Davidov (1988), Coletivo de Autores (1992) e Nascimento (2014). O trabalho é composto por três itens chamados: A proposta didático-metodológica crítico-superadora: os princípios curriculares para a organização do ensino, as relações essenciais da cultura corporal e suas manifestações e Princípios curriculares e a formação de conceitos.

No primeiro momento abordaremos a estrutura das relações essenciais da cultura corporal e suas manifestações. Pelas ações corporais são constituídas as atividades da cultura corporal, tendo em sua estrutura motivo voltado a uma finalidade. Cada relação essencial tem em sua estrutura formas de ações corporais orientadas pelo motivo da atividade.

No segundo momento, trataremos de pensar o ensino da Educação Física a partir das relações essenciais, guiados pelo ensino desenvolvimental proposto por Davidov (1988) e seus colaboradores, com a finalidade da apropriação de conceitos teóricos das manifestações da cultura corporal, pelos estudantes.

Já no terceiro momento, articulamos os princípios curriculares propostos pelo Coletivo de Autores (1992) com as relações essenciais da Cultura Corporal com as formações de conceitos, partindo dos estudos de Davidov (1988).

### **A proposta didático-metodológica crítico-superadora: os princípios curriculares para a organização do ensino.**

A proposta didático-metodológica Crítico- Superadora surgiu a partir dos movimentos progressistas no fim da década de 1980 e início de 1990. Teve como principal objetivo contribuir na formação de sujeitos críticos, mediante o ensino do objeto da Educação Física, a Cultura Corporal.

Para tratarmos no âmbito escolar os conteúdos da Educação Física, a perspectiva Crítico-Superadora dispense uma atenção especial para os princípios curriculares de seleção, organização e sistematização dos conteúdos e que confrontam a lógica formal: a relevância social, a contemporaneidade, a adequação

às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno, o confronto e contraposição de saberes, a simultaneidade enquanto dados da realidade, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriedade do conhecimento. A partir destes autores, cada princípio será explicitado brevemente.

O princípio da *relevância social* do conhecimento refere-se à compreensão do sentido e significado do conhecimento. Está em jogo a capacidade do conteúdo em auxiliar o (a) aluno (a) na explicação e compreensão da realidade social concreta e em subsidiar a compreensão dos seus determinantes sócio históricos.

O segundo princípio curricular que abordaremos é a contemporaneidade do conteúdo: significa que sua seleção deve garantir aos discentes o conhecimento do que tem de mais moderno e sofisticado, com o intuito de proporcionar aos estudantes a apropriação de conhecimentos pautados nas relações mais desenvolvidas, seja de estratégia, tática, técnica, regras, etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O princípio de *adequação* das capacidades sócio cognoscitivas parte do princípio de que o professor deve ter no momento da escolha do conteúdo, competência e habilidade para adequar este a sua realidade e a capacidade de entendimento do aluno, levando em conta seu conhecimento prévio e as suas possibilidades enquanto sujeito histórico.

O princípio do *confronto e contraposição de saberes* trata de colocar em discussão os significados que o aluno constrói de determinados conteúdos e possibilita que seu conhecimento seja visto por meio de diferentes referências. O confronto entre o saber popular e o saber sistematizado é componente fundamental de reflexão pedagógica, pois provoca a construção do pensamento refinado, do conhecimento científico.

A *simultaneidade* dos conteúdos enquanto dados da realidade é a contestação do tradicional etapismo, que trata os conteúdos de forma isolada e fragmentada da realidade, dificultando a visão de totalidade do aluno. Castellani et al (2009) sugere que os conteúdos de ensino sejam organizados e apresentados de forma simultânea, numa perspectiva dialética.

Outro princípio curricular para a organização dos conteúdos é da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Que significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las para além do que já foi identificado.

A *provisoriedade* do conhecimento é o princípio que vem para romper com a ideia de terminalidade, ajudando o estudante a perceber a si mesmo como sujeito histórico. O aluno, ao entender que o conhecimento é uma representação do real no pensamento e que a humanidade o supera constantemente, vai entender que não é apenas espectador, mas sujeito atuante decisivo na evolução humana.

A partir dos princípios curriculares apresentados, temos como critério de análise os conteúdos que os mesmos apresentam. Coletivo de Autores (1992) sistematiza em sete princípios a base para a escolha do conceito a ser ensinado na relação ensino aprendizagem e aborda as possibilidades de em que nível do conteúdo do conceito iniciar e avançar o ensino. Essa relação da base para questionamentos se esses princípios condicionam a apropriação de conceitos de conteúdos teóricos pelos os estudantes, partindo conhecimento do geral ao particular (DAVIDOV, 1988), ou do particular ao geral.

Explicitaremos em seguida as relações essenciais da cultura corporal, apresentada por Nascimento (2014), em que tem como pressuposto que a aprendizagem do essencial-geral do conceito possibilita a apropriação de conceitos de conteúdo teórico, rompendo com a ideia do movimento do conhecimento particular ao geral.

### **As relações essenciais da cultura corporal e suas manifestações.**

O conhecimento é produto da prática social. Poderíamos pesquisar os conceitos da cultura corporal somente como objeto sensorial imediato, como produto da realidade e simplesmente descrevê-lo. Entretanto, nossa pesquisa quer ir além, queremos identificar se os princípios curriculares apresentados pelo Coletivo de Autores (1992) podem ser critérios de escolha para a organização do ensino dos conteúdos da Educação Física que possibilitem a apropriação de conceitos de conteúdo teórico. Para isso precisamos compreender as relações essenciais que fazem parte das manifestações da Cultura Corporal e a partir desta compreensão, investigar se os princípios curriculares para a escolha de ensino dos conceitos devem partir do essencial-geral ao particular, não tratando como antagonistas os princípios curriculares apresentados anteriormente com as relações essenciais de Nascimento, mas um diálogo que possibilite compreender quais princípios pode proporcionar tal apropriação.

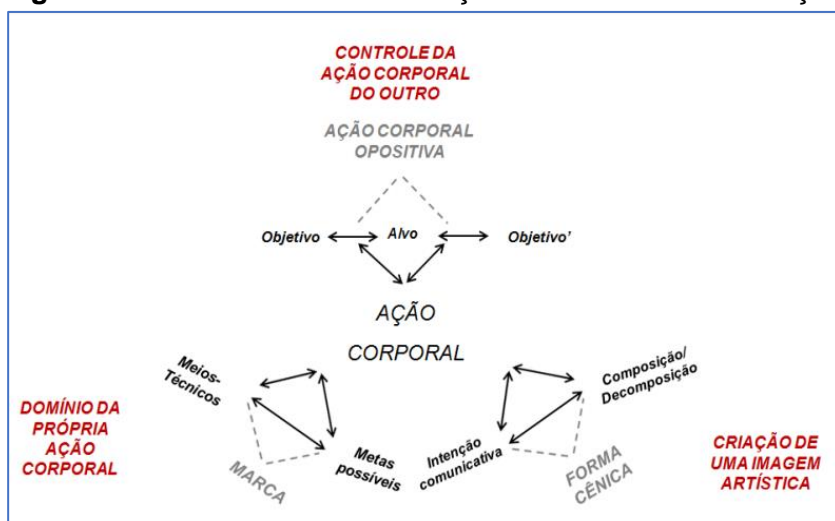
Nascimento (2014) investiga as relações essenciais da cultura corporal, com o intuito de explicitá-las e, a partir dessa explicitação, possibilitar investigações do conteúdo teórico do conceito das manifestações da Educação Física. A autora desenvolve a tese da existência de três relações essenciais que compõe as manifestações da Cultura Corporal, apresentadas principalmente na forma de jogo, luta, ginástica atletismo, dança e atividades rítmicas e expressivas.

As atividades da cultura corporal possuem como suas relações essenciais as relações as quais nomeamos de **criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal**. Essas relações essenciais no âmbito da prática corporal em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física. (NASCIMENTO 2014, p.42, grifos da autora).

Desde o presente momento é importante destacar que em todas as manifestações da Cultura Corporal (Jogo, Luta, Ginástica, Dança, Atividades rítmicas e expressivas e etc.) têm em sua estrutura a presença das três relações essenciais, entretanto sempre uma das três relações essenciais se faz mais importante e está no centro da atividade.

Antes de apresentarmos particularmente cada relação essencial, é necessário apresentarmos o modelo teórico de Nascimento (2014) que nos ajudará a compreender melhor as relações essenciais da Educação Física.

**Figura 1** – Modelo teórico das relações essenciais da Educação Física



Fonte: Nascimento (2014)



No centro do modelo está a “ação corporal”, significa que são pelas ações corporais que se produzem todas as manifestações da Cultura Corporal, e como toda ação, está direcionada para algum objetivo (LEONTIEV, 1981) que nesse caso são: a produção de uma forma cênica, uma marca ou uma ação opositiva.

Em seguida, apresentaremos cada relação essencial, buscando explicitar sua estrutura, a partir do modelo teórico apresentado.

### ***O domínio da própria ação corporal***

O domínio da própria ação corporal é o objeto-motivo nas ações corporais do Atletismo e Ginástica, que tem por objetivo a criação de uma marca com as relações internas de meios técnicos e as metas possíveis.

Dominar sua própria ação corporal vêm se desenvolvendo desde as primeiras comunidades até hoje, ganhando novas atividades na qual, fundamentalmente a ação corporal deve ser desempenhada na sua máxima potencialidade para quem o executa, significando a transformação do domínio da própria ação corporal em uma meta final: realizar a ação corporal com a melhor maneira possível: o melhor salto, arremessos, corrida, movimentos referentes a ginástica. Para melhor realizar essas ações, a técnica é construída historicamente e o homem vai se apropriando da mesma, e cada vez mais alcançando o movimento mais “perfeito”. “Quer-se realizar a ação corporal em sua máxima “perfeição”: dominar ou demonstrar o domínio de todas as etapas da ação (seu início, meio e fim), bem como da ação como um todo. O *domínio da própria ação corporal torna-se um objeto do sujeito*” (NASCIMENTO, 2014, p.121).

Muitas são as atividades da Cultura Corporal que possuem o domínio da própria ação corporal como essência, citaremos algumas como, atletismo, ginástica, nado sincronizado, natação, levantamento de peso. Vale ressaltar que o controle da ação corporal do outro e a criação de uma imagem artística também estão presentes na estrutura dessas duas atividades, entretanto as mesmas têm como principal (ou central) a relação essencial de domínio da própria ação corporal. A seguir, explicitaremos as particularidades que o domínio da própria ação corporal assume em duas das várias atividades citadas anteriormente, são elas: ginástica e atletismo. Neles está sintetizada a relação de *meios técnicos em relação a metas possíveis* para a produção de uma marca (NASCIMENTO, 2014).

Para analisarmos as metas e marca na ginástica e no atletismo, precisamos por hora entendermos o que são esses dois elementos na relação presente. Vamos tomar como exemplo uma atividade, no qual seu objetivo é levar uma bola de uma extremidade da quadra a outra e colocar dentro de um bambolê. Cada participante irá realizar essa atividade várias vezes, porém um participante por vez, a fim de estabelecer o menor tempo possível para realizar essa tarefa. É muito possível que os participantes irão comparar seus tempos com os de seus colegas e também consigo mesmos e isso possibilitará a oportunidade de tentar diminuir seu tempo para superar seu próprio tempo e de seus colegas.

Para a realização da atividade os participantes precisarão por meio das ações corporais realizarem uma meta, que é correr o mais rápido possível a fim estabelecer uma *marca* que seja a de menor tempo possível. Para isso os mesmos precisaram dominar os meios técnicos (da corrida) para alcançar seu objetivo.

Criar uma *marca* para si não diz respeito apenas a direcionar-se conscientemente à meta geral existente para uma dada ação corporal (uma simples consciência dos fins), mas sim e, sobretudo, a *dominar* essa meta geral na sua relação com a meta concreta ou possível e os meios técnicos que satisfazem tal meta. A marca representa, assim, uma *referência* de *fins* e *meios* para a ação desse sujeito com a ação corporal da qual ele participa. (NASCIMENTO, 2014, p.222)

A marca cumpre um papel da ação do sujeito, no qual é proporcionada pela meta geral e meio técnicos da atividade que, em nosso exemplo, é correr o mais rápido possível para colocar a bola dentro do bambolê.

Sobre a relação entre meta geral e técnicas, NASCIMENTO (2014, p.223) argumenta:

A marca deve ser sempre concreta. Refere-se sempre à transformação da meta geral em uma meta para o sujeito. Nesse processo, tanto as *capacidades físicas* (força, velocidade, resistência, flexibilidade) quanto as *destrezas* (as “habilidades” corporais) fazem parte dos *meios* necessários para se *dominar a própria ação corporal*: fazem parte do conjunto de *técnicas* relacionadas à meta geral proposta.

A produção de uma marca pode ser externa à ação corporal, se estiver localizada em um *tempo*, uma *distância*, um *peso*, uma *velocidade* ou um *alvo* a ser atingindo, no caso do atletismo e a marca pode ser interna a essa ação, com a produção de uma forma da ação corporal, no caso da ginástica. A diferenciação de

metas externas e internas se dá pela ação corporal. No caso das metas externas (atletismo, natação e etc.) o resultado final não é a avaliação das ações utilizadas para alcançá-lo. Por exemplo, na corrida de 100 metros rasos, a marca será estabelecida a partir do tempo que ele precisa para correr 100 metros, independentemente da técnica utilizada (ou não) por este participante (postura, posição de braço, passadas...), mas o produto final foi o tempo que se manifesta como uma *marca*. Já a marca interna (ginástica artística, rítmica acrobática, nado sincronizado...) a avaliação do resultado está no processo e na produção da ação corporal realizada. “Para essas ações, uma posição exata do corpo que se materializa em uma determinada forma corporal constitui-se no conteúdo central a ser dominado pelos sujeitos; constitui-se na sua meta final e principal.” (NASCIMENTO, 2014, p.228). Então a marca está diretamente ligada à ação corporal que quanto melhor for realizada, maior será a avaliação dessa ação.

No próximo tópico será apresentada a estrutura da criação de uma imagem artística por meio da composição e decomposição das ações corporais com a intenção de criar uma forma cênica.

### ***A criação de uma imagem artística***

A atividade de dança, mímica e circo possuem como *relação essencial a criação de uma imagem artística*, com objetos internos, diferentes elementos que sintetizam na relação de uma “*intenção comunicativa*” e os processos de “*composição de decomposição das ações corporais*”.

Para que uma manifestação, como dança, mímica e atividades circenses se estabeleça como manifestação de criação de uma imagem artística, é preciso que seja objetivamente incorporado e subordinado à estrutura interna dessa atividade da cultura corporal.

É preciso que esse elemento incorpore, em si, as relações necessárias e essenciais que compõem essa relação: os processos de *composição e decomposição das ações corporais* na sua relação com uma determinada *intenção comunicativa* (NASCIMENTO, p.133).

Por exemplo, uma ação de movimentar-se ao som de uma música não é em si uma forma de atividade de dança. Tratar-se-á simplesmente de uma ação motora, pois não terá a finalidade de criação de uma forma cênica.

De acordo com Nascimento (2014) ações corporais direcionadas a um determinado objetivo, mas que não estão necessariamente estruturadas, em seus conteúdos, pelo motivo-objetivo de criação de uma imagem artística necessita “[...] encarnar em sua estrutura ação explícita de organizar as ações corporais com o fim de produzir uma forma cênica” (2014, p. 136).

Para Nascimento (2014) *forma cênica* é a necessidade de uma relação artística. Podemos sintetizar, que o conteúdo das relações essenciais do objeto de criação de uma imagem artística (relação entre *intenção comunicativa* e os *processos de composição e decomposição das ações corporais*), têm uma dinâmica entre “ideia artística” ou intenção comunicativa e os processos de composição e decomposição das ações corporais compreende o conceito do objeto “criação de uma imagem artística”.

### ***O controle da ação corporal do outro***

As atividades que compõem o controle da ação corporal do outro são manifestadas pelo jogo e luta, com o objetivo/motivo de “*objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um mesmo alvo*”.

Para explicitarmos a estrutura do controle da ação corporal do outro, é necessário apresentar o conceito de alvo nessa relação.

O conceito de *alvo* não se reduz a simples materialidade palpável de um objeto ou coisa (por exemplo, a bola em si). O *alvo* existe somente na sua relação interna com os *objetivos* que se direcionam a ele, ao mesmo tempo em que o objetivo só se materializa na sua relação com um determinado *alvo*. O *alvo* em si (em sua materialidade sensível) não apresenta ainda qualquer sentido na estrutura da atividade de *controle da ação corporal do outro*. Para ganhar sentido ou “vida”, ele precisa estar conectado com o *objetivo* com o qual se agira, conexão essa que fara emergir *problema geral e fundamental* que deve ser resolvido na atividade em questão (NASCIMENTO, 2014, p.167).

O alvo está relacionado com objetivos mutuamente opostos. Logo, nem o adversário nem os materiais são os alvos, e sim o espaço ou conquista do território. Nesse caso os materiais e os adversários são elementos intermediários. Na luta é o controle do corpo.

Logo, qualquer jogo possui “*alvo-objetivo*” geral, a relação de controle da oposição do outro pelo controle do espaço de jogo. Na luta possui “*alvo-objetivo*”, porém, o controle da ação opositiva pelo controle do corpo. O jogo

controla-se o corpo do outro para dominar o espaço, e a luta domina-se o espaço para controlar o corpo do outro (MILAK, 2018, p.75).

Três elementos constituem a estrutura do jogo e luta, que são: as *regras, dinâmica de ataque e defesa, conhecimentos estratégicos e táticos*. Essa estrutura é articulada pela *percepção e análise nas situações de jogo*.

As regras de um jogo, definido o espaço, tempo, modos de ação válidos entre os participantes e os objetivos específicos a serem atingidos, é condição determinante para o surgimento de qualquer forma de jogo (NASCIMENTO, 2014).

As regras podem se apresentar de forma explícita ou implícita; elaboradas ou simples. Mas, para que um jogo ou uma *situação lúdica* surja, as regras precisam existir *objetivamente* como propriedade do jogo e incorporadas na ação de quem joga (NASCIMENTO, 2014, p. 169).

Segundo Nascimento (2014) a existência de objetivos mutuamente opostos de acordo com o controle da ação corporal do outro pode ser materializada na dinâmica de ataque e defesa. “A dinâmica de ataque e defesa concretiza-se, por sua vez, em diferentes objetivos específicos (perseguir/fugir; invadir/proteger; dominar/esquivar entre outros e sob diferentes condições” (NASCIMENTO, 2014, p.174).

O controle da ação corporal do outro se articula com os elementos estratégicos e táticos. Uma atividade de jogo ou de luta significa apropriar de um conhecimento que explica a dinâmica ou a estrutura dessa relação essencial (NASCIMENTO, 2014). “Tanto nas atividades de jogo quanto na luta, os conhecimentos estratégicos e táticos sintetizados a partir de seus problemas gerais servem como meios para direcionar o objetivo de atenção e ação do sujeito-jogador (NASCIMENTO, 2014, p.210)”.

Na sequência abordaremos esse debate e apresentaremos por qual percurso pode levar a formação de conceitos a proposição do Coletivo de Autores e as relações essenciais da Cultura Corporal tratados como princípios curriculares.

### **Princípios curriculares e a formação de conceitos**

Os estudos que partem da obra Metodologia do Ensino de Educação Física, Base da proposta Crítico-Superadora proporcionou avanços e contribuiu para uma ressignificação na área, para o ensino pautado na aprendizagem dos conhecimentos da Cultura Corporal. Porém, o caminho apresentado para estes conhecimentos ainda se encontram na base empírica, pelo fato de utilizar as manifestações como critério

de escolha do conteúdo e não evidenciando a relação essencial do conceito, tratando o objetivo do ensino particular ao geral. Davidov (1988) apresenta que o movimento de ensino deve partir do conhecimento geral ao particular, por exemplo, antes de ensinar determinada manifestação do jogo (futebol, xadrez, tênis de mesa...), é necessário que o estudante esteja em atividade de estudo, realizando tarefas para aprender quais são os elementos do controle da ação corporal que compõe o jogo.

O empírico não é só o conhecimento do imediato na realidade, justamente do aspecto que se expressa pela categoria de existência, de existência presente, de quantidade, qualidade, propriedade, medida. (DAVIDOV, 1988, p.123, tradução nossa).

A partir de Davidov (1988) e de sua proposição com o ensino desenvolvimental, as relações essenciais são a centralidade para o ensino, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Destacando a estrutura e os elementos de cada relação essencial, é possível trabalhar todas as manifestações a partir de uma base. Por exemplo, o domínio da própria ação corporal, seja a ginástica ou atletismo tem como objetivo produzir uma marca, ao qual é necessário o domínio dos meios técnicos para tal e as metas possíveis. O que diferencia a ginástica do atletismo são suas particularidades (regras, técnicas, equipamentos etc.), mas a relação geral é a mesma. Essa análise é válida para a criação de uma imagem artística com as atividades de dança, mímica e circo e para o controle da ação corporal do outro como o jogo e luta.

Partir o ensino das relações essenciais promovendo tarefas para os estudantes para que os mesmos entrem em atividade de estudo possibilitará que os mesmos se apropriem de conceitos, promovendo uma compreensão não mais imediata dos fenômenos, mas mediada, possibilitando a formação do pensamento teórico na Educação Física.

### **Considerações Finais**

O debate a cerca dos princípios curriculares para a escolha dos conceitos a ser ensinados no contexto escolar, é importante e deve seguir existindo, pois a organização do ensino depende fortemente desse critério de escolha. O Coletivo de Autores (1992), aborda princípios que norteiam a escolha de conceitos partindo do interesse oriundo da prática social, entretanto, essa relação promove o ensino do conhecimento particular ao conhecimento geral. Esse “caminho” tem direta influência

na apropriação do conhecimento dos estudantes, levando em consideração o conteúdo do conceito ensinado que será obrigatoriamente empírico.

Nascimento (2014) propondo uma conceituação teórica da Cultura Corporal, parte da investigação das relações essenciais e manifestações da mesma. Esse avanço na área da Educação Física, possibilita pensar os princípios curriculares a partir de outra perspectiva, partindo das relações essencial até suas manifestações. Desta forma, o estudante tem possibilidade de estudar o essencial-geral das particularidades da Cultura Corporal, ao qual potencializará a formação de conceitos de conteúdo teórico.

O âmbito escolar deve oferecer aos estudantes apropriação de conceitos que vão além do sensorial-imediato, do senso comum, da apropriação sem mediação. A escola deve proporcionar a apropriação de conceitos com conteúdo teórico, possibilitando um conhecimento para além das relações empíricas. Desta forma o estudante tem a possibilidade de compreender melhor os fenômenos, articulá-los com os demais fenômenos que tem a mesma essência e avançar o conhecimento de forma que seja possível uma nova leitura da realidade.

## Referências

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

LEONTIEV. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1981.

MILAK, Isabela Natal. **O ensino do jogo na perspectiva davydoviana**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5963/1/ISABELA%20NATAL%20MILAK.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NASCIMENTO. Carolina Pichetti. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/pt-br.php>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

## NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO DE REVISÃO

**Eliana Branco Ribeiro<sup>1</sup>; Thalia Estevam<sup>2</sup>; Cláudio Sérgio da Costa<sup>4</sup>; Luiza Liene Bressan<sup>3</sup>; Adalberto Alves de Castro<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Aluna do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).  
eliana\_br28@hotmail.com

<sup>2</sup>Aluna do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).  
thaliaestevam97@gmail.com

<sup>3</sup>Professora do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).  
luizalbc@yahoo.com.br

<sup>4</sup>Professores do Núcleo de Estudos Aplicados à Saúde (NEAS). Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE). neas@unibave.net

**Resumo:** O objeto do presente artigo foi observar as relações de estudos, envolvendo a neurociência com a área da educação, a fim de compreender os resultados a partir da utilização de novas maneiras de pensar metodologias e práticas para o mundo contemporâneo. Os dados foram coletados de leituras em duas etapas, consideradas rápidas e seletivas. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica do referido tema em que observamos que como principal resultado, a neurociência busca apresentar caminhos e estratégias para a apropriação de conhecimento dos alunos em diferentes níveis de estudos. Salientamos que é preciso inovar nas metodologias de ensino e as metodologias ativas são uma boa opção para ajudar nesse processo de melhoria.

**Palavras-chave:** Neurociência. Educação. Metodologias. Ensino. Aprendizagem.

### Introdução

Nos últimos tempos, a neurociência vem ganhando destaque em todos os campos científicos, na área da educação, principalmente. É uma ciência jovem, tem mais ou menos 150 anos de idade. A autora Herculano-Houzel (2010), expõe que mesmo nesse pouco tempo de existência desta ciência, conseguimos entender vários aspectos relacionadas ao cérebro, desde o seu funcionamento ao desenvolvimento; como se formou e como ele faz de nós quem somos hoje.

As pesquisas no campo da neurociência estão crescendo cada vez mais. As apostas do momento estão em torno deste tema. Marchesin (2016), salienta que, com as novas descobertas na neurociência, foi possível criar um campo novo na ciência, que estuda a neurociência aplicada à educação (neuroeducação). Este campo combina a neurociência, a psicologia e a educação e possui o objetivo de criar os melhores métodos de ensino e aprendizagem.



Em entrevista ao jornal de The New York Times, Montessori (1913), expressa que os métodos pedagógicos utilizados em crianças com dificuldades na escola, quando aplicados em crianças normais, obtinha-se um resultado de aprendizagem mais rápida e eficiente, se compararmos com os métodos comuns.

Herculano-Houzel (2010), explica que os graus de dificuldades e aprendizagem variam de acordo com a idade da pessoa. O que pode ser difícil para uma criança, às vezes, pode ser fácil para um adulto, assim como pode ser fácil para uma criança e difícil para um adulto.

Segundo Bortoli e Teruya (2017, p. 75), “os estudos da neurociência no campo da educação são uma alternativa para repensar as práticas pedagógicas na contemporaneidade”.

Para Grossi et al. (2014) o ser humano aprende de maneiras diferentes e com as questões das deficiências e alterações no funcionamento do Sistema Nervoso, torna-se necessário que os educadores façam uma ligação entre aprendizagem e a neurociência aplicada as metodologias de ensino. Grossi et al. (2014, p. 99) exprimem que a “formação de pontes entre a neurociência e a educação é uma solução para uma aprendizagem mais significativa”.

Para Cosenza e Guerra (2011), a educação apresenta um desafio às neurociências, pois apresenta temas relevantes como: o funcionamento do sistema nervoso em alunos com cérebro diferentes, entre eles autistas, crianças com deficiências mentais, síndrome de *down*, entre outros. Neurociência com seu viés educacional pode contribuir com os estudos e descobertas de estratégias pedagógicas para tornar a educação inclusiva.

O processo de aprendizagem é imprescindível em qualquer etapa na vida do ser humano, bem como vem se desenvolvendo desde os primórdios de sua vida. A neurociência tem demonstrado o quão promissora pode ser uma parceria com a educação, trazendo todo o seu conjunto de saberes sobre o Sistema Nervoso Central, local em que tudo acontece, desde os comportamentos, pensamentos, emoções e movimentos e é a partir dos conhecimentos desta área que a educação pode ter um salto, quando se fala em efetividade e eficácia, levando em consideração que a partir do surgimento e avanço da neurociência foi possível fornecer melhorias na qualidade de vida da sociedade atual, disponibilizando tratamentos efetivos para variados distúrbios neurológicos, ou seja, contribuiu e tem contribuído significativamente para

o desenvolvimento de soluções de diversos transtornos e doenças, incluindo os problemas educacionais (DOS SANTOS; SOUSA, 2016).

Portanto, o presente estudo procurou as relações, envolvendo a neurociência com a área da educação, a fim de compreender os resultados a partir da utilização de novas maneiras de pensar metodologias e práticas para o mundo contemporâneo.

### **Procedimentos Metodológicos**

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 158), “[...] a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema [...]”. A presente pesquisa é de caráter bibliográfico, com fundamentação teórica em maior parte em artigos científicos. Também foram utilizados alguns livros, uma tese e uma reportagem em jornal.

Para a busca dos artigos foram utilizadas as plataformas Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e EBSCO, com as seguintes palavras chaves: neurociência, educação, aprendizagem, metodologias ativas e estratégias.

A obtenção de dados ocorreu por meio de 2 etapas, com o objetivo de refinar os conteúdos de interesse do presente artigo: leitura rápida, com objetivo de localizar obras de interesse para o trabalho; leitura seletiva, uma leitura mais aprofundada, das partes que interessam e tinham relevância com o tema em contexto.

### **O que é neurociência?**

De acordo com a versão online do dicionário Michaelis (2018), “neurociência é o ramo da ciência ou conjunto de conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento do sistema nervoso”. Ou seja, estuda o sistema nervoso, as funcionalidades, estruturas, processos de desenvolvimento e alguma alteração que possa surgir ao longo da nossa vida.

Segundo Lent (2010), o que chamamos de neurociência é, na verdade neurociências e há vários modos de classificação, tudo depende dos níveis de abordagem. As neurociências trabalham com três elementos: o cérebro, a medula espinhal e os nervos periféricos. Podemos considerar cinco grandes divisões. São elas: neurociência molecular, neurociência celular, neurociência sistemática, neurociência comportamental e neurociência cognitiva.

Bartoszeck (2013, p. 3), apresenta sete princípios da Neurociência:

1. Aprendizagem, memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem.
2. O cérebro se modifica aos poucos, fisiológica e estruturalmente, como resultado da experiência.
3. O cérebro mostra períodos ótimos (períodos sensíveis) para certos tipos de aprendizagem, que não se esgotam mesmo na idade adulta.
4. O cérebro mostra plasticidade neuronal (sinaptogênese), mas maior densidade sináptica não prevê maior capacidade generalizada de aprender.
5. Inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de nova experiência de aprendizagem.
6. O cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipóteses.
7. O cérebro responde, devido à herança primitiva, às gravuras, imagens e símbolos.

### **Qual a relação da neurociência com a educação?**

Para a autora Carvalho (2011), a neurociência combinada com a educação influencia a futura ação pedagógica dos acadêmicos. Os conteúdos de neurociências podem colaborar no desempenho do professor.

Os autores Couto, Grossi e Lopes (2014, p. 29), salientam que “o objetivo da neurociência na educação não é propor uma nova pedagogia, mas apontar caminhos e metodologias mais adequadas no desenvolvimento da educação”. Ou seja, a neurociência quanto disciplina científica, tem o objetivo de melhorar o aprendizado do aluno e ajustar as metodologias de acordo com as necessidades de cada aluno. Ninguém aprende igual a todo mundo, cada um tem um jeito.

Segundo Kandel, Schwartz e Jessell (2000, p.519): “[...] O aprendizado é o processo por meio do qual nós e outros animais adquirimos conhecimento sobre o mundo. A memória é a retenção ou armazenamento deste conhecimento”. Como vimos até agora, as neurociências possuem uma linha de pesquisa que envolve tudo sobre o cérebro. Com esta linha podemos concluir que há relação entre neurociências e educação, esta linha explica sobre a aprendizagem que envolve a memória, motivação, cérebro, etc.

Segundo Carvalho (2011, p.47),

[...] uma vez que professores compreendem a aprendizagem como processo humano que tem raízes biológicas e condicionantes socioculturais do conhecimento adotam uma gestão mais eficaz tanto das emoções quanto da aprendizagem de seus estudantes.

A neurociência como disciplina científica do Curso de Pedagogia dará ao professor uma base de como ocorre o aprendizado do aluno. Muitas vezes o docente não tem esse conhecimento e o aluno está com dificuldades e o docente não pode lhe ajudar, pois falta conhecimento. Segundo Couto, Grossi e Lopes (2014, p. 27), “conhecer o funcionamento, potencialidades e limitações do sistema nervoso possibilitam atender as demandas do educador frente às dificuldades de aprendizagem, levando a uma contribuição positiva na prática pedagógica”.

Para Oliveira (2014), a metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem é eficiente na reorganização do sistema nervoso em desenvolvimento, e produz novos comportamentos. O autor quer nos dizer que, a maneira de como ensinamos uma criança, influencia seu sistema nervoso e produz um novo tipo de comportamento. Estes autores nos deixam claro que a neurociência precisa estar presente no currículo dos futuros pedagogos, contribuindo para uma nova e melhor formação, melhorias no ensino e aprendizagem dos alunos.

### **Contribuições da neurociência para a educação**

Para Grossi, Leroy e Almeida (2015, p. 34), “o conhecimento acerca da neurociência ultrapassou a área da medicina e, atualmente, é foco de estudo da Pedagogia na busca da compreensão da melhor maneira de ensinar para alcançar todos os alunos. [...]”

Segundo Tabacow (2006, p. 207), quando se conhece “[...] como o cérebro funciona, como ele relaciona-se com o aprendizado e o conhecimento [...]”, podemos dar um novo sentido a formação dos alunos. Conhecendo esses fatores, os educadores poderão evitar atrasos ou problemas que possa ocorrer no processo de ensino-aprendizagem.

Rolim e Sousa (2016), ressaltam que, quando a neurociência se faz presente na educação ela possibilita a ampliação de possibilidades no planejamento do professor. Possibilitando um planejamento de forma mais funcional e eficiente, fazendo com que, o docente aproveite os estímulos necessários para uma boa aprendizagem.

Os autores Guerra, Pereira e Lopes (2004, s.p), reforçam que,

[...] O conhecimento da neurociência poderá contribuir para o processo ensino-aprendizagem pois permite compreender este processo,

levando a melhor desenvolvimento do trabalho com as crianças, aumentando a eficiência da aprendizagem escolar, o rendimento dos alunos, diminuindo a evasão e estimulando a interação social na escola e comunidade.

Segundo Rolim e Sousa (2016), a educação especial ou inclusiva, exige que o docente apresente uma formação de saberes que envolve a particularidade intelectual que cada aluno possa apresentar, para poder desenvolver as capacidades e habilidades. Tabacow (2006, p. 222) salienta que, “[...] A neurociência cognitiva preocupa-se com as funções mentais que advêm do cérebro [...]”. Está aí uma contribuição da neurociência cognitiva para a educação.

Segundo Liberato e Silva (2015, p. 11106),

A neurociência, [...], é uma fonte segura de conhecimento dos fundamentos neurocientíficos do processo de ensino e de aprendizagem, os quais vêm auxiliar todos os envolvidos nessa atividade a entender o sucesso ou o fracasso de muitas estratégias pedagógicas.

A aprendizagem é um resultado de interações sociais. Liberato e Silva (2015, p. 11109), descrevem que, “[...] para a neurociência o cérebro da criança é concebido numa dimensão para além dos aspectos biologizantes, haja vista que nos processos de aprendizagem aportam aspectos biológicos, cognitivos, psicológicos, culturais e subjetivos complexos.”

Liberato e Silva (2015), em sua pesquisa ressaltam um fato muito importante, que diz a respeito que, a neurociência não sugere uma nova pedagogia, mas sim fundamenta uma nova prática pedagógica, que atribui novas estratégias pedagógicas, respeitando a forma como o cérebro se organiza para aprender, tornando-se assim, uma aprendizagem mais eficiente.

A neuroeducação combina o conhecimento neurociência, a educação e a psicologia e das estruturas e funcionamentos do cérebro ao poder da conquista nas variadas maneiras e estratégias para facilitar a aprendizagem. Metodologias bem aplicadas e trabalhadas de forma correta proporcionarão uma satisfação em querer sempre avançar na busca da sabedoria e atender aos objetivos do processo atingindo o esperado pelo educador em que o sucesso na sua aprendizagem é um retorno garantido para muito além da sua formação, a vida profissional. É por isso que formar indivíduos conscientes dos seus deveres, com senso crítico e personalidade firme, faz

parte do compromisso desse professor educador que aponta os caminhos, apresenta diretrizes capazes de leva-los à conquista de novos horizontes (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 2012).

Para finalizarmos podemos dizer que, quando o professor conhece os conhecimentos da neurociência, ele poderá identificar quais problemas seu aluno está passando e intervir propondo a melhor solução possível. Assim o docente mostra que não há um aluno atrasado, e sim que cada um tem um ritmo diferente para aprender. “[...] dar subsídios à formação de docentes que compreendam mecanismos básicos de neurociências é uma estratégia que deve alterar positivamente, em relativo curto prazo, o quadro de crise educacional [...]” (CARVALHO; VILLAS BOAS, 2018, p. 239).

### **Metodologias Ativas de Ensino**

Como vimos anteriormente, a neurociência no campo educacional, não veio para propor uma nova pedagogia ou uma nova metodologia de ensino. Mas sim, para mostrar/readaptar as estratégias de ensino, como é o caso das metodologias ativas.

A forma como o professor ensina seus alunos, tem passado por diversas mudanças ao longo dos tempos. Antigamente tínhamos a metodologia de ensino tradicional, que era focada no professor e o aluno apenas memorizava os conteúdos passados de forma oral e expositiva. Essa metodologia atualmente está velha e ultrapassada, hoje se fala muito em metodologias ativas. Segundo Lopes (2015), o pensamento de metodologia ativa está baseado nas ideias de John Dewey, desde a década de 1930. No Brasil esse termo começa sua história na época do movimento da Escola Nova em 1932.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem também possuem seu foco no processo de aprendizagem e não no ensino; levam o aluno a “aprender a aprender” através de experiências reais ou simuladas que o levem a resolver problemas condizentes à sua realidade. Ao ser colocado diante de problemas e ser levado a resolvê-los, o aluno terá que mobilizar-se para compreendê-los, para tanto, necessitará buscar informações e soluções, o que contribuirá para o desenvolvimento de sua autonomia (GOMES, 2010).

Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), sete princípios definiriam o processo de aprendizagem a partir da metodologia ativa: o centro da aprendizagem passa a ser o aluno; o aluno passa a ocupar uma postura autônoma com relação ao seu processo de aprendizagem; necessidade de se problematizar a realidade; necessidade do aluno

refletir sobre a realidade; trabalho em equipe; o professor deve ter ousadia para inovar; o professor se torna mediador, facilitador e ativador da aprendizagem, deixando de ser o centro desse processo.

Araújo (2015), em seu trabalho, explicita que, as metodologias ativas estão direcionadas na aprendizagem, que há uma predominância do aluno sobre o professor, ou seja, o aluno é um auto aprendiz.

“As metodologias ativas são compostas por várias técnicas que possibilitam essa “inversão” de papéis entre professor-aluno [...]”. (FERREIRA; MOREIRA, 2017, p. 2).

Borges e Alencar (2014, p. 120), apontam que, “[...] a utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas [...]”.

Foram analisados dez artigos sobre metodologias ativas e elaborou-se uma tabela com base nas principais metodologias apresentadas nos artigos, respectivamente com seu resultado/objetivo (quadro 1).

**Quadro 1 – Síntese dos artigos selecionados.**

<b>Metodologia Ativa</b>	<b>Resultado/Objetivo</b>	<b>Autores Analisados</b>
<b>Aprendizagem Baseada por Problemas (ABP); Problema Based Learning (PBL); Problematização; simulações;</b>	Possibilita que o estudante empregue os conhecimentos adquiridos de forma ampliada, minimizando a ocorrência de uma educação fragmentada; Os alunos constroem o conhecimento a partir do conteúdo e desenvolvem habilidades de resolução de problemas, bem como as competências de aprendizagem autodirigida.	ANDRADE; NUNES; LIMA (2016). ROCHA; LEMOS (2014). REIS; MENDONÇA (2018). MACEDO et al., (2018). GEMIGNANI (2012).
<b>Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP); Problema Based Learning (PBL);</b>	Proporciona experiências de aprendizagem multifacetadas; Identificação e familiarização com conceitos e conhecimentos científicos aplicados. Construção de algo que pode ser um equipamento, dispositivo ou um sistema para cumprir uma finalidade determinada; Vivenciar o processo da ciência.	ROCHA; LEMOS (2014). REIS; MENDONÇA (2018).
<b>Arte Cinematográfica (filmes);</b>	Explicitar emoções e sentimentos; Identificar o impacto que as emoções produzem e sua articulação com racionalidades; e Fazer dialogar emoção e razão com o perfil de competência profissional em processos de capacitação.	MOURTHÉ JUNIOR; LIMA; PADILHA (2018).
<b>Peer Instruction (PI); Team Based Learning (TBL);</b>	Melhoria do aprendizado dos estudantes em diversas disciplinas;	FERREIRA; MOREIRA (2017).

<b>Aprendizagem em Times; Instrução por Pares; Instrução;</b>	Aumentou o entendimento do conteúdo, melhorou a satisfação dos alunos e maximizou a eficiência no aprendizado em sete universidades dos EUA.	ROCHA; LEMOS (2014). REIS; MENDONÇA (2018).
<b>Jus-in-time Teaching</b>	Proporciona ao aluno a oportunidade de verificar sua própria compreensão durante a leitura pré-classe, auxiliando os alunos a reconhecerem quando não entendem um conceito, quando são incapazes de responder a uma pergunta, ou quando não podem dar explicações completas para os seus pares durante a discussão em sala de aula.	ROCHA; LEMOS (2014).
<b>Métodos de Caso; Estudos de Caso; Study Case</b>	Estimula os alunos a pensarem e descobrirem, de forma ativa e não receptiva, por meio de perguntas que levem a reflexões relevantes; Baseia-se na apresentação de dilemas reais, onde decisões devem ser tomadas e consequências enfrentadas.	ROCHA; LEMOS (2014).
<b>Sala de Aula Invertida</b>	O conteúdo e as instruções são estudados online antes de o aluno frequentar a sala de aula que agora passa a ser o local para trabalhar conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupos, laboratórios, etc.	SANTOS; ALMEIDA (2018).
<b>Pesquisa Ação ou Intervencionista</b>	Uso das pesquisas para aprimorar o processo de aprendizagem.	SILVA, PARISI (2017).
<b>Grupos Operativos</b>	Possibilidade de uma nova elaboração de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros.	BORGES; ALENCAR (2014).

Fonte: Dados da Pesquisa de 2018.

## Considerações Finais

Esta pesquisa objetivou buscar relações e contribuições da neurociência para a educação. Ao longo do estudo buscamos explicar o que é neurociência e sua importância como ferramenta no processo de ensino, aprendizagem e memória para educação. Como principal resultado podemos apontar que, a neurociência busca apresentar caminhos e estratégias para a apropriação de conhecimento dos alunos. Salientamos que é preciso inovar nas metodologias de ensino e as metodologias ativas são uma boa opção para ajudar nesse processo de melhoria.

Ao analisar os artigos utilizados nessa revisão bibliográfica em que conseguimos elaborar uma tabela sobre as principais metodologias ativas utilizadas,



podemos perceber que a maioria dos artigos de pesquisa falavam da metodologia de Aprendizagem Baseada por Problemas (ABP) e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como principais e mais utilizadas em diferentes processos. Essa acabam sendo mais utilizadas porque são as mais conhecidas normalmente, há uma melhor sociabilização entre os estudantes, e o professor torna-se mais reflexivo, dialógico, multiprofissional, tornando-se competente para intervir em problemas demandados pelos ambientes de aprendizagem. Já o estudante torna-se mais autônomo, crítico e reflexivo.

Portanto, gostaríamos de salientar que se faz necessária ainda como perspectivas de estudos, a mensuração da aplicabilidade dessas metodologias ativas na área da educação e neurociências, observando, assim, a real importância em relação a consolidação de memórias para aprendizagem nos diferentes níveis de ensino.

## Referências

ANDRADE, Fabiana de Oliveira; NUNES, Andréa Karla Ferreira; LIMA, Emerson dos Santos. A contribuição da robótica educacional para o uso de metodologias ativas no ensino básico. In: *Criatividade e Inovação nas práticas com uso das TIC*, 7, 2016, Aracaju. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação...** Aracaju, 2016. Disponível em: < <https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/viewFile/3338/1265> >. Acesso em: 18 ago. 2018.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890 – 1931). In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 37, 2015, Florianópolis. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf> >. Acesso em: 17 ago. 2018.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Cairu, Ano 03, nº 04, p. 119-143, jul/ago.2014. Disponível em: < [http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014\\_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANTE.pdf](http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANTE.pdf) >. Acesso em: 17 ago. 2018.

BORTOLI, Bruno de; TERUYA, Teresa Kazuko. Neurociência e Educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 70-77, 2017. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/32171/pdf> >. Acesso em: 01 maio 2018.

BARTOSZECK, Amauri Betini. Neurociência em benefício da Educação. **Diferentes olhares que se complementam**, 2013.

CARVALHO, Diego de; VILLAS BOAS, Cyrus Antônio. Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n.98, p. 231-247, jan/mar.2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0231.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.

CARVALHO, Fernanda Antonilo Hammes de. Neurociências e Educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, nov.2010/fev.2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n3/12.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. O dialogo desejável. In: **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 141-146.

COUTO, Paulo Alves; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LOPES, Aline Moraes. A Neurociência na Formação de Professores: um estudo da realidade brasileira. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27-40, jan/jun.2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/821/579>>. Acesso em: 03 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Michaelis**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/neurociencia/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista THEMA**. V.14. n.1, p.268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: 16 set. 2018.

DOS SANTOS, Calline Palma; SOUSA, Késila Queiroz. A NEUROEDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016.

FERREIRA, Eliane Duarte; MOREIRA, Fernanda Kempner. Metodologias ativas de aprendizagem: relatos de experiências no uso do peer instruction. In: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 17., 2017, Florianópolis. **Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento...** Florianópolis: 17, 2017. p. 1-6. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181135>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira das Educação**, Recife, v. 1, n. 2, p. 1-27, 2012. Disponível em: <

<http://www.fronterasdaeducacao.org/index.php/fronteras/article/view/14> >. Acesso em: 18 ago. 2018.

GOMES, M. P. C. et al. O uso de Metodologias ativas no ensino de graduação nas Ciências Sociais e Saúde. **Ciência & Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1. p. 181-198, 2010.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro et al. Uma reflexão sobre a neurociência e os padrões de aprendizagem: a importância de perceber as diferenças. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 12, p. 93-111, jul. /dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/759>>. Acesso em: 01 maio 2018.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LEROY, Fernanda Storck; ALMEIDA, Rangel Benedito Sales de. Neurociência: Contribuições e experiências nos diversos tipos de aprendizado. **Abakós**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 34-50, nov. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/download/P.2316-9451.2015v4n1p34/8777> >. Acesso em: 03 jun. 2018.

GUERRA, Leonor Bezerra; PEREIRA, Alexandre Hatem; LOPES, Mariana Zaramela. NEUROEDUCA - Inserção da Neurobiologia na Educação. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2., 2004, Belo Horizonte. **Área Temática de Educação ...** Belo Horizonte: [s.n.], 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa113.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **Neurociência na Educação**. Belo Horizonte: Cedec, 2010.

IRVING, Kupfermann; KANDEL, Eric. Aprendizado e Memória. In: JESSELL, Thomas H.; KANDEL, Eric R.; SCHWARTZ, James H. **Fundamentos da Neurociência e do Comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2000. p. 519-530.

LENT, Roberto. Primeiros Conceitos da Neurociência. In: **Cem Bilhões de Neurônios?:** Conceitos Fundamentais de Neurociência. 2ª ed. São Paulo: Atheneu, 2010. p. 5-31.

LIBERATO, Aline Araújo e Silva; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Processos do Aprender: as contribuições da neurociência para a formação de professores da educação infantil. In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII., 2015, Curitiba. **Formação de Professores e Profissionalização Docente...** Curitiba: [s.n.], 2015. p. 11103-11118. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20078\\_10211.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20078_10211.pdf)>. Acesso em: 03 maio 2018.

LOPES, Rosemara Perpetua. Metodologias Ativas. In: A formação docente em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Educação Ambiental, 2015, Jataí. **XII Semana de Licenciatura, III Seminário de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, I Encontro de Egressos de Mestrado...** Jataí, 2015. Disponível em: <[http://w2.ifg.edu.br/jatai/semlic/seer/index.php/anais/article/view/389/pdf\\_159q](http://w2.ifg.edu.br/jatai/semlic/seer/index.php/anais/article/view/389/pdf_159q) >. Acesso em: 18 ago. 2018.

MACEDO, Kelly Dandara da Silva et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1-9, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt\\_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

MARCHESIN, Vanessa Clarizia. Neurociência aplicada à educação. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 116, jan-fev. 2016. Disponível em: <[https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/neurociencia\\_aplicada\\_a\\_educacao\\_0.pdf](https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/neurociencia_aplicada_a_educacao_0.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p. Disponível em: <[https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MONTESSORI, Maria. Dr. Montessori talks of her mode of "auto education". **The New York Times**, Nova York, 7 dez. 1913. Disponível em: <[http://amshq.org/Publications-and-Research/Montessori-Life/~/\\_media/5B3433C12B5B490D8288007C6190543E.ashx](http://amshq.org/Publications-and-Research/Montessori-Life/~/_media/5B3433C12B5B490D8288007C6190543E.ashx)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MOURTHE JUNIOR, Carlos Alberto; LIMA, Valéria Vernaschi; PADILHA, Roberto de Queiroz. Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. **Interface**, Botucatu, v.22, n.65, p.577-588, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v22n65/1807-5762-icse-1807-576220160846.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 1, p. 13-24, jan/abr. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.02/3987>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

REIS, Idalci Cruvinel dos; MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. **Comparativo entre três Métodos Ativos de Ensino Aprendizagem: Problemas, Projetos e Instrução**. Disponível em: <<http://www.unirv.edu.br/conteudos/fckfiles/files/Comparativo%20entre%20tres%20Metodos%20ativos.doc>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicação, 9, 2014, Rio de Janeiro. **Transculturalidade e Transdisciplinaridade: diálogos e desafios...** Rio de Janeiro: ABED, 2014. Disponível em: <<https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

ROLIM, Camila; SOUSA; Raimunda Aurília Ferreira de. A contribuição da neurociência na pedagogia. In: Conedu Congresso Nacional de Educação, III., 2016,

Natal. **Colóquio Internacional Educação, Cidadania e exclusão: didática e avaliação...** Natal: Realize, 2016. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA4\\_ID4172\\_11082016143729.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID4172_11082016143729.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2018.

SANTOS, Priscila Costa; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. Formação Discente e as Metodologias Ativas: o caso de uma instituição de ensino superior. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018, São Paulo. **Educação e Tecnologias inovação em cenários de transição...** [S.l.: s.n.], 2018. p. 1-12. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/39/30/>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo VIII – **O impacto da neurociência na sala de aula** / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012. p.(15-16).

SILVA, Lourdes Souza Utrilla da; PARISI, Claudio. As práticas de metodologia ativa e seus reflexos no processo de aprendizagem na disciplina de contabilidade geral ead. In: Congresso Internacional de Educação à Distância, 23, 2017, Foz do Iguaçu. **Métodos e Tecnologias...** Foz do Iguaçu: ABED, 2017. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/52.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/52.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

TABACOW, Luiz Samuel. **Contribuições da Neurociência Cognitiva para a formação de professores e pedagogos**. 2006. 266 p. Dissertação (mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/3/TDE-2006-06-30T115909Z-1178/Publico/Luiz%20Tabacow.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2006-06-30T115909Z-1178/Publico/Luiz%20Tabacow.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2018.

## O ENSINO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Thalia Estevam<sup>1</sup>; William Casagrande Candioto<sup>2</sup>; Eliana Branco Ribeiro<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Pedagogia. Unibave. thaliaestevam97@gmail.com.

<sup>2</sup> NEPE. Unibave. williamcasagrande@hotmail.com.

<sup>3</sup> Pedagogia. Unibave. lianna.bn67@gmail.com.

**Resumo:** O presente texto se propõe a apresentar aspectos sobre a Perspectiva Histórico-Crítica em educação, especialmente em relação ao ensino de matemática. Tal perspectiva possui pressupostos fundados nas perspectivas de emancipação humana, com base nas diferentes posições dos educadores e as suas respectivas consequências teóricas. Destaca-se a revisão bibliográfica a partir de estudiosos das diversas áreas que se relacionam com a educação, como Vygotsky, Davydov e Fiorentini. Como decorrência, o texto traz um ensaio sobre a relação entre a Perspectiva Histórico Crítica e os processos de aprendizagem de Matemática no sentido de uma formação do indivíduo que vá além da utilização momentânea de seus conceitos em seu aspecto reduzido e mecânico.

**Palavras-chave:** Perspectiva Histórico-Crítica. Ensino de Matemática. Emancipação. Formação de conceitos.

### Introdução

Sabemos que, desde muito tempo, são frequentes as discussões em torno de decidir qual a melhor tendência pedagógica a se seguir. As pesquisas brasileiras na área da educação voltadas às diversas perspectivas vêm desde o Período Colonial, quando se inicia a história da educação no Brasil.

Desde então, alguns aspectos mudaram e muitas tendências foram passando o ensino ao longo dos anos, algumas com mais impacto e outras com menos. Dentre as tendências, destacamos a Tradicional, Renovada Progressiva, Renovada não diretiva (Escola Nova), Tecnista, Libertadora e aquela da qual aqui discorreremos, a Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica.

Quando o intuito é selecionar uma perspectiva que atenda a todas as exigências educacionais e maneiras de pensar o mundo, de modo principal nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos incorrer em ecletismos de toda sorte. Sendo assim, buscamos refletir criticamente os elementos que mais se aproximam da nossa compreensão sobre a formação do conhecimento matemático nas crianças.

As pesquisas voltadas à perspectiva Histórico-Crítica indicam que esta tendência é pensada como aquela que busca o desenvolvimento do conhecimento

científico com base na mediação entre os conceitos cotidianos e científicos. Nesse sentido, no que se refere a relação entre o pensamento cotidiano e o científico, bem como ao modo em que se dá essa mediação, Vygotsky (2001, p. 220), afirma que:

[...] o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência.

Na mesma direção, Moraes e Moura (2009, p. 100) afirmam que "[...] a constituição do homem, sua forma de pensar, perceber, memorizar e raciocinar depende das suas condições históricas, de modo que ao produzir a vida em atividade modifica a sua consciência". Estas duas citações se coadunam no que diz respeito ao desenvolvimento humano na constituição dos conhecimentos necessários a produção e reprodução da vida humana e que, por sua vez, implica uma determinada forma de organizar as metodologias desenvolvidas no ensino escolar.

Compreendemos que o aluno chega à escola com algum tipo de saber espontâneo e é nesse momento que o professor tem a função de saber aproveitá-lo, transformando-o em um conhecimento sistematizado. Tal movimento de elaboração conceitual, não traz à tona apenas o direito a democracia, mas proporciona aos estudantes a oportunidade de transformação também de sua própria vida a partir das perspectivas de emancipação humana que podemos encontrar no desenvolvimento do pensamento teórico matemático.

### **Procedimentos Metodológicos**

O presente ensaio, de cunho teórico, traz algumas reflexões sobre a temática do ensino de Matemática com base na Perspectiva Histórico-Crítica. Assim, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que, segundo Lakatos e Marconi (2003), tem a finalidade de colocar o pesquisador em contato com as publicações de pesquisas e estudos já realizados sobre a temática em questão. Não se trata, segundo os autores, de uma réplica do que já foi publicado, mas um novo olhar sobre o tema, com base em novas perspectivas de estudo e avanços conceituais.

Segundo Gil (2002, p. 45):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço [...].

A obtenção de dados ocorreu por meio de buscas em periódicos e em livros que versam sobre a temática em questão. Primeiro foram selecionados de maneira geral textos de relevância ao tema e depois, por meio de uma análise, selecionamos aqueles que um direcionamento maior ao estudo. Tal procedimento permitiu fazer as mediações necessárias para compreender as relações entre a perspectiva Histórico-Crítica e os modos de ensinar matemática.

### **Características da Perspectiva Histórico-Crítica no ensino de Matemática**

A atividade de ensino de Matemática tem por base possibilitar ao estudante a apreensão e assimilação e, por consequência, a apropriação dos conceitos matemáticos. O que difere um educador emancipador de um educador que aliena é a concepção que este possui em relação aos conceitos matemáticos que, muitas vezes, se torna restrito a mera aplicabilidade pragmática.

Nessa direção, segundo Fiorentini (1995, p. 4):

[...] O professor que concebe a Matemática como uma ciência exata, logicamente organizada e a-histórica ou pronta e acabada, certamente terá uma prática pedagógica diferente daquele que a concebe como uma ciência viva, dinâmica e historicamente sendo construída pelos homens, atendendo a determinados interesses e necessidades sociais.”.

Ao fim do texto, o autor apresenta um posicionamento teórico sobre o entendimento da Perspectiva Histórico-Crítica em relação ao conhecimento matemático:

A Matemática, sob uma visão histórico-crítica, não pode ser concebida como um saber pronto e acabado, mas, ao contrário, como um saber vivo, dinâmico e que, historicamente, vem sendo construído, atendendo a estímulos externos (necessidades sociais) e internos (necessidades teóricas de ampliação dos conceitos) (FIORENTINI, 1995, p. 31).

Assim, a concepção de ensino na Perspectiva Histórico-Crítica tem o intuito de embasar suas práticas pedagógicas nas ideias construídas historicamente, de modo



a principalmente atribuir sentido e significado e, por conseguinte, proporcionar questionamentos, reflexões, análises e transformações a partir de sua práxis.

No que tange ao ensino escolar de Matemática, Davydov (1982, p. 431) afirma que a disciplina de Matemática, desde o primeiro ano escolar, tem como objetivo “criar nos alunos uma concepção circunstanciada e válida de número real” que tem como fundamento genético o conceito de grandeza [...]. (DAVYDOV, V.V. 1982, p. 431 *apud* DAMAZIO, A.; ROSA, J. E.; EUZÉBIO, J. S., 2012, p. 211).

Esse exemplo específico demonstra como a concepção de Matemática implica nas demais concepções próprias a cada indivíduo, como as de mundo, homem e sociedade. Estas são historicamente criadas e criticamente renovadas.

Neste sentido, as características do ensino de Matemática na Perspectiva Histórico-Crítica não podem ser buscadas somente nos instrumentos técnico-pedagógicos, mas precisa-se levar em consideração os determinantes filosóficos, epistemológicos, psicológicos, ideológicos, históricos e didático-pedagógicos.

### **Concepção de aprendizagem preconizada pela Tendência Histórico-Crítica**

A Tendência Histórico-Crítica atribui a devida importância a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos ao longo dos tempos, mas também procede uma avaliação que não exclui saberes pré-escolares desenvolvidos pelos estudantes. Estes são importantes na medida em que se constituem como parâmetros dos conhecimentos científicos ensinados no ensino formal.

De maneira complementar a nossa afirmação, Moraes e Moura (2009, p. 105) reconhecem que:

[...] Essa forma de avaliar o processo de ensino e aprendizagem é um diferencial importante entre a avaliação na perspectiva histórico-cultural e o consolidado nas práticas pedagógicas atuais, as quais valorizam apenas os conhecimentos formados pelo escolar.

Se pensarmos em concepções de aprendizagem crítica aplicadas no âmbito da Matemática, podemos perceber, dentre outras características, que a tendência Histórico-Crítica vai de encontro a uma aprendizagem a partir de uma motivação técnica. Ou seja, o propósito que o faz alcançar o objetivo da aprendizagem está diretamente ligado a relação entre conteúdo e forma e não na técnica em si. No caso

da Matemática, teríamos como um exemplo deste tipo de motivação, aprender a fazer cálculos mentais com rapidez com base em algoritmos previamente estabelecidos.

Tal perspectiva pressupõe que a melhor maneira de se alcançar uma aprendizagem efetiva é ter como objetivo central a própria apropriação do que se quer conhecer. Ou seja, o conhecimento, inicialmente, é o fim e o meio da própria apropriação feita pelo estudante. Por conseguinte, o motivo de sua apreensão evolui para a produção de conhecimentos que promovam a produção e reprodução da vida humana. Assim, o estudante desenvolve a capacidade de estabelecer relações, sentido e significado a cada ato de aprendizagem com base em argumentação, análise e crítica.

### **Considerações Finais**

Defendemos o posicionamento de que o ensino da matemática deve priorizar seu intuito como um meio de formação humana em seu aspecto mais amplo, no entendimento efetivo, formando de tal modo suas funções psicológicas superiores. Dessa forma, não se restringe às conclusões imediatistas para utilização pragmática dos conhecimentos matemáticos.

No âmbito de conceitos científicos e cotidianos, consideramos que ambos fazem parte de um único objetivo, portanto tem relações a todo momento e são dependentes um do outro, pois se influenciam paralelamente.

Nesse sentido Vygotsky afirma que:

“[...] As características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.” (VYGOTSKY, 1995, p. 41).

Deste modo, mesmo constituindo seus pensamentos na relação com o outro, o aluno pode se fazer diferente no modo de perceber o mundo, mas de acordo com suas próprias escolhas a partir do que vivenciou, sem quaisquer desvantagens nesse âmbito. Ou seja, é um indivíduo singular, a partir de seu particular processo de socialização.

Nesse sentido, em relação a Matemática, Damazio e Rosa (2013, p. 45) afirmam:

Desse modo, a atividade pedagógica e a de pesquisa em educação matemática procuram focar tanto o modo de organização do ensino quanto as relações matemáticas produzidas historicamente – conceitos de domínio social –, bem como as formas de suas apropriações pelos estudantes. Isso requer que olhemos para a matemática como uma produção dos homens nas suas relações sociais, que sofrem determinações de diversas ordens e, por isso, passível de certezas e incertezas.”

Sendo assim, no que diz respeito a pesquisas em Educação Matemática, elas acabam por contribuir não somente com a matemática, mas também com todas as outras disciplinas de ensino. Esse processo é possível porque, em muitos destes momentos, a matemática perpassa o desenvolvimento das noções lógicas necessárias aos modos de ser e estar no mundo.

Como discorreremos ao longo deste ensaio, o ensino de Matemática, de acordo com a perspectiva histórico-crítica, deve acontecer de maneira dialética, tendo como direção as apropriações advindas de um acervo historicamente constituído por meio dos estudos já realizados na área.

Por conta das diversas variantes existentes em cada tendência, se torna complicado generalizar uma única proposta pedagógica, sob o risco de incorrerem em ecletismos. Deste modo, cabe-nos aprofundar os fundamentos teóricos da Perspectiva Histórico-Crítica a partir de estudos e pesquisas, a fim de torna-la acessível ao conhecimento do maior número possível de educadores.

## Referências

- DAMAZIO, Ademir; ROSA, Josélia Euzébio da; EUZÉBIO, Juliana da Silva. O ensino do conceito de número em diferentes perspectivas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 209-231, 2012. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/8628> >. Acesso em: 09 set. 2018.
- DAMAZIO, Ademir; ROSA, Josélia Euzébio da. Educação matemática: possibilidades de uma tendência histórico-cultural. **Espaço pedagógico**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 1, p. 33-53, 2013. Disponível em: < <http://www.seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3506/2291> >. Acesso em: 09 set. 2018.
- FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Revista Zeteriké**. Campinas, v. 3, n. 4, p. 1-37, 1995. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646877> >. Acesso em: 09 set. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico cultural. **Bolema**, Rio Claro, v. 22, n. 33, p. 97-116, 2009. Disponível em: <[http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/14894/art\\_MORAES\\_Evaluation\\_of\\_the\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_Process\\_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/14894/art_MORAES_Evaluation_of_the_Teaching_and_Learning_Process_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em: 09 set. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Martins Fontes. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 521 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Tradução de Teresa Cristina Rego. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 138 p.

## O ESTEREÓTIPO DA BELEZA HUMANA E A ACEITAÇÃO DAS DIVERSIDADES CORPÓREAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INSPIRADA NA OBRA DE ARTE DO ARTISTA PLÁSTICO DUDU RODRIGUES

Rosilete Amorin<sup>1</sup>; Juliana Natal da Silva<sup>2</sup>; Rosilane Damazio Cachoeira<sup>3</sup>; Rosani Hobold Duarte<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Acadêmica do curso de Pedagogia. Unibave. rosevitoriaamor@gmail.com

<sup>2</sup>Núcleo de Arte Educação. Unibave.juliana.artes@unibave.net

<sup>3</sup>Docente Curso de Pedagogia. Unibave. educacaobasica@unibave.net

<sup>4</sup>Docente do Curso de Pedagogia. Unibave. rosani@unibave.net

**Resumo:** O presente estudo, cujo tema propõe a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento, tem o objetivo de evidenciar a obra de arte como recurso pedagógico para promoção de reflexões sobre a corporeidade e a aceitação das diferenças físicas corpóreas em sala de aula e na sociedade em geral. Para a realização deste artigo, adotou-se o tipo de pesquisa aplicada, qualitativa, descritiva, explicativa e a pesquisa-ação. Além do referencial teórico, que embasa a pesquisa, foi realizada uma atividade prática de leitura e releitura de imagens utilizando-se da imagem da obra de arte “Indo às Compras” do artista plástico Dudu Rodrigues, em uma turma de 04 a 06 anos de um Centro de educação infantil do sul de Santa Catarina. Os resultados demonstram que a obra de arte possibilitou um trabalho lúdico e estimulou a percepção para diversidades corpóreas na sala de aula, tornando possível reflexões sobre as diferenças físicas do corpo humano existentes na sociedade.

**Palavras-chave:** Obra de arte. Recurso Pedagógico. Leitura e releitura de obras. Diferenças físicas corpóreas. Ensino e aprendizagem

### Introdução

A arte é uma forma de expressar o que cada um sente, segundo Strickland (2004), é a mais antiga forma de expressão. Ela traduz experiências de vida por meio das suas linguagens, além de ser um meio de informação.

A partir deste entendimento, a obra de arte poderá ser uma grande aliada à educação, como um canal de comunicação capaz de conscientizar sobre as complexidades da sociedade, no caso deste estudo, as diversidades dos indivíduos, mostrando o belo de cada forma e trazendo novos conceitos sobre a beleza humana (Vigotski, 2009).

Pensando assim, como problema de pesquisa tem-se: como fazer da obra de arte um recurso pedagógico para a promoção de reflexões sobre as diversidades

físicas corpóreas, com alunos de educação infantil em uma escola da região sul de Santa Catarina?

Este estudo tem como objetivo geral evidenciar a obra de arte como recurso pedagógico para promoção de reflexões sobre a corporeidade e a aceitação das diferenças físicas corpóreas em sala de aula e na sociedade em geral. Para tanto, será realizada uma leitura e releitura da obra de arte “Indo às Compras” do artista plástico e designer Dudu Rodrigues da cidade de Criciúma, explorando a arte como forma lúdica para promoção dos saberes.

Neste contexto, foram determinados os seguintes objetivos específicos: a) descrever o resultado do processo pedagógico de uma atividade realizada a partir da leitura e releitura da obra de arte “Indo as Compras”; b) verificar a relevância da atividade realizada no processo ensino-aprendizagem por meio da análise de desenhos criados pelas crianças sobre as diversas formas físicas que o corpo humano se apresenta na sociedade; c) perceber a obra de arte como uma possibilidade de tornar presente o lúdico em sala de aula.

Como diz, Vigotski (2009, p.33) “As obras de arte podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna.” Neste contexto, pensou-se na obra de arte mencionada acima como elemento para estimulação à imaginação, à criação e à conscientização sobre a realidade cultural da sociedade. Neste caso, as diversidades físicas corpóreas do ser humano.

A aceitação das diversas formas físicas que o corpo humano apresenta, tem sido um problema nas escolas ao longo dos tempos, causando impactos psicológicos ao ato da não aceitação das diferentes constituições físicas que cada pessoa tem. A partir de tal constatação, faz-se necessário trabalhar o incluir na sala de aula para que não haja exclusão por parte dos colegas. Por isso é importante que o docente perceba tal realidade.

Para fundamentar a pesquisa e atingir os objetivos estabelecidos, foram analisadas e interpretadas obras de diversos autores especializados no assunto. É imprescindível destacar, ainda, a obra “Porque Arte-Educação?”, de João Francisco Duarte Júnior, que contribuiu significativamente com sua teoria focada na aprendizagem por meio da arte, tornando possível a vivência de uma experiência prática. À realização prática da pesquisa se deu por meio da apresentação da imagem gráfica da obra de arte “Indo às Compras” para as crianças e a partir dela, iniciou-se

uma conversa reflexiva sobre o corpo humano. Na sequenciam realizou-se o trabalho de leitura de imagens, embasado na teoria de Feldman (1970) a partir do entendimento que toda imagem é um texto informativo.

Assim, este artigo justifica-se por tornar evidente a obra de arte como possibilidade e, até mesmo, como “recurso pedagógico” para reflexões sobre as complexidades que se apresentam na sociedade, proporcionando aos professores uma oportunidade de valorização da arte, tornando mais rico e proveitoso o processo ensino-aprendizagem.

### **Sobre a arte**

Para Barbosa (2012), a arte é a forma mais antiga de expressão, seja por meio da linguagem, música, dança ou pinturas. Ela surge com a necessidade de comunicação e expressão pelos primórdios da humanidade e foi evoluindo com o passar dos tempos. Acompanha o homem desde o início dos tempos, contribuindo para sua formação e transformação cultural. Antes da existência do homem a arte já habitava o mundo, pois se tornou a primeira manifestação da humanidade.

No mundo, sempre existiram todos os recursos necessários para a criação. Como exemplo a cerâmica, matéria da própria terra que transformada adquire diversas formas, desde objetos utilitários até esculturas representativas que expressam as experiências humanas. Para os que trabalham com arte é tão óbvia a importância da arte na vida e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola, que “Se a arte não fosse importante não existiria desde as cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo.” (BARBOSA, 2012, p. 27).

O ser humano descobre que pela experimentação é estimulado à criação e age movido por suas necessidades.

Na visão de Dewey (2010) e Duarte (2008) o ser humano é dinâmico e lúdico, por este motivo sente a necessidade de se expressar, o que permite caracterizar simbolicamente a realidade de cada período. Neste contexto é possível afirmar que a arte é um meio encontrado pelo homem para transmitir os seus sentimentos e registrar suas expressões.

Um exemplo disso é o que diz Strickland (2004), sobre as pinturas rupestres, as quais o homem compõe as próprias tintas e pincéis com uso dos recursos da própria natureza. Este fato esboça a necessidade de registro e de expressão, comprovando que há no homem o desejo de sentir e significar simbolicamente as suas vivências.

De acordo com Duarte (2008, p.21), “Este é então o mecanismo do conhecimento humano: um jogo (dialético) entre o que é sentido (vivido) e o que é simbolizado (transformando em palavras, ou outros símbolos)”. Assim, o homem busca nas linguagens da arte, meios para expressar simbolicamente suas vivências e é por meio delas que aprende. Desse modo, o homem constrói o seu histórico cultural buscando sentido na existência humana.

Assim, com arte o homem produz suas manifestações e expressa seus sentimentos. Desta maneira Vigotski (2009), nos ensina que ao admirar uma obra de arte o homem vai ao encontro do seu universo interior e revela-se na obra em si, pois a arte tem o poder de transformação oportunizando o encontro com a realidade social. Neste ínterim, pode-se afirmar que a arte permite viver experiências práticas acerca da leitura do que é observado diariamente. Assim, com arte educação é possível o desenvolvimento de um trabalho lúdico articulando teoria e prática.

Tecidas tais reflexões sobre a arte e a obra de arte, é possível afirmar que o ensino da arte é fundamental para desenvolvimento do ser humano, pois arte é conhecimento e envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual do aluno. A criança aprende brincando e neste estudo a arte torna-se um meio, oportunizando possibilidades de atividade para o trabalho sobre valores e ética em sala de aula.

A atividade criadora faz parte do universo infantil, por isso a arte educação é fundamental para o processo criativo na educação infantil, porque por meio dele a criança poderá sentir e simbolizar o conhecimento teórico articulando-o à sua realidade histórica cultural.

Vigotski (2009) traz a análise sobre as relações entre a imaginação e a realidade, mostrando como a imaginação se apoia na experiência e como a experiência se apoia na imaginação, conseqüentemente provocando emoções. O autor ainda leva a refletir sobre a importância de um trabalho pedagógico que oportunize às crianças novas possibilidades de criação e de participação nas diversas culturas.

### **Para entender a obra de Arte**

Para entender a obra de arte, conforme Arnheim (1980), é preciso entender a linguagem estética de uma imagem, conscientizando-se de que toda imagem é um texto informativo. A percepção de uma imagem tem estreita relação com a maneira



pela qual cada indivíduo pode captar a realidade, vinculando-a com sua história pessoal, pois o cérebro humano somente reconhece o que já viu.

Arnheim (1980) salienta que a capacidade inata para aprender por meio dos olhos está adormecida e deve ser despertada. Os olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e medir. Daí se esboça uma carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que se vê. Gradativamente toda riqueza de uma imagem se revela e toma forma à medida que a se percebe por inteiro, então começam a engajar todas as forças da mente em sua mensagem. Isso se encontra na natureza do homem.

A imagem só existe para ser vista, assim sendo o processo imagético é uma relação orgânica que se constrói historicamente. A imagem enquanto arte é pensada em sua relação com os grupos e os indivíduos, como uma construção de maior caráter inventivo. Partindo do ponto de vista de que toda imagem, desenho, figura é um texto informativo, pode-se afirmar que a imagem tem sentido lógico e por isso deve ser lida por seu espectador, é o que diz Hernández (2000).

Na visão de Aumont (1993), a imagem é uma pluralidade na qual a sua forma visível é uma modalidade particular. Nessa perspectiva, a imagem enquanto objeto real e categoria analítica relacionada ao espaço e tempo são entendidos como elemento que se dirige a uma multiplicidade de sentidos, desse modo há imagens que se referenciam aos sentidos, ao intelecto e o uso da metáfora pode conotar a imagens linguísticas.

No caso deste estudo, a imagem evidenciada é aquela produzida pelo artista, “a obra de arte”, pois pode causar grande influência cognitiva, permitindo o estímulo da imaginação, levando ao conhecimento de novas possibilidades, assim como de novas culturas. Para Barbosa (2012), o artista é sensível ao mundo que o cerca e interpreta as suas vivências por meio de linguagens simbólicas, como a pintura, a escultura, o desenho, entre outras. O mundo é cercado de imagens e, ao nascer, o primeiro contato que a criança tem com ele, é o universo simbólico. Assim, as imagens fazem parte do homem, contribuindo para a formação do ser, visto que estão presentes em tudo, desde a natureza até nas coisas criadas pelo homem. Desta forma, o artista cria símbolos representativos do que vê e sente, interpretando as complexidades do mundo, como os fatos sociais.

Desta maneira, as imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. É preciso

reconhecer essas metáforas e seus valores em diferentes culturas. (HERNÁNDEZ, 2000).

O trabalho com obras de artes na escola é mais que um recurso pedagógico, pode ser uma possibilidade de reflexões sobre as complexidades do mundo, levando a ludicidade e o dinamismo apresentado pelos artistas para estimular o interesse na sala de aula é o que diz Vigotski (2009). Para facilitar este processo Edmund Feldman (1970) traz quatro elementos fundamentais para a leitura estética de uma imagem. São eles: a descrição, análise, interpretação e julgamento. Por meio deste conhecimento o docente tem a possibilidade de estar informado e ter o devido entendimento estético para ler uma imagem.

Segundo Feldman (1970), no estágio da descrição sugere-se fazer uma lista detalhada de objetos e formas contidos na obra; descrevendo tudo o que se vê. Esse exercício ajuda o observador a visualizar a obra e ao mesmo tempo descobrir coisas ou detalhes que não haviam sido captados à primeira vista. A análise é a observação do procedimento daquilo que se vê na obra de arte. Estuda-se a relação de tamanho, localização das formas no espaço a relação cor e textura e superfície, espaço e volume, a relação dos valores tonais, luz-sombra, descobrem-se também as qualidades emocionais e ideias transmitidas pela obra de arte. A interpretação: é o estágio em que, baseado nos elementos descritos e analisados da obra, o observador dá significado ao trabalho de arte. Usam-se palavras para descrever ideias que explicam as sensações e sentimentos que há diante do objeto de arte. E no julgamento: decide-se sobre o valor estético de uma obra de arte. É o momento de explicitar as razões porque o trabalho em estudo é bom ou ruim.

Com base neste conhecimento é possível vincular um trabalho pedagógico que use a obra de arte com exemplos de fatos cotidianos para abordagem em sala de aula.

### **Procedimentos Metodológicos**

Para Demo (1993), a metodologia utilizada no artigo é a qualitativa, pois busca o estudo detalhado de um determinado fato. Neste caso, a obra de arte como recurso pedagógico. É exploratória, pois se utiliza de desenhos e depoimentos para maior compreensão sobre o assunto.

Para a análise da obra de arte do artista plástico Dudu Rodrigues, foi realizada uma visita no atelier do artista, a fim de entender como são aplicados os elementos visuais (linha, cor, forma e volume), expressando as diversidades físicas.

Após todos os procedimentos mencionados acima e o contato com o artista, foi realizada a leitura e releitura da obra “Indo às compras”, em um Centro de Educação Infantil do Sul de Santa Catarina, com os alunos da educação infantil, na faixa etária entre 4 a 5 anos. É importante destacar que os nomes das crianças, bem como dos professores foram todos resguardados, sendo utilizada apenas a letra inicial dos seus nomes.

### **Resultados e Discussão**

Este trabalho foi realizado em duas etapas fundamentais. Primeiramente a visita do atelier do artista que proporcionou o conhecimento de sua obra. E na sequência a atividade pedagógica realizada no centro de Educação Infantil.

Por meio da visita no atelier do artista plástico Dudu Rodrigues, que pinta “gordinhas” (termo utilizado por ele mesmo carinhosamente) em cenas cotidianas e retrata o gestual, percebeu-se que sua obra procura mostrar o charme de cada personagem. Para ele, o importante é revelar a alegria dos gordinhos com suas linhas e curvas bem definidas. Segundo o artista “Quando faço uma gordinha, procuro mostrar a beleza que existe nela, principalmente com seu cuidado em se vestir”. “Tudo isso é para ressaltar que os gordinhos têm muito charme, graça e beleza”.

Além do sentimento de simpatia que os quadros transmitem, os “gordinhos” de Dudu Rodrigues são imagens que objetivam revelar uma beleza especial e uma forma diferente de sensualidade. A ideia de retratar em quadros as pessoas com corpo “mais avantajado” vem de criança: com apenas dez anos de idade Dudu Rodrigues já fazia esboços de quadros hoje consagrados. O artista expressa a emoção por meio da postura do corpo e não da face. Por isso que nos quadros do artista, é comum encontrar personagens que não contam com olhos e bocas delineados.

Outro destaque das pinturas é a procura por transmitir sentimentos de felicidade. Isso explica porque grande parte dos quadros são produzidos com cores alegres e vibrantes, que expressam vivacidade. “Sempre busco fazer com que as pessoas olhem para meu trabalho e sintam-se alegres. Que sintam felicidade ao admirar minhas pinturas”, afirma o artista.

A partir do contato com o artista foi possível entender sua proposta de trabalho, o que foi significativo para a realização da segunda etapa, que consistiu na leitura e releitura da obra “Indo as compras”, do artista mencionado acima, no Centro de Educação Infantil do sul de Santa Catarina.

Primeiramente, foi apresentada a proposta pedagógica aos alunos, promovendo reflexões sobre o que é arte e a necessidade do homem de se expressar por meio dela. Apresentaram-se os elementos técnicos que compõem uma obra de arte de acordo com os conceitos estabelecidos por Feldman (1970), já explanados na fundamentação teórica, dando início ao trabalho de leitura e releitura da obra de Dudu Rodrigues, “Indo às compras”.

Abaixo a obra “Indo às Compras” que tem a dimensão de 90X60cm.

**Figura 1** - Obra de Arte “Indo às compras”



Fonte: Artista Plástico Dudu Rodrigues (2015).

Com base na imagem da obra, as crianças relataram as primeiras impressões estéticas sobre a obra, descrevendo os seus elementos visuais.

A partir da análise realizada as crianças perceberam que se tratava de uma mulher negra, obesa e com muitas bolsas. Com este entendimento, iniciou-se um trabalho de reflexão sobre as diferenças físicas corpóreas de cada pessoa, bem como outras percepções necessárias e pertinentes como a cor da pele, por exemplo.

Ao final desta etapa, foi possível explicar às crianças que a obra revela a inclusão, pois todas as pessoas, independente de sua raça, cor da pele, devem ser respeitadas.

Após estas reflexões cada criança realizou um desenho inspirado na obra de arte trabalhada, expressando seus sentimentos em relação a diversidade corpórea, como pode-se observar nos desenhos abaixo.

**Figura 2** - Desenho realizado pela criança M



Fonte: Próprio autor.

Nesta foto, a criança M de 5 anos, retratou uma criança obesa e diferente, também relatou que em casa seu pai tem um rosto diferente, falando que acha legal ser diferente. Percebe-se que ao retratar o rosto do pai no desenho ela o pintou de roxo, que é uma cor que surpreende, e não retratou com os tons da pele. Destaca-se que se trata de uma criança negra. Neste caso, a criança utiliza a cor roxa para simbolizar esta diferença. Nas palavras de Duarte (2008), a arte supre o que a linguagem verbal não consegue expressar. Barbosa (2012) contribui, destaca a sensibilidade do artista em relação ao mundo, interpretando as suas vivências por meio de linguagens simbólicas.

Na imagem abaixo a criança L de cinco anos de idade retratou sua mãe, que é obesa e, por isso, se enquadra no grupo dos diferentes, porém na família todos a amavam.

**Figura 3** - Desenho realizado pela criança L

Fonte: Próprio autor

A criança L, ao terminar o seu desenho disse: “ser diferente é bom”. A criança fez um contraste entre cores leves e cores fortes, usando formas geométricas e exageradas, para representar o corpo da mãe, fazendo uso de um círculo bem grande, já as pernas são alongadas. Duarte (2008) relata que os desenhos empregam uma linguagem simbólica em que objetos reconhecíveis são símbolos de ideias e conceitos abstratos. Para Jung (2000, p. 20-21), “Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a ideias que estão fora do alcance da nossa razão”. A imagem de uma roda pode levar nossos pensamentos ao conceito de um sol “divino”. Neste caso a criança representou sua mãe; o sol divino. Neste entendimento Vigotski (2009) destaca a importância da imaginação para a construção da realidade como foi o caso desta criança.

Nas imagens acima tratadas, fica explícito que as crianças percebem as diferenças corpóreas e que apresentam dificuldades em aceitar como algo dentro da normalidade.

Um desenho que despertou atenção foi o da menina F, de cinco anos de idade, que retratou uma criança com uma perna só. Observe o desenho:

**Figura 4 - Desenho realizado pela criança F**

Fonte: Próprio autor

Ela disse que a criança desenhada era diferente das outras, mas que era feliz. Neste desenho podemos ver a imagem de uma criança feliz. Ela parece segurar uma flor, porém apresenta um dos braços mais curto e não possui uma das pernas. Nos cabelos parecem ter duas antenas, a cor utilizada é suave. Por meio deste desenho, podemos perceber que a criança retrata as várias diferenças corpóreas por meio dos elementos visuais que ela simboliza. Duarte (2008, p. 20) explica “Nossas experiências vividas são sempre seguidas de simbolizações, que permitem explicitá-las (a nós mesmos). Duarte (2008) traz o exemplo de Gendlin, um psicólogo norte-americano, que afirma haver em toda significação dois componentes: as experiências e os símbolos”. A criança encontrou um meio para expressar simbolicamente a sua visão em relação às diversidades corpóreas físicas que ela conhece.

Após o término da atividade, os desenhos realizados pelas crianças foram expostos em um mural, proporcionando a valorização das suas produções, entendendo que todas as imagens mostraram aspectos individuais e diferentes, mas que todas eram únicas e belas.

### **Considerações Finais**

A obra de arte pode ser sim um recurso importante para interação da criança com o mundo ao qual ela está inserida. Ao utilizar a obra de arte em sala de aula foi possível estimular nas crianças reflexões sobre as diversidades corpóreas, conduzindo tais reflexões de maneira lúdica e prazerosa. Pode-se afirmar também que os elementos da leitura de imagens estabelecidos por Edmund Feldman (1970), foram imprescindíveis para o êxito deste estudo.

Com isso, a observação por meio da leitura permitiu perceber que por meio da análise da obra de arte é possível ter um recurso pedagógico de grande valia para se trabalhar as diversidades físicas corpóreas, mas não é apenas isso. Sua infinita grandeza abre um leque de oportunidade e por meio da obra de arte se pode trabalhar os mais variados temas de modo prazeroso e lúdico.

Ao trabalhar a obra de arte com as crianças, o professor oportuniza o conhecimento de conteúdos novos, novas culturas, novas formas de se expressar. A obra de arte como um recurso pedagógico pode e deve ser utilizada em sala de aula pois estimula a imaginação das crianças, e mostra os fatos sociais da realidade. Tecidas estas reflexões a criança entende que existem diversas formas de expressar o que se sente, e que o desenho é uma delas. O trabalho com obra de arte caracteriza-se como mais uma opção para a prática pedagógica.

Neste estudo utilizou-se da obra de arte do artista plástico Dudu Rodrigues para fazer reflexões sobre o ato de aceitar as diferenças corpóreas físicas com as quais convivemos no dia a dia. O pensamento central foi levar a criança à conscientização de que somos diferentes. Este foi um exemplo de uma possibilidade de como a obra de arte pode contribuir para o fazer pedagógico.

Se o desejo é trabalhar questões vinculadas à fome, por exemplo, pode-se explorar a obra “Retirantes” do artista Cândido Portinari, se as festas juninas, a série Bandeirinhas do artista Alfredo Volpi poderá ser uma possibilidade. A obra “A Cuca” de Tarsila do Amaral poderá ser um recurso de reflexão aos medos na infância, assim como tantas outras. A arte existe e é parte essencial do ser humano, nós educadores podemos explorá-las a nosso favor no cotidiano escolar.

Este artigo atingiu o seu objetivo, que era a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento. Apresentou a obra de arte como uma possibilidade de recurso pedagógico, capaz de promover reflexões sobre a corporeidade e a aceitação das diferenças físicas em sala de aula e na sociedade, uma vez que a diversidade é uma realidade. Neste estudo comprovou-se que a obra de arte aliada a educação, poderá abrir espaço para que elementos da nossa cultura possam ser construídos e desconstruídos por meio da leitura/releitura e interpretação da obra de arte.

## Referências

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas, SP; Papyrus Editora, 1993.



ARNHEIM, R. **Arte e Percepção Visual**. São Paulo: EDUSP, 1980.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993. Educar pela pesquisa. 2ª edição. Editora: Autores Associados.

DEWEY, John: **Arte como experiência**- São Paulo, 2010.

DUARTE, João Francisco. **Por que arte educação?**19. Ed. Campinas, SP: Papiros, 2008.

FELDMAN, E. B. **Becoming human through art: an esthetic experience in the school**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JUNG, Carl, g. **O homem e seus símbolos**. 23. Ed. Botafogo, RJ: nova fronteira, 2002.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada: da Pré-história ao Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

## O PAPEL DO SEGUNDO PROFESSOR EM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SC: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Marília Beza Mariano<sup>1</sup>; Marlene Beckhauser de Souza<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde. mariliabeza@hotmail.com

<sup>2</sup>Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde. profmarlenebn@hotmail.com

**Resumo:** O presente artigo busca analisar o papel do segundo professor na educação infantil de um município do sul de Santa Catarina. Para isso, delimitamos como objetivos específicos: identificar de acordo com a legislação, a função do segundo professor em turmas de educação infantil; saber quem são os contratados como segundos professores na rede de ensino de um município de SC; apontar os desafios enfrentados nas escolas de educação infantil no atendimento aos alunos com deficiência. Trata-se de uma pesquisa com estudo de caso e abordagem qualitativa. Para coleta de dados, foi aplicado um questionário com as diretoras dos Centros de Educação Infantil da zona urbana do município escolhido. A pesquisa apontou que a falta de estrutura física adequada e de profissionais qualificados, continuam sendo as maiores dificuldades que as instituições infantis encontram para atender os alunos da educação especial.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Educação especial. Segundo professor. Aluno com deficiência.

### Introdução

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil adquire garantia de direito social, isto é, as crianças passam a ter o direito de serem educadas em creches e pré-escolas na sua comunidade. Aos poucos o caráter reducionista do assistencialismo vem sendo rompido e a educação dessas crianças ganham maior destaque nas políticas educacionais brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (BRASIL, 1998) representaram um grande avanço, colocando a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Esta tem por finalidade o desenvolvimento integral de “todas” as crianças, do nascimento aos cinco anos, inclusive as com deficiências, promovendo o desenvolvimento de seus aspectos: físico, psicológico, social, intelectual e cultural. Dessa forma, a educação infantil enfrenta hoje um grande desafio: a inclusão de alunos com deficiências nas creches e pré-escolas.

Nesse sentido, sabe-se o quão importante é o trabalho do segundo professor, não apenas na educação infantil, mas em todas as modalidades de ensino. Com o intuito de melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência para que se tornem seres humanos independentes.

Em observância ao que foi acima descrito se quer saber: Qual a função do segundo professor no atendimento de alunos com deficiência em turmas da educação infantil?

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o papel do segundo professor na Educação infantil de um município do sul de Santa Catarina.

Assim sedimentando o objetivo geral em objetivos específicos o trabalho também pretende: identificar de acordo com a legislação, a função do segundo professor em turmas de educação infantil; saber quem são os contratados como segundos professores na rede de ensino de um município de SC; apontar os desafios enfrentados nas escolas de educação infantil no atendimento aos alunos com deficiência

### **Educação Especial e o desafio da inclusão: aspectos históricos e legais**

A educação para pessoas com deficiência surgiu de forma solitária e excludente, com caráter terapêutico. Foi nos Estados Unidos e no Canadá que surgiram os primeiros programas de atenção, cuidados de saúde e educação para os deficientes que eram marginalizados e excluídos da sociedade. (BRUNO, 2006)

No Brasil as primeiras instituições criadas para pessoas com deficiência foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, no Rio de Janeiro, e Instituto Imperial de Educação de Surdos, em 1857, todas as duas instituições tinham influências europeias.

Em meados do século XX, também no Brasil, são criadas a Fundação Pestalozzi e as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), destinadas à implantação de programas de reabilitação e educação especial. “Em decorrência do avanço científico, as causas e origem das deficiências foram investigadas esclarecidas na segunda metade do século XX, rompendo assim com a visão mítica e maniqueísta entre o bem e o mal.” (Bruno, 2006. p. 11).

A ideia de educação inclusiva só passou a ser verdadeiramente defendida e apoiada após a publicação da Declaração de Salamanca, documento internacional de 1994, que defende que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem “o

meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.” (UNESCO, 1994). Essa declaração também menciona a importância de se proporcionar uma educação eficaz para as crianças que promova um avanço na qualidade de todo sistema educacional.

A Constituição Federal de 1988 define no artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No artigo 206, inciso I, “estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e no artigo 208, garante como dever do estado a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino.

Com o objetivo de garantir os direitos das pessoas com deficiência como cidadão e reforçar a igualdade de oportunidades educacionais, a partir da Constituição Federal (1988) algumas resoluções e documentos foram publicados, surgindo leis, portarias, decretos, revendo assim as políticas da educação especial e inclusiva.

Após a publicação da Declaração de Salamanca (1994), iniciou-se um processo de inovação e direcionamento em relação aos alunos com deficiência, na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – Lei Nº 9394/96, no capítulo V, trata especificamente dos direitos dos alunos com deficiência e institui o dever do Estado de estabelecer os serviços, os recursos e apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses estudantes, assim como determina como dever das escolas atender esses alunos desde a educação infantil.

Estudos mais recentes sobre educação especial ponderam que é considerada pessoa com deficiência aquela que tem um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, em que as barreiras arquitetônicas ou atitudinais podem privar a participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtorno global do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, e mostra um repertório de interesses e atividades limitado. Os alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e a artes, apresentam uma ampla criatividade e envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas de seu interesse (BRASIL, 2007, p. 9).

No que tange as políticas educacionais em firmar o direito e ampliar a oferta desta etapa de educação com qualidade é preciso mais investimento financeiro, a

organização dos sistemas municipais, a formação e qualificação dos profissionais que atuam nesta faixa etária e uma reestruturação do espaço físico que favoreça o acesso a todas as crianças.

### **O Atendimento Educacional Especializado na Educação infantil**

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e disponibiliza os recursos e serviços para o atendimento educacional especializado (AEE), orientando quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem na escola regular (BRASIL, 2007, p. 10).

Nesse sentido, esse atendimento tem como função identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade eliminando as barreiras que impedem a participação plena dos alunos e que leve em conta as suas especificidades. Não tem o cunho de substituir o ensino regular, neste sentido às atividades desenvolvidas se diferem das atividades realizadas na sala de aula comum. (BRASIL, 2010, p. 22).

O documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo MEC e Secretaria de Educação Especial (2007), aponta que do nascimento aos três anos o atendimento acontece por meio da estimulação precoce, otimizando o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. E pontua que:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2007, p. 10).

O AEE insere-se efetivamente nas escolas regulares através de salas de recursos multifuncionais, segundos professores, entre outras estratégias que visam qualificar a inclusão dos alunos com deficiência nas classes de ensino comum da educação básica.

Para encaminhamento do aluno ao SAEDE/AEE, o professor de turma deverá encaminhar o aluno primeiramente para uma avaliação multifuncional que será aplicada pela equipe do “Centro de Atendimento Educacional Especializados em

Educação Especial – CAESPs, para que estes possam definir uma proposta inicial de intervenção” (SANTA CATARINA, 2009) de acordo com a necessidade do aluno.

A frequência do aluno nas aulas do SAEDE/AEE será da seguinte forma, de acordo com o Santa Catarina (2009, p. 25):

A frequência do aluno no SAEDE deve atender às seguintes orientações:

Educação infantil - preferencialmente, no período oposto e, dependendo das condições da criança e da família, no mesmo período de frequência na instituição de educação infantil;

Ensino fundamental, ensino médio e modalidades da educação básica – obrigatoriamente no período oposto ao da frequência no ensino regular.

Observação:

O aluno matriculado em período integral poderá ser atendido no mesmo período de frequência escolar.

De acordo com o documento Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009), a contratação do ‘segundo professor’ para atuar em sala de aula em corregência com o professor titular é um direito garantido por lei. O mesmo documento diz que nos anos iniciais o segundo professor, que deverá ter habilitação em educação especial, tem como função reparar/corrigir as atividades para a classe, contribuindo com relação ao seu conhecimento específico, junto com o professor titular de turma. Já nos anos finais do ensino fundamental, o segundo professor tem como papel, auxiliar e apoiar o professor titular de turma no desenvolvimento e adaptação das atividades pedagógicas.

Em maio de 2015, em Santa Catarina, foi votada a Lei N° 17.143, que assegura a contratação de segundos professores para alunos deficientes, trazendo a seguinte redação no Art. 1º:

**Art. 1º** As escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina ficam obrigadas a manter a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula que tiverem alunos com diagnóstico de:

I - deficiência múltipla associada à deficiência mental;

II - deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;

III - deficiência associada a transtorno psiquiátrico;

IV - deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática;

V - Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada;

VI- Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.

Nesse sentido, a legislação garante o direito a contratação do 'segundo professor' para atuar em sala de aula que tenham alunos com deficiência. De acordo com o documento Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009), nos anos iniciais o segundo professor já habilitado em educação especial, tem como função reparar/corriger as atividades para a classe, contribuindo com relação ao seu conhecimento específico, junto com o professor titular de turma.

Aos sistemas de ensino compete disponibilizar instrutor, tradutor/interprete de Libras, monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Bem como, organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Neste sentido, não basta somente romper barreiras arquitetônicas, mas é preciso romper as barreiras atitudinais.

### **Procedimentos Metodológicos**

Para alcançarmos as ações pretendidas, optamos por uma pesquisa com abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (2003), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada.

Quanto aos procedimentos técnicos a presente pesquisa trata-se de um estudo de caso, pois foi aplicada para analisar uma situação única de um município do sul de Santa Catarina, que se referia a contratação de profissionais para o cargo de segundo professor em Centros de Educação Infantil (CEI).

Os dados coletados foram analisados a partir do referencial teórico apresentado neste estudo e a legislação vigente ao assunto aqui tratado, e os resultados estão apresentados de forma descritiva numa abordagem qualitativa.

A presente pesquisa foi realizada com as diretoras dos 06 (seis) Centros de Educação Infantil da área urbana deste município. As 06 (seis) diretoras envolvidas na pesquisa atuam entre 13 e 26 anos na educação e apenas uma delas é especialista em educação especial. Para coleta de dados foi utilizado um questionário com 06 (seis) perguntas abertas.

## Resultados e Discussão

Iniciamos a pesquisa perguntando se a instituição de ensino atende alunos com deficiência, quantas e quais as deficiências.

Dos 06 (seis) CEIs, apenas 04 (quatro) atendem alunos com deficiência. No total são atendidas 08 (oito) crianças com deficiência: 04 (quatro) autistas, 01 (um) deficiente intelectual, 01 (um) Síndrome de Down, 01 (um) com Síndrome de pele Escamosa e 01 (um) com Encefalopatia crônica não progressiva e epilepsia.

O segundo questionamento foi se a escola se sente preparada para receber e trabalhar com este tipo de aluno.

Das 06 (seis) diretoras pesquisadas, 03 (três) disseram que não se sentem preparadas, pois não possuem profissionais qualificados para trabalhar com crianças deficientes, estrutura física das escolas não é arquitetônica e faltam materiais adequados. As outras 03 (três) disseram sim, pois a estrutura é adequada e possuem alguns profissionais capacitados e/ou em processo de especialização.

Diante das respostas obtidas percebe-se que nem todas as diretoras têm a mesma percepção com relação ao atendimento de alunos com deficiência, a divergência das respostas chama a atenção por se tratar do mesmo município, pois nesse caso supõem-se que todas as escolas deveriam ter as mesmas condições. Nesse sentido, pode-se considerar que algumas vezes as instituições demonstram uma resistência à inclusão escolar de alunos com deficiência, seja por não acreditarem em suas possibilidades de adaptação, desenvolvimento e aprendizagem, seja por não se sentirem preparados ou profissionalmente capacitados para lidar com essa criança em uma situação pedagógica.

No terceiro questionamento foi perguntado se a escola atende as leis de amparo ao aluno com deficiência e de que maneira.

Todas as diretoras responderam que atendem na medida do possível, a escola que garante a matrícula na educação infantil dando o direito a educação, porém nem todas são amparadas no quesito acessibilidade.

Observa-se que na visão das 06 (seis) diretoras a legislação se limita a matrícula e acessibilidade, nenhuma delas mencionou a contratação de outros profissionais para atender o aluno com deficiência e o serviço educacional especializado.



O quarto questionamento procurou saber se o município faz contratação de profissionais para ajudar no atendimento dos alunos com deficiência e quem são esses profissionais contratados.

Uma diretora disse não possuir a informação, 03 (três) disseram que sim, e que são contratados estagiários. Outra disse que atualmente estão sendo contratados profissionais com formação no AEE e a sexta diretora disse que os profissionais contratados são agentes de apoio e/ou segundo professor.

Além de contradição nas respostas obtidas, percebe-se que apenas duas diretoras se referem a contratação de segundo professor como uma das alternativas de contratação ou de profissionais com formação em AEE. Pelas informações recebidas, percebe-se que faltam esclarecimentos para os próprios gestores das instituições infantis para que as políticas educacionais de inclusão se efetivem de acordo com a legislação vigente.

Em seguida, foi questionado se os profissionais contratados, para atender o aluno com deficiência, recebem alguma capacitação ou orientação para trabalhar com os alunos deficientes.

As 06 (seis) diretoras afirmaram que sim, que em 2017 (ano em que a pesquisa foi realizada), foi oferecida pela prefeitura municipal uma capacitação com profissionais do AEE, para todos os contratados que estavam trabalhando com alunos deficientes.

Aqui observar-se que há preocupação, por parte das equipes gestoras dessas instituições, com relação a capacitação dos profissionais contratados para atender os alunos deficientes.

A formação continuada favorece melhorias nas condições de ensino. Para os docentes, a presença de uma equipe que dê suporte aos agentes educacionais constitui-se na principal necessidade para a inclusão desses alunos, acontece com qualidade.

Isso nos faz refletir sobre a importância de um investimento maior na formação docente que, embasada na teoria, que tenha por eixo a prática educativa, incentivando o profissional a se tornar, cada vez mais, um ser reflexivo, capaz de analisar a situação dos educandos sob sua responsabilidade, analisar as tarefas, as estratégias e buscar os recursos que sejam mais adequados a cada situação. (MARTINS 2011, p. 62)

O último questionamento foi sobre quais os desafios enfrentados pela escola no atendimento aos alunos com deficiência.

Uma diretora disse que não possui esta informação, as outras 05 (cinco) responderam que os maiores desafios enfrentados são: a falta de profissionais capacitados, materiais adequados e acessibilidade.

Entende-se aqui que esses desafios enfrentados pelas instituições infantis se referem a organização dos espaços físicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas, mobiliários, a seleção e adaptações dos materiais pedagógicos para atender o aluno com deficiência e a falta de profissionais com capacitação na educação especial. Nesse sentido, a prática da educação inclusiva fica comprometida, pois essas “[...] condições se tornam essenciais e prioritárias na educação e no processo de inclusão de crianças com deficiência. (BRASIL, 2007, p. 18).

Vale ressaltar que a inclusão não se faz apenas por promulgação de leis, que garantam o direito de todos a uma educação de qualidade, implica também no replanejamento e na reestruturação da dinâmica das escolas a fim de desenvolver ações que respeitem as diferenças e atendam às necessidades de todos os alunos.

### **Considerações Finais**

O segundo professor tem um papel fundamental na vida de uma criança com deficiência, pois, é ele quem vai ajudá-la a superar os obstáculos durante sua permanência no período escolar.

Por lei, as crianças com deficiência têm direito de ter um profissional qualificado para acompanhá-la por toda sua vida escolar, infelizmente nem sempre isso acontece. Na realidade, a pesquisa apontou que os profissionais contratados são estagiários e/ou agentes de apoio para exercer a função do segundo professor, sendo que estes não possuem qualificação necessária para atender as especificações exigidas pela legislação em vigência.

A pesquisa apontou que os desafios enfrentados pelas instituições infantis no atendimento do aluno com deficiência ainda são muito, entre eles foram citados a carência de profissionais com formação adequada, falta de recursos pedagógicos adaptados, espaço físico sem acessibilidade ou insuficiente. Esses indicativos comprovam se tem um longo caminho a percorrer para se atender as políticas educacionais e legislação da educação especial nessas instituições infantis.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2007), a inclusão escolar implica em uma nova postura das escolas que deve estar contemplada no projeto político pedagógico, da mesma, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas para atender o aluno com deficiência.

Embora se tenha conseguido avanços aos direitos educacionais da pessoa com deficiência, ainda existe uma grande lacuna entre as diretrizes legais e a efetivação das práticas que garantem o acesso e a participação plena dos alunos com necessidades especiais no sistema educacional. Haja vista, que as instituições de ensino estão desprovidas de materiais, recursos humanos e pedagógicos que são garantidos na lei

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**/ Secretaria de Educação Especial. – Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. 4ª ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**/ organização Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Katia Regina Moreno Caiado. – 1. ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 21- 42.

KRAMER, Sonia. **Privação Cultural E Educação Compensatória: Uma Análise Crítica.** Da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação – Brasil. 1982.

LEI Nº 17.143, DE 15 DE MAIO DE 2017. **Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina.** – Disponível em: <[http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143\\_2017\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_lei.html)> Acesso em: 30 de Outubro de 2017.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas a atuação com a diversidade dos alunos. In: **Professores e Educação Especial: formação em foco/** organização Kátia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista. – Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, 2011. p. 51- 63.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico.** / São José, SC: FCEE, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** Coordenador Sergio Otavio Bassetti - São José: FCEE, 2006.

SANTOS, Vany Oliveira. **O Acesso das Pessoas com deficiência aos direitos fundamentais: Uma Reflexão à Luz da Constituição Federal** Disponível em: <[http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/Monografia\\_Vany\\_Santos.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/Monografia_Vany_Santos.php)> Acesso em: 22 de Outubro de 2017.

UNESCO. **Declaração De Salamanca 1994.**– Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 30 de Outubro de 2017.

## O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO IBEROAMERICANA

**Carlos Eduardo Plens<sup>1</sup>; Fresia Tamara Matamala Correa Plens<sup>2</sup>**

Docente Arquitetura e Urbanismo. UnC e Maestría en Educación. Ude. cplens@uol.com.br

<sup>2</sup> Docente em Enfermagem. Senac, Rio do Sul SC, tamaradu13@gmail.com.

**Resumo:** A importância sobre o uso da tecnologia digital educacional na Iberoamérica, se dá pela falta de diálogo dos interlocutores que estão a favor ou contra a mudança. O objetivo da pesquisa é de buscar conhecimento sobre o uso de tecnologia para a educação. A revisão de literatura busca dar uma visão sobre o comportamento. De um modo geral, a tecnologia digital está se transformando e se adaptando a uma resistência desorganizada e fadada ao fracasso, e esforços devem ser realizados para se buscar o objetivo de universalização da educação.

**Palavras-chave:** Tecnologia. Educação. Universalização. Digital. Iberoamérica.

### Introdução:

A importância sobre o uso da tecnologia digital educacional na Iberoamérica, se dá porque os interlocutores que estão a favor ou contra, encontram-se a uma distância muito grande de atingir seus interesses. Nas expectativas de manter o sistema atual ou propor uma ruptura deste.

Observamos algumas iniciativas, sobre o sistema de educação a distância com uso de tecnologia, no decorrer do tempo, em 1728, em Boston, já se encontram registros sobre educação por correspondência em cursos profissionalizantes - em 1833, na Suécia a universidade oferecia um curso por correspondência - em 1840 na Inglaterra, também encontramos exemplo de curso a distância e no Brasil, existem até hoje, ofertas de vários cursos técnico por correspondência, sendo que esta era a tecnologia da época.

A ideia de cursos sem a presença de um professor, não é nova, simplesmente, hoje, existe uma tecnologia diferente e nova por traz desta ação, uma vez esta tecnologia era ofertada pelos meios de comunicação, "correios", que aproximava as pessoas. Dentro deste conceito, de aproximação, hoje existe a internet, que é usada para diminuir as distâncias e ter uma maior abrangência para se alcançar um objetivo.

Desta forma o uso da tecnologia digital, na modalidade virtual, nada mais é que educação por correspondência, usando um novo veículo de comunicação que substituiu os correios, já na região Iberoamericana, foco de nossos estudos, passa

por questionamentos, como todas as profissões passaram, no caso dos Arquitetos que desenhavam a mão suas obras, passaram a depender de um programa de computador para desenvolver seus trabalhos, já os fotógrafos profissionais, tiveram que suportar a convivência da massificação das câmeras fotográficas, hoje, em todos os celulares existem câmeras fotográficas, no caso dos taxistas, veio a influência dos aplicativos, que movimentou freneticamente o seguimento. Dito isso, o setor da Educação também sente a ameaça de substituição dos paradigmas do ensino.

Diante das tensões no setor educacional, se torna imprescindível o entendimento das variáveis para se avaliar as mudanças que estão ocorrendo, a ponto de garantir uma transição mais suave, que continue atingindo os objetivos gerais da educação. Portanto, buscou-se reunir informações com o intuito de responder o problema de pesquisa: Como podemos suavizar os impactos sobre a implementação massiva das novas tecnologias digitais no ensino a distância?

O objetivo da pesquisa é de buscar conhecimento sobre o uso de novas tecnologias, de forma a propiciar aos profissionais de educação uma visão mais abrangente sobre as tendências deste tema. Com o estudo de alguns aspectos referentes as tensões sofridas no setor e suas expectativas nos dias atuais.

Diante da necessidade de se atingir determinados parâmetros na educação, tais como: educação massiva, acesso à educação, a homogeneização do ensino, os baixos custos da educação, se tornam interessante o uso das tecnologias, por preencher muitos destes pontos, em quase sua totalidade, somados a um mercado altamente competitivo, a modalidade passa a se tornar mais atraente as instituições de ensino superior. Esta visão geral do problema justifica o estudo das tensões e tendências, afim de gerar conhecimento e propiciar uma amortização das tensões deste mercado.

### **Procedimentos Metodológicos**

De acordo com Fischer (2018), Foucault entende que o ofício do pensador, do pesquisador, do estudioso da educação é o ofício daquele que investe em pensar diferentemente do que ele próprio.

Nesta análise empregamos a pesquisa qualitativa, pautada na teoria fundamentada, que atua em um campo de investigação utilizando métodos de pesquisas bibliográficas, buscando descobrir as razões para determinados comportamentos, atitudes e motivações. O objetivo é desenvolver uma teoria baseada

em dados sistematicamente coletados e analisados. Foi utilizada uma pesquisa exploratória, onde busca uma aproximação com o fenômeno.

## **A Iberoamérica**

Pode-se dizer que a designação de iberoamericana é usada para determinar um agrupamento de países com as mesmas características, neste caso mais específico, sobre as línguas, espanhola e portuguesa. Neste contexto, fica claro que em nosso estudo, que este serve para fazer um recorte, sobre o tema, em países que falam a mesma língua, mas também, possuem características similares, são elas: geográfica; cultural e principalmente econômica. O mais preocupante, contudo, é constatar que estes estudos sobre características Iberoamericana, são importantes para evidenciar um problema comum, onde podemos encontrar uma distância muito grande entre a situação atual e a prática, para atingir os interesses na educação a distância e a uma resistência muito forte, que busca manter o sistema atual ou propor uma ruptura deste. Diante de uma discussão sobre a globalização na educação superior a nível global identificando problemas e desafios do setor para um estudo segundo a tríade global/ nacional/ local onde se denomina como dimensão glonacal, como denominado no Relatório da Educação Superior na América Ibérica, passando pela mediação do nível regional, buscando soluções estratégicas. Fica evidente, diante desse quadro, a função do recorte, onde busca a padronização e homogeneização da área de estudo a fim de buscar um ponto comum.

Na opinião de Schepper (2018), o ponto comum está evidente na baixa frequência de trabalhos com ênfase na tecnologia digital, e observa que poucos destes preconizam intensões didáticas a questões tecnológicas, ressaltando o descompacto, já que vivemos em uma sociedade imersa na tecnologia digital. Este ponto comum, dentro do recorte da Iberoamérica, está ligado ao baixo uso da tecnologia digital.

É interessante, ressaltar que outros fatores como a recessão econômica, desemprego ou dificuldades políticas são pontos agravantes, mas há um fato que se sobrepõe a todos estes fatores que é a globalização e o desenvolvimento da tecnologia digital, conforme Torrecilla, (2011). Mesmo assim, não parece haver razão para que estranhemos a tecnologia digital, já que este tema se encontra em inúmeros debates educacionais e não desaparecerá. É sinal de que há, enfim, essa realidade que impõe a necessidade de pesquisa.

Conforme verificado por Torrecilla (2011), essa realidade impõe a necessidade de pesquisa no contexto. Trata-se inegavelmente de ampliar o debate em educação, seria um erro, porém, atribuir esses problemas somente a um único contexto. Assim, reveste-se de particular importância uma visão mais ampla, de abrangências glonacal. Sob essa ótica, ganha particular relevância o estudo de problemas em grandes regiões com a Iberoamérica.

Pode-se dizer que ampliar o debate em torno da região iberoamericana é uma alternativa que valida à alguns pontos comuns, dando unidade a região. Neste contexto, fica claro que outro ponto comum é a imersão dos países deste eixo, na tecnologia digital, mesmo que alguns estudos, demonstrem que na produção científica essa imersão não seja evidente. O mais preocupante, contudo, é constatar que os debates na área da Educação são pouco abrangentes, nos quesitos de tecnologia digital focados em nosso recorte. Não é exagero afirmar que a tecnologia digital é um dos fatores principais geradores de mudanças, é importante que este fator esteja sempre relacionado a outro, de modo a responder mais questões.

A sociedade atual encontra-se cada vez mais invadida por aparatos tecnológicos, meios de comunicação e informação. Se por vezes parece que a escola permanece imune a esse avanço dos dias atuais pode-se perceber que a tecnologia invadiu mais esse campo: o da construção do conhecimento. (ZINHANI; OLIVEIRA, 2012).

O autor deixa claro na citação acima, que a tecnologia digital já atravessou essa fronteira imaginária e que a escola que parecia imune, está sendo invadida por aparatos tecnológicos.

Esse é o motivo pelo qual é importante frisar esse ponto, sendo que não podemos nos dar ao luxo de ignorar o avanço tecnológico na educação e principalmente na região da Iberoamérica.

Esses dados revelam muito mais do que uma vontade unilateral de uma entidade, mas uma necessidade globalizada, em regiões como a Iberoamérica, com uma sociedade e cultura singular, a tecnologia digital deve ser abordada com mais seriedade, porque ela é, dentro do ambiente educacional, um agente modificador das relações de ensino, influenciando diretamente o trabalho.



## Tecnologia digital

A Tecnologia digital educacional é uma ferramenta que pode ser usada no processo ou na aplicação do conhecimento. Neste contexto, fica claro que para Dowbor (2013), as tecnologias não são ruins, reforça dizendo que podem fazer mais coisas em menos tempo e ressalta que a tecnologia sem educação, conhecimento e sabedoria nos leva aos mesmos erros, só que mais rápido. O mais preocupante, contudo, é constatar que sem os conhecimentos e a organização social, construiremos uma sociedade fraca. Fica evidente que a tecnologia digital como ferramenta, tem um lado positivo na educação e geração do conhecimento, para a construção de uma sociedade forte.

A tecnologia digital é um conjunto de ferramenta de comunicação e informação, nova, que gera conhecimento técnico e que aliada aos processos educacionais possibilita mudanças na educação presencial com a formação de novas pedagogias dentro e fora das instituições, graças a uma maior intensidade no uso de recursos computacionais, que aproxima as pessoas ao conhecimento, para facilitar a adaptação ao ambiente.

Neste contexto, fica claro que a influência que a tecnologia digital, tem e pode ter na educação, e conseqüentemente na geração de conhecimento. O mais preocupante, contudo, é constatar que, de acordo com Cysneiros (1999), o uso de artefatos tecnológicos, tem sido uma história de insucessos, em um discurso onde os proponentes salientam a obsolescência da escola, na sequencia são lançadas políticas públicas de introdução destes novos veículos de comunicação nos sistemas escolares, e adoção limitada pelos professores, sem a verificação de ganhos acadêmicos significativos. Não é exagero afirmar que existe uma tecnologia diferente, com inovações constantes, em todo esse processo, que ocorreu “Em cada ciclo, [...] causas do pouco sucesso da inovação, tais como falta de recursos, resistência dos professores, burocracia institucional, equipamentos inadequados. ” (CYSNEIROS, 1999, p.13). Assim, preocupa o fato de que essas inovações permanentes, associadas à introdução de tecnologias digitais no campo de educação que estão processos de ensino facilitando a criação e o funcionamento de uma universidade nova e diferenciada, fato de que não estejam sendo percebida pelos professores, isso porque essa realidade, de cursos sem a presença de um professor, já está se uma realidade. (VITALE, 2018, p.53)

É interessante, aliás, salientar, nas contradições nas citações acima, que há fatos que se sobrepõe a mera negação mencionada, que é a constatação de um dos autores, que classifica a falta de sucesso do uso da tecnologia digital como má gestão. Mesmo assim, não parece haver razão para que essa gestão seja taxada como um problema insolúvel. Há sinal de que há, enfim, um diagnóstico, que visa contribuir para a perfeita implantação do sistema, que é melhorar a gestão.

Conforme Vitale (2018), para se alcançar melhores níveis de eficiência na gestão, aprendizagem e na rede, se nota que essa inovação é estruturada com impulsos derivados do digital. Trata-se inegavelmente da confirmação que a tecnologia digital, entrou na gestão.

O autor deixa claro, que seria um erro, atribuir a uma mera derivação mecânica a base das mudanças sociais, assim reveste-se de particular importância a constatação, os ciclos de vida do conhecimento são menores, o volume de conhecimento inútil cresce e os paradigmas cognitivos têm uma validade cada vez menor, com a qual a documentação e as pesquisas anteriores se tornam rapidamente obsoletas. Tradução nossa. (VITALE. 2018, p. 22).

Pode-se dizer que o conhecimento tem um ciclo de vida. Neste contexto, fica claro que fatores sazonais, também influenciam as mudanças. O mais preocupante, contudo, é constatar que a soma de fatores que são indicativos das mudanças na educação, não estão sendo sentidos, na sua totalidade. É importante que o setor da educação perceba essas tendências, assim, possa se preparar para a substituição dos paradigmas do ensino.

Ora, em tese, foi constatado que as aplicações tecnológicas no campo de conhecimento não são ruins. Não se trata apenas de cumprir com os novos objetivos de geração do conhecimento em processos educacionais ou novas pedagogias, mas sim de desenvolvimento social qualitativo, lamentavelmente, são limitadas por falta de recursos humanos e econômicos, burocracia, resistência do corpo técnico entre outros.

É importante considerar que a resistência do corpo técnico, pode ser ligada à má gestão, seja porque os profissionais se sintam ameaçados pelas novas tecnologia digitais. As novas tecnologias, aplicadas a educação, tem um potencial devastador no meio educacional e como constatado nesse novo ciclo de mudanças sociais, temos a necessidade de mudança nos paradigmas do ensino.

Essa mudança social, por sua vez, está promovendo uma nova geração de direitos humanos, associada ao acesso à Internet, à banda larga, à conectividade, à proteção dos direitos de propriedade intelectual no domínio digital, à privacidade na Internet a rede ou o acesso ao conhecimento na rede. (VITALE, 2018, p 53)

O autor deixa claro na citação acima que o foco da utilização da tecnologia digital é a mudança social. Esse é o motivo pelo qual é importante ter o acesso ao conhecimento. Conforme citado acima a única forma de garantir a mudança social é dar acesso à tecnologia.

Fica evidente, diante dos dados, a necessidade de nos prepararmos para as futuras e breves mudanças, entorno das novas tecnologias. Desta forma, a busca por uma nova gestão, seja pessoal ou nas instituições, quanto as atualizações tecnológicas, torna-se urgente em nossos tempos. Podendo assim, contribuir positivamente a formação social, do indivíduo, para contribuir na formação social do estudante.

### **Variáveis**

Dado o recorte acima, da Iberoamérica, propomos outro recorte para se atingir o desenvolvimento social qualitativo, que abrange atender a alguns princípios, são eles: educação massiva, acesso à educação, a homogeneização do ensino, os baixos custos da educação. Os avanços tecnológicos e suas influências na região, são marcantes e provocam reflexos em todas as atividades humanas. O uso massivo da tecnologia digital nos dias atuais, tem se destacado e intensificado.

Com relação à importância da educação superior, a Conferencia Regional de Educação Superior - CRES de 2008 se manifesta declarando: “Em um mundo onde o conhecimento, a ciência e a tecnologia desempenham um papel de primeira grandeza, o desenvolvimento e o fortalecimento da Educação Superior constituem um elemento imprescindível para o avanço social, a geração de riqueza, o fortalecimento das identidades culturais, a coesão social, a luta contra a pobreza e a fome, a prevenção da mudança climática e a crise energética, assim como para a promoção de uma cultura de paz”.

Então a partir desta perspectiva, onde a educação e a tecnologia digital, foram classificadas como de primeira grandeza, e somadas as necessidades de educação massiva, acesso à educação, a homogeneização do ensino e a necessidade de baixos

custos da educação, que se desenha as variáveis, e a necessidade de entendimento das variáveis Iberoamericana.

Se, por um lado, afirma a necessidade de inclusão de todos os segmentos sociais, por outro lado deixa implícita a preocupação de que as ações afirmativas, que justamente privilegiam grupos sociais vítimas de exclusão histórica, possam colocar em risco a qualidade do ensino. (RISTOFF, 2013, p. 522).

Com base em Ristoff, (2013, p. 522) “fica claro o temor de que, havendo massificação, a qualidade do ensino se deteriore”. Esse é um temor que assola qualquer discussão a respeito da mudança de paradigma.

De acordo com Abbad, Zerbini e Souza (2010, p. 295) quanto ao grau de aprendizagem, não há dados conclusivos, mas os predominantes indicam que a aprendizagem a distância é igual ou superior à atingida por estudantes em cursos tradicionais.

Pode-se dizer que apesar de existirem temores a respeito do uso das tecnologias digitais, e destacamos um dos vários, estudos comprovam a igualdade nos resultados, no uso desta para resolver de forma incisiva vários problemas, diante de um mercado altamente competitivo, amortizando as distâncias e suavizando os impactos de sua implementação.

### **Considerações Finais**

O desenvolvimento deste estudo possibilitou uma breve análise sobre as variáveis que se destacam no uso de tecnologia digital na região Iberoamericana. Isto ocorre porque a região tem algumas características que tornam esta análise atraente, por exemplo, o fato de não terem muitos estudos nas áreas tecnológicas, mas se encontrar nesta região um crescente consumo de tecnologia.

De um modo geral, esta tecnologia está se transformando e se adaptando a uma resistência desorganizada e fadada ao fracasso, já que é notório a ascensão do uso da tecnologia digital na educação, dado aos fatos de terem mais necessidades de atingir metas impostas pela sociedade ou pelas organizações, atendendo a conceitos de se atingir de forma massiva todas as regiões, para se buscar o objetivo de universalização da educação. Os estudos também demonstraram que os temores são infundados, com uma tendência preconceituosa, de que a formação com uso de tecnologia digital é fraca.

Dada à importância do tema, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos futuros que visem ao estudo da homogeneização do ensino em toda a região, o que preocupa, neste tema é a descaracterização de culturas mais frágeis, do ponto de vista das influências externas, já que se trata de uma construção de conceitos.

Nosso objetivo foi de trazer uma pequena reflexão sobre o tema, sem a pretensão de esgotar o assunto.

## Referências

ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Brasília, v. 15, n. 3, p.291-298, set. 2010. Trimestral. ISSN 1678-4669.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. NOVAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: MELHORIA DO ENSINO OU INOVAÇÃO CONSERVADORA? **Informática Educativa**, Bogotá, v. 12, n. 1, p.11-24, jan. 1999.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação – (Versão atualizada) – São Paulo, Ed.Vozes – 2013, 56p.**

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Pesquisas em Formação de Professores Que Ensinam Matemática**, Florianópolis, p.371-389, abr. 2018. Trimestral.

RISTOFF, Dilvo. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA IBERO-AMÉRICA: INOVAÇÃO, INCLUSÃO E QUALIDADE. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 3, p.519-545, nov. 2013. ISSN 1414-4077.

SCHEPPER, Rafael. Pontos de confluências e distanciamentos entre trabalhos apresentados por autores brasileiros, espanhóis e portugueses nos Seminários Ibero-americanos CTS. Juiz de Fora MG – 2018

TORRECILLA, F. J. M. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana De Educación**, 55, 49-83. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/525>

VITALE, Claudio Rama. **Políticas, tensiones y tendencias de la educación superior a distancia y virtual en América Latina**. Montevideo: Magro, 2018.

ZINHANI, Glenda Belisa Rodrigues; OLIVEIRA, Monica Pereira de. AULAS SEMIPRESENCIAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, Araguaia, v. 2, n. 2, p.523-537, jan. 2012. Semestral.

## PARA UMA COMPREENSÃO TEÓRICA DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O MOVIMENTO DO PENSAMENTO SOB A LUZ DO MÉTODO DIALÉTICO

**Priscilla Semonetti Pizzetti<sup>1</sup>; Guilherme Neves<sup>2</sup>; João Fabrício Guimara Somariva<sup>3</sup>; Bruno Beloli Milioli<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. priscilla\_pizzetti@hotmail.com

<sup>2</sup>Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. guilherme.neves\_@hotmail.com.

<sup>3</sup>Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. joaofabricio@unesc.net.

<sup>4</sup>Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção - GEPEFE. UNESC. bruno.milioli@gmail.com

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar elementos centrais do ensino desenvolvimental em Davidov. A proposta tem como ponto de partida pesquisas referentes ao materialismo histórico dialético, em particular na ascensão do abstrato ao concreto e ancora-se na importância do processo de cognição na Educação Física escolar e a contribuição que esta área específica pode oferecer no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos. Desse modo, pretendemos abordar uma das manifestações da Cultura Corporal – o Esporte – na qual Nascimento (2014) faz considerações relevantes para descobrirmos sua relação essencial-geral. Acreditamos que a compreensão dessa prática, por essa via, coloca-se como alternativa de proposta no ensino do esporte na Educação Física escolar, uma vez que, no ensino tradicional, a compreensão dessa manifestação, predominantemente, não ultrapassa os limites do campo empírico e que, portanto, se constitui como obstáculo no desenvolvimento do pensamento teórico.

**Palavras-chave:** Cultura corporal. Método dialético. Esporte.

### **Introdução:**

A educação escolar cumpre seu papel social perante a sociedade capitalista hodierna por ser concebida como uma instituição de transmissão de informações, ideias, hábitos, atitudes, etc. De acordo com Davidov (1987, p. 143), referindo-se à escola tradicional, a “finalidade social principal da educação de massa consistiu em inculcar na maioria das crianças e dos trabalhadores somente os conhecimentos e habilidades, sem os quais é indispensável obter uma profissão mais ou menos significativa na produção industrial e na vida social”. O autor russo ainda explicita que a “escola não somente ditava a seleção de conhecimento e habilidades utilitário-empíricos como também determinava e projetava a fisionomia geral, o tipo de

pensamento predominante dos alunos que por ela passavam” (DAVÍDOV, 1987, p.144). Acabava por fixar e apoiar nas crianças as leis do pensamento empírico racionalista discursivo, resultante da prática social cotidiana.

Dialogando com Saviani (2008) e Davídov (1999) acreditamos que a instituição escolar tem a possibilidade de se constituir como espaço pedagógico capaz de contribuir na socialização do saber sistematizado, através de um modo de ensino que promova o pensamento teórico, resultando no crescimento intelectual dos alunos. Tal organização de ensino possibilita e viabiliza assimilação dos conteúdos conduzindo os educandos a se tornarem plenamente humanos.

Segundo Vygotski (1996, p.77),

A psicologia tradicional se apropriou da ideia apoiada pela lógica formal que o conceito era uma estrutura mental abstrata, longe de toda a riqueza da realidade concreta. Para a lógica-formal, o desenvolvimento dos conceitos está sujeito à lei fundamental da proporcionalidade inversa entre o volume e o conteúdo do conceito: quanto mais extenso é o volume do conceito mais restrito será o seu conteúdo. Isso significa que quanto maior o número de objetos ao que pode aplicar o conceito, quanto maior o círculo de coisas concretas mais pobre e mais vazio é seu conteúdo.

Portanto na escola tradicional, o conceito científico não se efetiva. “Ele é compreendido de forma estritamente empírica e não em verdadeira significação dialética, ou seja, não como procedimento especial de reflexo mental da realidade por meio da ascensão do abstrato ao concreto.” (DAVÍDOV, 1987, p. 149).

O problema é que a pedagogia tradicional embasada na lógica formal reduz a influência pedagógica à descrição verbal e à demonstração de modelos, que conhecemos como pensamento empírico, restringindo simplesmente à aparência imediata do objeto ou fenômeno e por isso conceitua-se, a partir de um processo de análise de caráter visual, direto ou intuitivo, como iremos explicar na construção do artigo, sendo explicitado por Davídov a não possibilidade apreender o real movimento do objeto em questão, ou seja, o que ele realmente é e/ou o que pode *vir-a-ser*.

As questões referidas à estruturação didático-metodológica têm ampla relevância perante a formação do pensamento no processo didático-educativo, o qual determina o tipo de consciência e pensamento, implicando essencialmente no desenvolvimento psíquico dos escolares. Um de nossos questionamentos é principalmente advinda de nossas experiências tanto como acadêmicos do ensino

superior, ou mesmo agora como professores da rede básica de ensino, que é a constatação do pensamento empírico na disciplina de Educação Física.

Nos remetemos a disciplina de Educação Física, área de conhecimento central deste estudo, por se encontrar em uma instituição onde a lógica formal é determinante e que reflete nos conhecimentos em sala de aula. Na sua própria constituição histórica se conota toda a estruturação de base ideologicamente burguesa que responde a suas finalidades e isto está no próprio movimento histórico da Educação física.

Neste movimento, que expressamente é identificado nos conceitos da disciplina de Educação Física na perspectiva tradicional, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Desse modo, as aulas de Educação Física da escola tradicional, denunciada por Davidov, pretende desenvolver nos alunos o pensamento empírico. Sendo essa uma característica da escola tradicional, o ensino que nela perpassa contribui para a manutenção/conservação da sociedade vigente.

A automatização, a disciplina, são expressados e encarnados justamente nos gestos corporais. O esplendor do corpo saudável, sendo receita e remédio para curar homens de sua preguiça, imoralidade, letargia incorporando o discurso ideológico burguês. Este corpo a-histórico, indeterminado, um corpo meticulosamente estudado e cientificamente explicado (anatomofisiológico) (SOARES, 2001).

O ensino tradicional, como sabemos, pretende transmitir aos alunos conhecimentos das técnicas, das regras, dos sistemas estratégicos táticos dos conteúdos da Cultura Corporal<sup>4</sup>. Entretanto, as aulas que permanecem restritas a esses conhecimentos em si, visando a apropriação dos mesmos com o objetivo de desenvolver a aptidão física dos alunos, não garantem o desenvolvimento de um pensamento que possibilite a apropriação do conteúdo para além destas aparências imediatas, ou seja, não garantem o desenvolvimento do pensamento teórico.

Expressa-se de maneira dialética a manifestação das práticas corporais na realidade objetiva e as diversas perspectivas teóricas tradicionais da Educação Física,

---

<sup>4</sup> O termo Cultura Corporal refere-se ao conjunto de práticas corporais que são: jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginástica, mimica, malabarismo, esporte, entre outros.



denunciadas por Valter Bracht (1999) em seu artigo denominado “*A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*”.

Portanto nos pautamos em objetivar essencialmente o nosso objeto de estudo que é uma particularidade da Cultura Corporal, o Esporte. Compreendendo que ele se relaciona concomitantemente com o movimento de tomada de consciência de classe e principalmente do movimento histórico.

O Esporte imprime suas relações de competição, comparação de rendimento, recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, técnicas e racionalização do meio. Influenciando assim o sistema escola como forma de um prolongamento da instituição esportiva (rendimento) (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Expressamente esta forma de estratificação do conhecimento o Esporte se apresenta igualmente com todas as formulações de Davidov ao conhecimento com os quais já relatamos aqui. Desse modo, a mistificação do conhecimento, condiz em um processo múltiplo de determinações que levam, conforme Lukács (1997, p.89), ao

caráter social da imediaticidade. Em toda a sociedade ricamente articulada, esta é tão somente o modo pelo qual aparecem mediações largamente absolvidas, que o pensamento e a análise devem descobrir na realidade, superando assim a imediaticidade do plano conceitual.

Neste sentido, há dificuldade em compreender o Esporte como um conteúdo concreto na Educação Física, e cada vez mais proeza a erros. Para tentar resolver este problema nas determinadas relações presentes das práticas corporais, busca-se uma compreensão teórica da Cultura Corporal.

Por esses motivos almejamos outro tipo educação que possibilite aos alunos realizar processos de generalização dos conceitos, a possibilidade de compreensão da manifestação do conceito no sentido de estrutura e mecanismos e, portanto, promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo eles: pensamento, percepção, memória, atenção voluntária, auto conduta, lógica dialética, vontade dirigida, funções que vão além do que se manifesta diretamente pela aparência.

Certamente alguns estudos tem avançado nessa direção. Procurando corresponder uma realidade objetiva, ao processo e fenômenos históricos e sociais, encontramos em Nascimento (2014) uma primeira aproximação ao tema que nos

parece bastante coerente com as orientações davidovianas do ensino desenvolvimental.

O aprofundamento das pesquisas referente ao materialismo histórico dialético, em particular na ascensão do abstrato ao concreto, ancora-se na importância do processo de cognição na Educação Física escolar e a contribuição que esta área específica pode oferecer no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos.

A questão que se coloca refere-se ao questionamento: Quais são os elementos centrais do ensino desenvolvimental em Davidov. Para isso precisamos compreender melhor como Davidov caracteriza o que denomina tal ensino que promove o desenvolvimento.

A nova psicologia, no momento em que ultrapassa a concepção lógico-formal do conceito, ao tempo em que expõe a falsidade da lei sobre a proporcionalidade inversa entre volume e conteúdo, aproxima-se de uma posição correta no estudo dos conceitos. A investigação psicológica demonstrou que o conteúdo do conceito é sempre mais rico e profundo. [...] em uma investigação verdadeiramente científica somos capazes de, graças ao conceito, penetrar a aparência externa dos fenômenos, através da forma das suas manifestações, de conhecer os nexos ocultos e relações que fundamentam a base dos mesmos. (VYGOTSKI, 1996, p. 78)

### **Procedimentos Metodológicos**

Adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Boccato (2006, p. 266), traz “subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”. Para Demo (2006, p. 21) o estudo teórico “é indispensável, como formulação de quadros explicativos de referência, burilamento conceitual, domínio de alternativas explicativas na história da ciência, capacidade de criação discursiva e analítica”. As obras analisadas são relacionadas ao materialismo histórico dialético e à proposição de ensino desenvolvimental: *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico* Davidov (1988), *Tipos de Generalização de Ensino*, de Davýdov (1982), *Princípios da Lógica Dialética*, de Rosental (1962), *Categorias do Materialismo Dialético*, organizado por Rosental e Strakz (1960), *A dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*, de Kopnin (1978). Na área de conhecimento da Educação Física, ancoramo-nos na obra *Metodologia do ensino da Educação Física* do Coletivo de Autores (1992) e na tese recentemente elaborada de Nascimento

(2014), em que a autora apresenta uma síntese dos conhecimentos das diferentes manifestações da cultural corporal.

Deste modo, organizamos o texto iniciando com o movimento do pensamento com base na lógica formal apontando seus limites no desenvolvimento e na formação da personalidade do ser humano. Por fim explicitaremos o movimento do pensamento do abstrato ao concreto, procurando articular com os conceitos da educação física, conforme elaboração de Nascimento (2014).

### **O movimento do pensamento com base na lógica dialética**

Os conceitos historicamente formados na sociedade existem nas formas da atividade humana resultante do reflexo racional dos objetos, dando origem nas significações. O indivíduo deve atuar sobre as coisas segundo os conceitos que já existem anteriormente na sociedade, ele não os cria, e sim os capta, apropria-se deles. Segundo Davídov (1982, p.300) “O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial”.

As relações de tal fenômeno como objeto científico ocorrem a partir de determinada interpretação dada pelo conjunto de relações humano-genéricas. Como afirma Davídov (1988), a compreensão conceitual ou o apropriar-se teoricamente de um fenômeno é entender sua origem e desenvolvimento a partir da prática social que ascende de uma necessidade. Portanto, de acordo com o autor, o conceito serve como

[...] meio de reproduzir e construir mentalmente a *essência* de um objeto. Ter o conceito de um objeto significa dominar o método geral de reconstruí-lo, o conhecimento de sua *origem*” (DAVÍDOV, 1982, p. 359, grifos no original)

Deste modo, para entender o conceito precisamos compreender o movimento do pensamento humano que para a dialética é necessário iniciar pelo abstrato. “As definições abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento” (MARX; ENGELS in DAVÍDOV, 1982, p. 82)

Uma das definições mais gerais e primeiras do pensamento é: o pensamento é o reflexo da realidade sob forma de abstrações. O pensamento é um modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem. Por isto, o conhecimento em geral também é próprio do pensamento (KOPNIN, 1979, p. 121).

Segundo Rosental (1962, P.479-480), a abstração “não passa de um recurso necessário para que possa cumprir-se o objetivo da cognição: reproduzir os fenômenos no que têm de concretos, captando seus nexos e relações com outros fenômenos.

De acordo com Davídov (1988, p. 151) é por meio da abstração que

o homem separa a relação inicial de certo sistema integral e, na ascensão mental em direção a ela, conserva a sua especificidade. Simultaneamente esta relação inicial atua, no princípio somente como relação particular. Mas no processo de generalização, na identificação das conexões, sujeitas à lei, desta relação com os fenômenos particulares, o homem pode descobrir seu caráter geral como base da unidade interna do sistema integral.

Podemos perceber que o investigador pela análise das relações particulares estabelece o caráter de universalidade, que ascende como base genética da totalidade do objeto estudado. Assim a tarefa de análise consiste “na redução das diferenças existentes dentro do todo à base única que as gera, isto é, à sua essência” (DAVÍDOV, 1988, p. 85)

A “essencialidade” do objeto em análise não nos é dada no imediato, aparentemente. Para reproduzir o concreto, é fundamental começar pela abstração essencial das propriedades características.

Em **primeiro lugar**, o conteúdo desta abstração deve corresponder à conexão historicamente simples do sistema integral, o qual em sua desmembração representa o concreto (os termos “conexão e “sistema integral” designam objetos de análise lógica e caracterizam quaisquer relações e sistemas reais). Em **segundo lugar**, no conteúdo desta abstração, devem estar refletidas as contradições da conexão simples do sistema, com cuja resolução este se converte em desmembrado (dividido). Em **terceiro lugar**, o conteúdo desta abstração deve refletir não só a conexão simples, mas também essencial do sistema estudado, cujo desmembramento sujeito à lei assegura, junto com isso, a unidade dos distintos componentes relativamente autônomos do sistema integral. As propriedades da abstração podem ser resumidamente definidas assim: *é a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido* (DAVÍDOV, 1988. p. 142).

Davidov (1982, p.299-300) explicita que o pensamento teórico tem seu conteúdo especial, o qual se diferencia do conteúdo peculiar do pensamento empírico:

O conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objeto-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como experimentação objeto sensorial peculiar.”

O conteúdo do pensamento teórico é o domínio das particularidades dos fenômenos que inter-relacionados constituem um sistema todo. A construção de um conceito sobre os objetos significa idealização do seu conteúdo. De acordo com Davidov (1988, p. 126) “A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência.” Este trânsito possui caráter altamente cognoscitivo, que ao passar do tempo, permite a realização de experimentos mentalmente.

Davidov (1988) elege que as dependências internas essenciais não podem estar diretamente ligadas à mera descrição, não busca a semelhanças na objetividade presente, formada. O interno se descobre nas mediações, nas inter-relações dos traços em sua formação, em um sistema aparentemente fragmentado dentro do todo. Davidov (in LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 337) explica que o pensamento teórico e o conceito devem reunir as coisas dessemelhantes, multifacetadas, não coincidentes e identificar seu peso específico nesse todo.

O conhecimento que representa as inter-relações entre o conteúdo interno e externo do material a ser apropriado, entre aparência e essência, entre o original e o derivado, é chamado conhecimento teórico. Tal conhecimento somente pode ser apropriado pelo aluno se ele for capaz de produzir o verdadeiro processo de sua origem, recepção e organização, isto é, quando o sujeito pode transformar o material. Nessa condição, o material de estudo adquire um propósito orientado para a aprendizagem, pois há uma intencionalidade de reproduzir atos que outrora levaram pessoas a descobrir e conceituar um determinado conhecimento teórico.

É importante salientarmos que os conceitos teóricos reproduzem o processo de desenvolvimento, do concreto, e, só dentro desse processo, se revelam as particularidades e as inter-relações dos objetos singulares expressando a essência que determinada pelo universal do material. Ou seja, no conceito teórico ascende à relação objetiva do universal e o particular (o total e a parte) (DAVIDOV, 1988)

Mediante os processos que ocorrem no movimento do pensamento o qual já foram explicitados como abstração e generalização o aluno pode identificar “as relações genéticas do objeto do conhecimento, sua “célula” ou princípio geral que lhe serve como uma base para analisar o objeto desde sua origem até transformações e relações internas que constituem sua essência.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 336)

Assim, pelo caminho da análise, primeiro se separa e depois se estuda especialmente a forma universal ou a essência do todo (afinal ela não deve ser confundida com suas formas particulares, nas quais este todo se manifesta). (DAVIDOV. 1988 p.147 -148)

Tal ascensão está ligada com a formação de abstrações e generalizações não somente empíricas, mas também teóricas. E tal generalização não se apoia na comparação de coisas fortemente iguais, mas nas análises da relação essencial do sistema estudado e sua função dentro do sistema. (DAVÍDOV, 1987, p. 149)

Durante a investigação se separa a “célula” da totalidade, com isso se cria o fundamento para sua dedução genética por meio da recriação do sistema de conexões que reflete o desenvolvimento da essência, isso ocorre pelo movimento de ascensão do pensamento abstrato ao concreto.

Assim, a essência é a conexão interna que, como fonte única, como base genética, determina todas as outras especificidades particulares do todo. Trata-se de conexões objetivas, as que em sua dissociação e manifestação asseguram a unidade dos aspectos do todo, isto é, dão ao objeto um caráter concreto. Neste sentido, a essência é a determinação universal do objeto DAVIDOV, 1988, p. 147).

Esta recriação do concreto está orientada pela atividade de síntese que é a finalidade desvelar abstrações indispensáveis. Conforme explicita Davidov (1988, p.150) se realiza em duas formas fundamentais:

1) pela análise dos dados reais e sua generalização separa-se a abstração substantiva, que estabelece a essência do objeto concreto estudado e que se expressa no conceito de sua “célula”; 2) depois, pelo caminho da revelação das contradições nesta “célula” e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão a partir da essência abstrata e da relação universal não desmembrada, até a unidade dos aspectos diversos do todo em desenvolvimento, ao concreto.

Dessa forma, os alunos descobrem a origem do objeto que estão estudando, ou seja, a relação geral, principal do conteúdo, produzindo em seu pensamento a generalização substantiva. Assim, o conceito é formado pelo conjunto de relações dinâmicas que os estudantes descobrem na essência do objeto. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013)

No campo teórico Davidoviano, encontramos um trabalho que avançou significativamente na área da Educação Física. Referimo-nos à tese de doutorado de Carolina Pichetti Nascimento (2014). Nesse desenvolvimento metodológico, a autora estabelece três relações essenciais-gerais das atividades da cultura corporal encarnadas no jogo, na dança, na luta, na ginástica, que as denomina de:

*criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal. Essas são as relações essenciais no âmbito da prática corporal em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física. (NASCIMENTO, 2014, p. 42 – grifos da autora).*

Essas relações essenciais se encontram em todas as manifestações particulares da Cultura Corporal, mas cada particularidade expressa com maior centralidade um ou outro objeto da Cultura Corporal. Nesse aspecto, apropriar-se do jogo, da dança, da ginástica, da luta, etc. é compreender o conjunto da atividade humana e as relações que o originaram. Deste modo a Educação Física tem por finalidade ensinar atividades humanas e os conhecimentos produzidos e objetivados das atividades da cultura corporal. (NASCIMENTO, 2014).

De acordo com a autora, para cumprir a finalidade supracitada é preciso analisar o movimento lógico e histórico dos objetos, ou seja, explicitar as relações essenciais intrínsecas aos objetos para, deste modo, poder desenvolver as funções psíquicas superiores.

Em relação ao esporte, Nascimento (2014) faz considerações avançadas ao discutir essa manifestação da Cultura Corporal como particularidade que expressa, na sociedade vigente, uma forma cada vez mais universal. Acreditamos que entender essa particularidade da Cultura Corporal é fundamental para compreendê-la da forma que a estamos abordando, em sua totalidade.

Essa forma particular de organização das relações do homem com as ações corporais assume uma aparência de “forma universal” das práticas corporais, na medida em que ela perpassa (quer queiramos ou não, quer gostemos ou não) todas as nossas relações com as atividades corporais na atualidade. O esporte, portanto, assume uma condição mediadora, em nossa sociedade, na relação dos indivíduos com os conteúdos humano-genéricos desenvolvidos na esfera das práticas corporais. (NASCIMENTO, 2014, p. 73).

Para a autora, o esporte possui uma “forma universal” por colocar-se como mediador das atividades da Cultura Corporal. Significa dizer que as práticas corporais, como os jogos, as danças, as lutas, tendem a possuir cada vez mais (queiramos ou não, gostemos ou não) características esportivas. Mediador porque ao nos apropriarmos dessas atividades historicamente produzidas pela humanidade – portanto atividades humano-genéricas –, o fazemos com características particulares do esporte, pois em nossa sociedade essas atividades tentem a se *esportivizar*.

O esporte, nesse caso, assume a condição de mediador de duas formas. Primeiro porque, como particularidade da Cultura Corporal, pôde organizar e desenvolver em suas máximas potencialidades as atividades da Cultura Corporal. Ou seja, nessa sociedade o esporte possibilitou o surgimento e o desenvolvimento das relações essenciais gerais dessas práticas corporais. Segundo, porque ele é uma atividade que assume características da lógica capitalista, ou seja, como mercadoria na medida em que se torna cada vez mais espetáculo (NASCIMENTO, 2014, p. 73-74).

Cada indivíduo singular se apropria das capacidades humano-genéricas para se constituir ser humano. No terreno das atividades da Cultura Corporal, o ser humano, nessa sociedade, se apropria dessas atividades mediado pelo esporte. Nesse sentido, as relações de apropriação dessas atividades humanas estão em acordo com a lógica capitalista, ou seja, com a lógica de mercado. Apropriamo-nos cada vez mais de tais atividades em uma relação de consumidor e produto. O esporte assume, assim, a condição de produto, de mercadoria nesse modo de produção, mais especificamente, de espetáculo. Segundo Debord (1997, p. 13), “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação”. Tal qual a arte-espetáculo se constitui particularidade da arte no modo de produção capitalista, podemos afirmar que o esporte é particularidade da



Cultura Corporal, não precisando adjetivá-lo como “esporte espetáculo”, porque ele mesmo é espetáculo.

Essas condições fizeram com que as atividades da Cultura Corporal alcançassem os níveis mais desenvolvidos que a humanidade já pôde alcançar. Justamente porque é nessa sociedade que o ser humano precisa atingir seus níveis mais elevados para ter êxito e se destacar diante dos demais em sua atividade de trabalho.

O Esporte permitiu um grandíssimo salto na ação livre, consciente e voluntária do homem na sua relação com as ações corporais. Mais do que em qualquer outra época e sociedade da história humana, no capitalismo, sob a forma ou a mediação do Esporte e da Arte-espetáculo, criaram-se as máximas condições para que o homem pudesse destacar dos movimentos de “dança”, “jogos”, “lutas”, “atletismo” etc. as “regras das relações humanas que permitiam o seu sucesso [na execução dessas atividades]” (ELKONIN, 1998, p. 19). Mais do que em qualquer outra época ou sociedade, as práticas corporais puderam se humanizar. Mas essa humanização das práticas corporais – tais quais quaisquer relações humanas sob o capitalismo – ocorre concomitantemente a sua constituição como uma prática desumanizadora ou alienadora do homem em relação ao próprio homem (MARX, 1996; 2004). O salto de liberdade alcançado pela humanidade, apesar de toda a sua potencialidade, existe ainda como um salto amarrado a correntes. (NASCIMENTO, 2014, p. 75-76).

Embora o esporte tenha a característica de particularidade das atividades da Cultura Corporal e concomitantemente seja a “forma universal” dessas atividades em uma condição de mediador, como produção humana deveria estar “disponível” para todos os seres humanos. Disponível pelo fato de ser produção do gênero humano, logo todos deveriam ter a possibilidade de se apropriar dessa produção. Por ter permitido o desenvolvimento máximo das capacidades humanas nas ações corporais, tais quais as técnicas, as táticas que geram rendimento, record, espetacularização, o esporte pôde expressar em que nível o ser humano se desenvolveu através do trabalho. Porém, isso seria ideal se esse máximo desenvolvimento não estivesse restrito à apropriação de uns poucos seres humanos. Referimo-nos ao acesso pleno, e não somente ao processo de consumo, geralmente mediado pelos meios de comunicação de massa.

No esporte, o “mais-rendimento” refere-se à categoria da mais-valia de Marx, uma vez que, nessa sociedade, para que o espetáculo esporte continue operando de acordo com o capital é necessário extrair o máximo de rendimento de seus

trabalhadores/atletas, muitas vezes de forma desumana. Essa é uma das contradições do capital, pois ao mesmo tempo em que humaniza, desumaniza os seres humanos.

### **Considerações finais**

Aqui chegamos a um ponto importante de nossa discussão. Estamos propondo que, pelo Ensino Desenvolvimental, o aluno possa entrar em atividade de estudo a fim de compreender o esporte para além da sua aparência empírica, o que lhe possibilitaria compreender também essas relações. Vale dizer, compreender o conceito teórico do esporte, uma vez que ele é uma particularidade da Cultura Corporal e possui um caráter de mediador na relação singular e universal, ou seja, relação entre os indivíduos e a humanidade no processo de formação humana. Acreditamos, assim como Nascimento (2014, p. 77), que é “justamente a partir da análise dessas mediações concretas que estão dadas as possibilidades educativas das atividades corporais na escola, no sentido de ressaltar a sua dimensão humanizadora ou humano-genérica no processo de formação dos sujeitos”.

Nosso desafio é avançar no estudo da Educação Física na teoria Davidoviana referente à organização das tarefas de estudo, uma vez que consideramos que é por ela que os alunos podem se apropriar das relações essenciais do objeto estudado em forma de conceitos, assimilando o conteúdo teórico. Na relação singular e universal as tarefas de estudo fazem o papel do particular, mediando essa relação do objeto em estudo. Em outras palavras, é pelas tarefas de estudo (particular) que podemos compreender um dado objeto (singular) em sua totalidade, não isoladamente, mas em um todo (universal). Significa apropriar-se de conceitos cujos conteúdos expressem a universalidade, a essência do objeto estudado encarnada no interior desses objetos. Nesse caso, organizar tarefas de estudo que possam expressar o conceito teórico do esporte é imprescindível para que seu ensino possa contribuir no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, portanto, da formação humana dos alunos.

### **Referências**

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. 1999.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da Pesquisa Bibliográfica na Área Odontológica e o Artigo Científico Como Forma de Comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**. São Paulo, set./dez. 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

\_\_\_\_\_. **O que é atividade de estudo**. Revista Escola Inicial, n. 7, 1999.

DAVYDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de La escuela tradicional y posibles principios de enseñanza próximo. In: SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagogía em la URSS**. Moscú: Progreso, 1987. (Coleção: biblioteca psicología soviética) p. 143-155.

\_\_\_\_\_. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Ciudad de Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa, Princípio Científico e Educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNIO, J. C; FREITAS, R. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1) p. 315-350.

LUKACS, Gyorgy. **Introdução a uma estética marxista sobre a categoria da particularidade**. Civilização Brasileira, 1997.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROSENTAL, M. M. **Princípios da lógica dialética**. Tradução de Augusto Vidal Boget. Uruguai: Montevideo, 1962.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001.

VYGOTSKI. L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

## PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES: LITERATURA INFANTIL E LÚDICO COMO INSTRUMENTOS SOCIOEDUCATIVOS

**Jéssica Eiyng da Rosa<sup>1</sup>; Luiza Liene Bressan<sup>2</sup>; Marilete Willemann<sup>3</sup>; Giovani Alberton Ascari<sup>4</sup>; Alcionê D. Cardoso<sup>5</sup>; Rosilane D. Cachoeira<sup>6</sup>; Marlene B. de Souza<sup>7</sup>**

<sup>1</sup>Pedagoga egressa do Unibave. E-mail: jessica\_eiyng@hotmail.com

<sup>2</sup>Docente do curso de Pedagogia – Unibave. E-mail: luizalbc@yahoo.com.br

<sup>3</sup>Docente do curso de Pedagogia – Unibave. E-mail: marawillemann@yahoo.com.br

<sup>4</sup>Docente do curso de Pedagogia – Unibave. E-mail: giovanifilosofia706@gmail.com

<sup>5</sup>Docente do curso de Pedagogia – Unibave. E-mail: alcionedamasio@gmail.com

<sup>6</sup>Docente do curso de Pedagogia – Unibave. E-mail: rosilanedamazio@yahoo.com.br

<sup>7</sup>Docente do curso de Pedagogia – Unibave. E-mail: pparlenebs@gmail.com

**Resumo:** Esta pesquisa tem por objetivo estudar alguns pressupostos da literatura infantil, associando-a a atividades lúdicas e que possam ser desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Na primeira parte, elaboramos uma base teórica em que estudamos autores como Abramovich, Oliveira, Morin, Ceccantin, Melo e outros que fundamentam a pesquisa. Trata-se de uma pesquisa descritiva. A coleta de dados se deu por meio de um roteiro que foi respondido por docentes que atuam em escolas de três redes de ensino. Os resultados apontam que os pesquisados acreditam que a ludicidade veiculada nos textos da literatura infantil são ferramentas que podem ser exploradas pelos docentes e que se configuram como facilitadoras no processo de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Contação de história. Ludicidade. Perspectivas interdisciplinares.

### Introdução

Muitos são os estudos que apontam a literatura infantil como um forte instrumento para estimular o gosto pela leitura, apontando os textos literários como estimuladores do desenvolvimento de crianças na idade escolar.

Associada à literatura infantil estão, também, as atividades lúdicas como ferramentas importantes no desenvolvimento da criança. Juntas, literatura infantil e ludicidade podem desenvolver diversas habilidades e atitudes interessantes no processo educacional.

O lúdico é lembrado por suas possibilidades e contribuições no desenvolvimento dos domínios cognitivo, afetivo e motor da criança e vem apresentando-se como uma temática de bastante interesse e aprofundamento em

termos de pesquisa e aplicação, principalmente na área educacional. Os jogos e brincadeiras nos quais se percebe a socialização e a vivência lúdica, além de favorecer o aprendizado de regras, o movimento e a expressão corporal, devem fazer parte do cotidiano na educação infantil. E estes jogos podem ter uma forte conexão com a literatura infantil.

A literatura infantil sempre esteve e está presente em nossas vidas muito antes da leitura e da escrita, seja por meio das cantigas de ninar, das brincadeiras de roda ou das contações de histórias realizadas pelos familiares. Porém quando as crianças chegam à escola é que a literatura passa a ter o poder de construir uma ligação lúdica entre o mundo da imaginação, dos símbolos subjetivos, e o mundo da escrita, dos signos convencionais impostos pela cultura sistematizada (MELO, 2015, s.p).

Consultando diferentes autores, tais como Abramovich (1995) e Oliveira (2002), entende-se que, para as crianças, entre a primeira e segunda infâncias, o que mais predominam são as atividades com jogos e brincadeiras. Muitos teóricos trouxeram relevantes pesquisas sobre a utilização da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, concluindo que os alunos desenvolvem a responsabilidade, a autoexpressão e a cognição. A criança sente-se estimulada e, sem perceber, vai se desenvolvendo e construindo seu conhecimento.

Segundo Oliveira (2002, p. 231):

A brincadeira infantil beneficia-se de suportes externos para sua realização: rituais interativos, objetos e brinquedos, organizados ou não em cenários (casa de bonecas, hospital, etc.), que contém não só temas, mas também regras. Em virtude disso, o professor pode organizar áreas para desenvolvimento de atividades diversificadas que possibilitem às crianças estruturar certos jogos de papéis em atividades específicas.

Pensando por este viés que implica a junção da literatura infantil e a ludicidade, também é importante fazer a relação com as questões que envolvem a interdisciplinaridade. Muitos são os estudiosos que se preocupam em buscar as articulações necessárias entre os campos epistemológicos e pedagógicos, buscando compreender suas contradições, avanços, conflitos e o consensual. Entre estes pensadores, situa-se Edgar Morin, cuja teoria da complexidade aponta para uma

articulação entre os diversos campos dos saberes, pensando em suas contextualizações e articulações. No dizer deste pensador:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2005, p. 23).

Ao se concordar com esta visão, percebe-se que é possível comungar que lúdico e literatura infantil se intercomplementam e, quando bem explorados e trabalhados no campo dos fazeres pedagógicos, poderão trazer resultados muito significativos na aprendizagem das crianças.

Este estudo tem por objetivos: Estudar as possibilidades da inserção de atividades lúdicas no ensino fundamental a partir da literatura infantil; definir ludicidade, literatura infantil e interdisciplinaridade no entendimento dos autores que escrevem sobre essa literatura; analisar de que forma os professores do ensino fundamental de Orleans-SC inserem no trabalho pedagógico atividades lúdicas relacionadas à literatura infantil; demonstrar os caminhos que os professores utilizam em suas atividades de aprendizagem que apresentam articulação interdisciplinar.

Sendo assim, literatura infantil, lúdico e interdisciplinaridade compõem um trio indissociável para que o trabalho docente seja realizado de forma significativa. Pesquisas que apontem para estas questões se justificam pela excelência de resultados que se traduzem em reflexões para melhorar o desempenho docente na educação infantil.

## **Os Caminhos da Literatura Infantil**

Falar em literatura é o mesmo que falar em livros? Ou melhor dizendo, literatura infantil equivale a livros infantis? “(...) chamamos literatura infantil a um sistema de gêneros e subgêneros da literatura, da ilustração e da informação, que, puros ou

misturados, se destinam, em princípio e, primordialmente, às crianças e adolescentes” (ROSELL, 1995, p.11).

Em uma série de conferências proferidas por Cecília Meireles e publicadas originalmente em 1951, esta colocava a questão: “existe uma Literatura Infantil? Como caracterizá-la?”. E respondia a autora: “evidentemente, tudo é uma Literatura só” (MEIRELES, 1984, p.20). Na mesma direção, Ricardo Azevedo (2005), autor de livros infantis, afirma que é difícil diferenciar literatura infantil da literatura, apresentando dúvidas sobre tal distinção. Por sua vez, Cunha (2005), afirma que é difícil estabelecer a existência de um conjunto bem definido, ao qual se poderia denominar de literatura infantil, sendo que, em virtude da grande variedade de propostas estilísticas, estéticas, temáticas, mercadológicas, etc., coexistem diferentes formas de literatura infantil.

Ceccantini (2004) aponta como um dos problemas, para os pesquisadores do campo da literatura infantil, a volatilidade do objeto, uma vez que este resiste a um enquadramento segundo definições precisas. Citando Peter Hunt, um importante estudioso deste tema, pontua que a literatura infantil tem fronteiras pouco nítidas, não podendo ser definida por características textuais, e seu destinatário principal, a ‘criança-leitora’, é uma categoria escorregadia, visto que as condições de produção relacionam-se ao conceito de infância, o qual muda de forma substancial de acordo com as condições sócio-históricas.

Para Lyons (2002), a emergência da indústria de literatura infantil fez parte do processo que Áries denominou *a invenção da infância*, isto é, a definição da infância como uma etapa distinta da vida, com determinadas especificidades. Contudo, no início do século XIX, as necessidades próprias do leitor infantil eram reconhecidas somente com o propósito de imposição de um código moral, gerando uma literatura infantil marcadamente pedagógica.

A literatura infantil e a escola entrelaçam-se desde seu início, visto que a mesma depende da capacidade de leitura das crianças, colocando-se em uma posição subsidiária em relação à educação (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999).

Portanto, como coloca Silveira (2002), a literatura infantil é marcada, em sua história, por um explícito cunho pedagógico, por determinadas convenções (por exemplo, os animais são frequentemente personagens dos textos) e por outras mais sujeitas a deslizamentos (substituição de algumas temáticas ou estilos). Tal literatura remete às representações que os adultos, de um determinado contexto sócio histórico, entendem como adequadas para as crianças.



Conforme Morais (2002), a indústria editorial voltada para o público infantil tem uma rígida classificação dos textos por faixa etária, sendo que os motivos elencados para a determinação das mesmas são, entre outros: tamanho do texto (que, para as crianças, deve ser breve), ilustrações (pois, sem cor, não há interesse para as mesmas), temática (preferencialmente com personagens animais). Há, assim, uma separação imposta entre textos longos e crianças pequenas, apesar da experiência da oralidade contradizer esta verdade, a qual “carrega e engendra uma concepção de sujeito e de aprendizagem, de experiência e de língua, de história e de infância” (MORAIS, 2002, p.90).

### **Considerações sobre o Lúdico**

O termo lúdico tem suas raízes etimológicas na palavra latina *ludos*, que pode significar: jogo, brinquedo. Para Almeida (2008, p. 1), ludicidade é a qualidade daquilo que é lúdico.

Assim, os jogos, brinquedos, as dramatizações (jogos linguísticos) fazem parte das atividades lúdicas tão necessárias ao processo de aprender na educação infantil.

Huizinga (1996) chama a atenção exatamente para o fato de que o lúdico encontra espaço em todas as formas de expressão que a sociedade oferece. Ao reforçar o lúdico, o educador poderá explorar as habilidades da criança, melhorando a autoestima, sua capacidade cognitiva, propiciando, assim, um melhor desenvolvimento para ela.

Assim, sendo, o lúdico não é encontrado nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois possui a marca da singularidade do sujeito que o vivencia. A ludicidade está associada com algo alegre e prazeroso, com características básicas que levam o aprendiz à plenitude da experiência, à valorização interpessoal, à liberdade de expressão, à flexibilidade e ao questionamento dos resultados, com abertura para a descoberta e a relevância do processo-produto das atividades. A ludicidade, com suas regras e valores, pode oportunizar o exercício da cidadania. Por meio de práticas lúdicas o aprendiz exercita o autoconhecimento, aprende a respeitar a si mesmo e ao outro, a relacionar-se bem por meio da percepção do brincar consciente e da não violência. Ele amplia sua compreensão e sua prática sobre como o lúdico contribui para uma vivência integrada entre os colegas e o professor, motivando-os a aprender (FREITAS; SALVI, s.d.).

## A Perspectiva de Trabalho Interdisciplinar

A interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. É importante, pois abrange temáticas e conteúdos, permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, em que as aprendizagens são ampliadas.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p. 89).

A interdisciplinaridade é uma temática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. “A interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para resolver às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (PCNs, 2002, p. 34).

A interdisciplinaridade serve como um principal complemento no conhecimento escolar transmitindo como uma nova dinâmica na metodologia aplicada. Esse conceito fica mais claro quando se considera realmente de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos que pode ser de questionamento, de confirmação e de aplicação. Segundo os Parâmetros Curriculares.

(...) É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma

disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO, 2002, p. 88- 89).

Há inúmeras formas de realizar atividades ou trabalhos interdisciplinares. Muitos professores do ensino fundamental trabalham de modo interdisciplinar. Mesmo o professor disciplinarista pode realizar a interdisciplinaridade de um professor só, identificando e fazendo relações entre o conteúdo de sua disciplina e o de outras existentes no currículo ou não. Numa mesma área de conhecimento as possibilidades de abordagem interdisciplinar são ainda mais amplas, seja pelo fato de um professor assumir mais de uma disciplina da área, seja pela proximidade entre elas que permite estabelecer conexões entre os conteúdos.

### **Procedimentos Metodológicos**

Pesquisar é construir conhecimentos, é validar informações por meio da comprovação de hipóteses, seguindo um conjunto de atividades que permitem traçar caminhos e chegar ao objetivo proposto (MARCONI; LAKATOS, 1991).

Demo (2011, p. 20) define pesquisa como “procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem, sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento”.

Por meio da metodologia buscam-se procedimentos para desenvolver um estudo. Segundo Costa (1991, p.21), “método é um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento”.

Inicialmente se utilizou das bases da pesquisa bibliográfica, com o intuito de resgatar os conhecimentos sobre o tema abordado, selecionaram-se as obras e artigos a serem lidos e a partir da leitura se montou fichas com as informações relevantes ao trabalho (GIL, 2011).

O presente trabalho foi desenvolvido no município de Orleans, mais especificamente, em três escolas: uma da rede estadual, envolvendo três professores (3º, 4º e 5º anos); uma da rede municipal e envolveu dois profissionais (3º, 4º e 5º anos); e uma da rede particular que também envolveu três docentes, sendo um deles professor de Educação Física e que atuam no 3º, 4º e 5º anos

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário com perguntas fechadas e abertas que foi respondido pelos sujeitos da pesquisa.

## Resultados e Discussão

A coleta de dados se deu em três escolas, sendo uma da rede pública estadual, uma da rede municipal de ensino e uma da rede particular, totalizando sete roteiros de pesquisa aplicados com docentes que atuam nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental.

A pesquisa tinha por objetivo buscar informações junto a estes profissionais sobre as atividades lúdicas como práticas interdisciplinares e a importância destas no processo de ensino e aprendizagem.

Para caracterizar o grupo, questionou-se em que ano do ensino fundamental atuam estes docentes.

**Tabela 1-** Em que turma você ministra aula?

Rede de ensino	N	%	Ano/Série	Total
Rede Estadual	3	33,33	3º, 4º e 5º	3
Rede Municipal	3	33,34	3º, 4º e 5º	3*
Rede Particular	3	33,33	3º, 4º e 5º	3**
	9	100		9

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Como se pode constatar, há formas diferentes de organização do trabalho do docente. Na rede estadual, encontram-se os pedagogos, distribuídos um para cada ano. Na rede municipal, por se tratar de uma escola de bairro, há só uma turma de cada ano e o professor que trabalha com o 3º ano no período matutino é o mesmo que atua no 5º no período vespertino. Já a escola da rede particular temos como pesquisados um docente de Educação Física que atua em todas as turmas e dois pedagogos, um no terceiro ano e outro trabalho com o 4º e 5º anos.

Assim, tem-se o perfil de atuação dos docentes que fizeram parte da pesquisa, sendo 07 deles pedagogos e um com licenciatura em Educação Física.

O segundo questionamento foi direcionado à questão do trabalho com atividades lúdicas e literatura infantil. Dos oito entrevistados, sete responderam que sim e um disse que não.

Ao responder que não, este professor assim justificou “*Considero e acho muito interessante e aplicável com atividades lúdicas jardim até o 2º ano*”.

As atividades lúdicas são importantes ferramentas que auxiliam no desenvolvimento cognitivo, motor, social e psicológico, conforme afirma Antunes:

O desenvolvimento da inteligência caminha célebre na educação infantil e também nos primeiros anos do ensino fundamental. Além das mudanças biológicas que se sucedem, o estímulo inefável de fazer novos amigos e o ambiente desafiador da sala de aula vai promovendo alterações marcantes. A inteligência sensório-motora salta do período de funções simbólicas – no qual a criança já se mostra plenamente capaz de separar e reunir – organizações representativas mais amplas e complexas. Outras inteligências desabroçam e permitem a assimilação das próprias ações. Entre quatro e cinco anos, a criança já revela capacidade de avaliar e enumerar o que há de comum e de diferente nos objetos com que tem contato no dia a dia e é praticamente “assaltada” por uma onda de mapeamentos espaciais e numéricos. Em pouco tempo, com uma rapidez que surpreende até mesmo os mestres mais experimentados, o mundo da criança, simbolizando por sua escola, passa a ser visto como um lugar em que se podem contar coisas. Nessa idade, as crianças querem contar tudo, das caretas de um desenho aos gestos diferenciados de uma dança (ANTUNES, 2004, p. 37).

As observações do autor comprovam a importância de se trabalhar com o lúdico tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental. A ludicidade se caracteriza por atividades interativas que facilitam o intercâmbio do conhecimento e as trocas simbólicas tão necessárias ao desenvolvimento do pensamento abstrato exigido nos anos escolares subsequentes.

Na terceira questão foi perguntado aos pesquisados “quais as atividades lúdicas, envolvendo literatura infantil são desenvolvidas por estes docentes e que citassem três delas”.

Em seus relatos constata-se que os professores procuram inserir em suas práticas cotidianas atividades de aprendizagem, envolvendo o aluno de forma lúdica, procurando estimular a participação e o aprendizado. Esta inserção do lúdico por meio da literatura infantil auxilia na superação das dificuldades como argumenta Bettelheim (1980, p.16):

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento—superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação

moral—a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados—ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes, o que capacita a lidar com este conteúdo.

Na sequência, perguntamos aos docentes se “em sua opinião a aprendizagem por meio do lúdico torna-se mais significativa e por quê”?

Constatamos que os profissionais consideram a ludicidade um fator determinante para que a aprendizagem possa se dar de maneira significativa, conforme salientam Freitas e Salvi (s.d. p. 4)

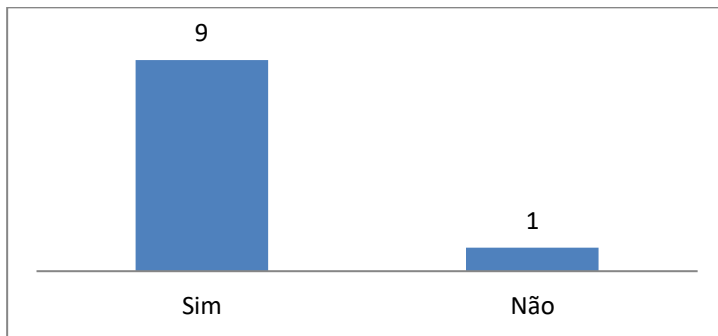
No processo de ensino-aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais.

Dessa maneira, os profissionais pesquisados têm o entendimento da importância do trabalho com a ludicidade e, na medida do possível, vão incorporando em suas atividades docentes.

Na quinta pergunta foi questionado aos participantes se o mesmo estimula o desenvolvimento da leitura por meio de textos infantis.

Todos os professores da rede estadual responderam que sim. Na rede municipal também responderam que sim e na rede particular o professor de Educação Física respondeu que não e os pedagogos responderam sim.

**Gráfico 1-** Estímulo à leitura por meio de textos infantis.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observamos pelo gráfico que os profissionais, em sua maioria, acreditam que estimular a leitura com textos infantis é uma forma de desenvolver o gosto pela leitura desde o início da escolarização. Corrobora com estes dados, as afirmações de Solé (1998, p. 91), a qual diz que,

A situação de leitura mais motivadora também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas em que, com um objeto claro—resolve uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto—aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a pressão de uma audiência.

Na sequência, perguntamos aos docentes “que conteúdos podem ser trabalhados de forma interdisciplinar a partir da literatura infantil”?

Pelas respostas, constatamos que a literatura infantil é muito presente no cotidiano em que foi realizada a pesquisa. Isso comprova que os docentes estão procurando incorporar práticas interdisciplinares no fazer pedagógico.

Também foi perguntado aos pesquisados que práticas de ensino costumam planejar envolvendo a literatura infantil e o lúdico.

Conforme as respostas dadas pelos pesquisados, a interdisciplinaridade como metodologia de ensino ainda é uma meta a ser conquistada. Há muitos esforços dos docentes para que se efetive no cotidiano das ações pedagógicas, mas ainda há muito a caminhar para vencer o paradigma da disciplinaridade.

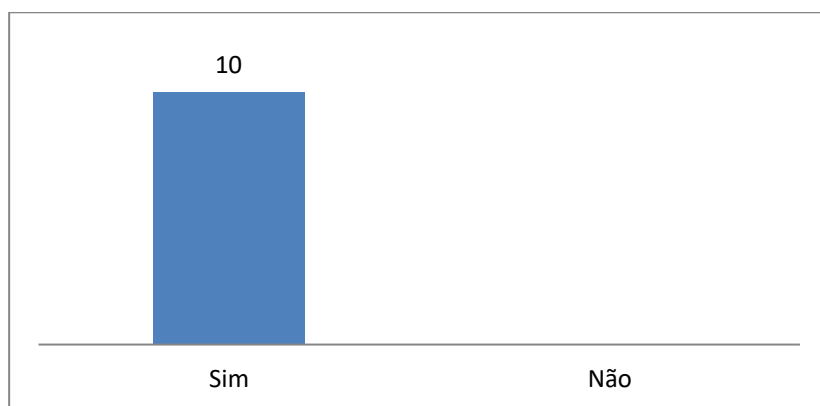
O ensino e a aprendizagem desenvolvidos por meio da perspectiva da interdisciplinaridade “[...] permite que o aluno estabeleça elos entre as diversas fontes de informação [...]” (SERAFIM e MAIA, 2008, p.04). Ainda, conforme as autoras acima

mencionadas, o trabalho interdisciplinar em sala de aula precisa ser construído, correlacionando o conteúdo programático previsto, as informações e conhecimentos que os alunos já trazem consigo, além de correlacionar, um conteúdo ao outro, dado que em algum momento eles se cruzam, contribuindo para uma formação mais ampla, global e planetária.

Perguntamos aos docentes se os alunos costumam se envolver nas propostas de ensino que estejam focadas no lúdico e na literatura infantil.

Nesta questão todos os pesquisados responderam que sim.

**Gráfico 2-** Propostas de ensino com lúdico e Literatura Infantil



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Todos os profissionais afirmam que procuram desenvolver atividades relacionando a Literatura Infantil e a ludicidade, apesar de que o de Educação Física diga que estas atividades sejam importantes somente até o segundo ano. Nesse contexto, Santin (1994, p. 03) salienta que a ludicidade promove “ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos”. E desse simbolismo, a literatura infantil é densa, o que nos leva a dizer que o professor tem nesses materiais ferramentas de ensino muito significativas.

Questionamos aos docentes se eles observam que os alunos participam mais das aulas quando há atividades desafiadoras e lúdicas.

Cem por cento dos pesquisados responderam que sim. Os professores são unânimes ao responder sobre a participação dos alunos quando são propostas atividades, que apresentam o conteúdo a ser apreendido de forma lúdica. Pois conforme nos ensina Feijó (1992, p. 02) “o lúdico é uma necessidade básica da



personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória”.

Em relação ao trabalho interdisciplinar, o mesmo é um desafio no cotidiano dos docentes. Já existem tentativas de implementar o trabalho no dia a dia escolar. Mesmo que se fale muito em interdisciplinaridade, que os documentos oficiais como os PCNs, a Proposta Curricular de Santa Catarina orientem os trabalhos docentes nesta direção, muitos profissionais da área de educação ainda desconhecem totalmente ou confundem a interdisciplinaridade com a multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, por exemplo, e/ou não a compreendem, outros tão pouco aceitam a ideia de passar de um polo fragmentado a outro que propõe a religação dos saberes.

### **Considerações Finais**

Esta pesquisa se propôs estudar as interfaces da ludicidade e da literatura infantil, quando trabalhadas de forma interdisciplinar. Percebemos então, que a ludicidade traz benefícios com relação à educação e que aliar o lúdico à sala de aula, faz bem aos alunos, professores e contribui de forma significativa para aproximar os conteúdos científicos dos sentidos e saberes práticos do dia-a-dia, possibilitando a aproximação entre “a necessidade e o desejo de sentir pensar diferentes formas de ser e existir” (GALEANO, 1995, p. 119 apud SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 120).

À medida que fomos desenvolvendo o estudo, fomos percebendo que trabalhar a literatura infantil de forma lúdica numa perspectiva interdisciplinar pode contribuir para que se tenha uma aprendizagem significativa.

Os objetivos que traçamos foram alcançados e a questão norteadora do estudo também, uma vez que conjugada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, ambas convergiram para o resultado esperado, ou seja, trabalhar de forma interdisciplinar e lúdica, com o apoio dos textos da literatura infantil se constitui uma poderosa ferramenta socioeducativa no cotidiano escolar.

Cabe, ainda, dizer que os profissionais da educação podem e devem desenvolver propostas que inter-relacionem ludicidade, literatura infantil numa perspectiva interdisciplinar, estimulando as transformações no espaço escolar, mas para que isso ocorra, o mesmo necessita de coragem e perseverança, porque não acrescentar um pouco de rebeldia, pois enfrenta resistências no próprio sistema educacional que nem sempre aceita uma postura inovadora.

## Referências

- ABRAMOVICH, Fani. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.
- ALMEIDA, Anne. Ludicidade. **Como instrumento pedagógico**. Disponível em <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em 13 de junho de 2018.
- ANTUNES, Celso. **Trabalhando Habilidades: Construindo ideias**. São Paulo. 2004.
- AZEVEDO, R. **Infância, educação e cidadania**. In: Encontro com o autor. Santa Cruz do Sul, 2005, (Conferência).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BONATO et al. **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. IX ANPED SUL. Seminário em Pesquisa da Região sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>.
- CECCANTINI, J. L. C.T. Perspectivas de Pesquisa em Literatura Infanto-juvenil. In: CECCANTINI, J. L. C.T. (org.) **Leitura e Literatura infanto-juvenil**. Memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.
- COSTA, S. F.G. e outros. **Metodologia da pesquisa: coletânea de termos**. João Pessoa: Ideia, 2000.
- CUNHA, L. Poesia e Humor para Crianças. In Oliveira, I. (org.) **O que é qualidade em Literatura Infantil e juvenil? Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2011.
- FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte**. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.
- FREITAS, Eliana S. de. SALVI, Rosana F. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o Ensino de Geografia**. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf). Acesso em 02 de agosto de 2018.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo, Atlas, 2011.
- HUIZINGA. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1996.

- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: histórias & histórias**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LAKATOS, E.M. e MARCONI, M.A. **Fundamentos da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.
- LYONS, M. Os Novos Leitores no século XIX: Mulheres, crianças, operários. In: CAVALO, G. & CHARTIER, R. (org.). **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas de Literatura Infantil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MELO, Raimunda Alves. **Literatura infantil lúdica: uma importante ferramenta para a formação de leitores**. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/572/literatura-infantil-ludica-uma-importante-ferramenta-para-a-formacao-de-leitores.html>. Acesso em 29/03/16.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORAIS, J.F.S. Histórias e Narrativas na Educação Infantil. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).
- ROSELL, J. F. **A Literatura Infantil Latino-americana: uma biografia**. Revista Latino-americana de Literatura Infantil. Julho/Dezembro de 1995.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (orgs.). **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: ed. EST/ESEF – UFRGS, 1994.
- SERAFIM, Mônica de Souza; MAIA, Janicleide Vidal. **Projetos escolares na teia da interdisciplinaridade: por uma aprendizagem reflexiva e integrada**. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. EDUECE- Livro 1 03947,2008. Disponível em: <[http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/457-Projetos\\_escolares\\_na\\_teia\\_da\\_interdisciplinaridade\\_por\\_uma\\_aprendizagem\\_reflexiva\\_e\\_integrada.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/457-Projetos_escolares_na_teia_da_interdisciplinaridade_por_uma_aprendizagem_reflexiva_e_integrada.pdf)> Acesso em 26 de setembro de 2016.
- SILVEIRA, R.M.H. Gritos, Palavras difíceis, verborragia: como a professora fala na literatura infantil. In: SILVEIRA, R.M.H. (Org.) **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## PRESENÇA DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM O MARCO DOUTRINAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA

Laís Schilickmann<sup>1</sup>; Morgana Padilha Debiasi<sup>2</sup>; Taine de Souza<sup>3</sup>; Ide Maria Salvan Maccari<sup>4</sup>

Pedagogia. UNIBAVE. lais.fotos@hotmail.com  
Pedagogia. UNIBAVE. morganadebiasimb@gmail.com  
Pedagogia. UNIBAVE. taine.sl@hotmail.com  
Pedagogia. UNIBAVE. idmariasm@hotmail.com

**Resumo:** Na escola, o instrumento utilizado para sua organização é intitulado Projeto Político Pedagógico- PPP, documento esse que deve levar em consideração as necessidades sociais e culturais das pessoas. A pesquisa tem como objetivo analisar se no Projeto Político Pedagógico – PPP, de uma escola pública estadual, da região sul de Santa Catarina, se faz presente, na escrita do documento, registros sobre a sociedade em que a escola e os alunos se encontram inseridos, a sociedade que almeja e os caminhos a serem percorridos para se chegar a sociedade almejada, e pautou-se na pesquisa documental e na pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Os dados analisados apresentam que o PPP da escola apresenta em sua escrita dados referentes a sociedade em que a escola e os alunos se encontram inseridos, a sociedade que almeja e os caminhos a serem percorridos para se chegar a sociedade almejada, contudo seria interessante aprofundar os dados relacionados a realidade em que os alunos se encontram inseridos.

**Palavras-chave:** Projeto político pedagógico. Marco referencial. Escola.

### Introdução

A construção da democracia no contexto escolar sugere ações coletivas em que todos participem das decisões a serem executadas para benefício coletivo. Em uma sociedade em que a prática escolar “[...] tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem [...]” (LIBANEO, 2012, p. 19) e a comunidade escolar não se comunica para reflexão sobre as tomadas de decisões tende a atuar de forma parcial e fragmentada, formando para a alienação (VASCONCELLOS, 2002).

Na escola, o instrumento utilizado para sua organização é intitulado Projeto Político Pedagógico- PPP, documento esse que deve levar em consideração as necessidades sociais e culturais das pessoas, tendo como foco a preocupação com a

melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem, oportunizando a todos lutar pelos seus direitos e cumprimentos de suas obrigações em sua vivência social (VEIGA, 2003). Por ser o PPP um instrumento teórico-metodológico organizado pela comunidade escolar a partir de reflexões sobre a sociedade em que a escola se encontra inserida identificando os problemas presentes no cotidiano e sua relação com a escola, organizando, assim, um fazer pedagógico que discuta de forma crítica às raízes desses problemas, a influência na vida das pessoas, e atitudes que favoreçam a mudança de comportamento, e conseqüentemente, a mudança social, o trabalho tem como objetivo geral: analisar se no Projeto Político Pedagógico – PPP, de uma escola pública estadual, da região sul de Santa Catarina, se faz presente, na escrita do documento, análise estrutural do PPP e como objetivos específicos: definir PPP; apresentar os significados dos elementos que compõe o marco referencial (marco situacional, marco doutrinal e marco operativo).

### **Projeto Político Pedagógico**

Projeto por que é uma forma de planejamento cuja intencionalidade se apresenta como transformadora da “[...] realidade numa direção escolhida [...] organizar a própria ação (de grupo, sobretudo) [...]” (GANDIN, 2014, p.19 – 20). É um documento que organiza a teoria e a prática a ser desenvolvida no contexto escolar com o olhar na mudança (VASCONCELLOS, 2014).

Político por que a “escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade [...]” (LIBÂNEO, 2012, p.19) que se constitui por diferentes classes com diferentes interesses e no documento se manifesta por meio da concepção de homem e de sociedade, que se anseia ou sonha, definindo o papel da escola e conseqüentemente a concepção teórica que delineará o processo de ensino e aprendizagem.

Pedagógico porque detalha a ação do professor nas tarefas a serem desenvolvidas na escola, como: planejamento, conteúdos de ensino, objetivos descritos, métodos, relação com o aluno, avaliação (LIBÂNEO, 2013).

Na elaboração do PPP há de se realizar debates sobre a realidade das pessoas e do meio que vivem os que fazem parte da escola. Há de se descrever sobre os problemas vivenciados pela instituição de ensino no que se refere aos aspectos: social, econômico, político, cultural, religioso e educacional (GANDIN, 2014).

A descrição destes aspectos revela como a comunidade escolar compreende a sociedade, como a veem, se sentem perante a atual situação e como ator frente as

transformações desejadas por todos, destacando os pontos negativos a serem atacados e os pontos positivos a serem utilizados como elementos auxiliares no processo de transformação da realidade (VASCONCELLOS, 2014).

O envolvimento da comunidade escolar nas discussões que envolvem a elaboração do PPP é fundamental. Dentre essas discussões o marco referencial é a base do projeto, pois a comunidade escolar se posiciona em relação à realidade em que a escola e a sociedade se encontram e o que se pretende alcançar (VASCONCELLOS, 2014) e nessa etapa se encontram os elementos a serem analisados nesse trabalho.

O Marco Situacional busca identificar como vemos a realidade geral de onde nos encontramos os traços marcantes e fragilidades. É o olhar do grupo que planeja e expressa a compreensão sobre a realidade da Escola em geral e consecutivamente da Comunidade que se está inserido. O marco contém a função de explicar a realidade e não uma análise da Escola, tudo pensado em uma perspectiva macro, identificando os elementos estruturais que regularizam a Escola e seus envolvidos.

É, portanto, o momento por situar, dar todo o pano de fundo, os elementos estruturais que condicionam a instituição e seus agentes. Devemos enfatizar aqui que neste Marco o que se visa é uma visão geral da realidade e não uma análise da instituição” (VASCONCELLOS,1995).

No marco doutrinal apresenta o desejado, para que se vai trabalhar, que sociedade se deseja construir e que cidadãos devem ser formados para que a sociedade almejada se concretize (VASCOCELLOS, 2014), pois é fato que a prática escolar “tem atrás de si condicionastes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, da aprendizagem”.

O marco operativo apresentará os caminhos a serem percorridas, as ações a serem realizadas. Aqui fica evidente a distância entre a realidade existente e a almejada, assim como, as ações mediadoras para eliminar ou diminuir a distância no que se refere ao âmbito escolar por “[...] se tratar de um posicionamento pedagógico que inclua a descrição do tipo de educação que se supõe adequada e coerente com os ideais de homem e de sociedade [...]” (GANDIN, 2014, p.29). Ele organiza os meios propondo um modelo de educação, de organização escolar, definindo ações prioritárias com consonância ao marco filosófico, como ressalta Galdin (2014, p.29).

A necessidade de que este marco operativo seja pensado para esclarecer e impulsionar a ação da instituição na sua contribuição para que aconteçam aqueles ideais do marco doutrinal.

### **Procedimentos Metodológicos**

O trabalho pautou-se na pesquisa documental, por se buscar no documento registros sobre a sociedade em que a escola se encontra inserida, a sociedade que almeja e os caminhos a serem percorridos para se chegar a sociedade almejada.

Por se tratar de um estudo em que o pesquisador busca se familiarizar com o objeto pesquisado, trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa (GIL, 2011).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual localizada na região sul de Santa Catarina. A escola atende cerca de um mil e duzentos (1.200) alunos e conta com setenta e três (73) professores atuando no ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio.

Como instrumento de pesquisa, se utilizou o Projeto Político Pedagógico- PPP da escola. A análise dos dados ocorreu por meio da leitura e releitura do documento buscando identificar, na escrita, elementos referentes a sociedade em que a escola se encontra inserida, a sociedade que almeja e os caminhos a serem percorridos para se chegar a sociedade almejada. Para anotação se organizou um quadro com a descrição dos elementos a serem identificados e espaços para registro dos parágrafos e frases referentes aos elementos pesquisados, dados que serão apresentados na análise de dados.

### **Resultados e Discussão**

O marco referencial no PPP é a base do projeto, nele a comunidade escolar situa-se em relação à realidade que a escola e a sociedade se encontram e o que almeja alcançar (VASCONCELLOS, 2014). Nessa parte se discute o tipo de sociedade existente e que sociedade se deseja formar, bem como as ações necessárias para alcançar o almejado, pois “Um grupo que planeja [...] tem de se definir, expressar sua identidade: dizer quem são seus participantes, o que é a instituição e o que pretende alcançar.” (GANDIN, 2014, p. 27).

O marco referencial apresenta um marco situacional, ele se refere a descrição da realidade em que a escola e os alunos se encontram inseridos, envolvendo

aspectos: social, econômico, político, cultural, religioso e educacional (GANDIN, 2014). Apresenta a compreensão que a comunidade escolar tem sobre a sociedade, destacando os pontos positivos e negativos e seus motivos causadores (VASCONCELLOS, 2014).

Inicialmente o PPP da instituição de ensino apresenta em sua escrita a descrição da realidade escolar em relação a quem são seus integrantes, sua função e formação e na sequência apresenta dados relacionados aos pontos positivos e negativos em relação a participação dos pais no dia a dia dos filhos e acompanhamento escolar:

Temos os que participam de forma ativa no acompanhamento da frequência, rendimento, aproveitamento e educação dos filhos, mas temos também aqueles que, apesar de reconhecerem sua importância, não participam de forma ativa no acompanhamento dos filhos pelos motivos mais diversos dentre os quais elencamos alguns que consideramos mais importantes: desagregação do núcleo familiar [...] (PPP, 2017, p.18).

O documento apresenta por meio de gráficos a situação escolar dos alunos no que se refere a aprovação e reprovação, repetência e evasão escolar, a cada ano e os resultados alcançados no IDEB e ENEM.

Saindo dos muros escolares, o PPP da instituição apresenta na escrita dados sobre os problemas vivenciados pela sociedade e que afetam a boa convivência dentro e fora de seus muros, destacando que: “Temos diferentes credos, culturas, classe econômica e etnias. [...] violência, uso de drogas, bullying (ciberbullying), preconceito, homofobia, depredação do patrimônio público entre outros que perpassam a boa convivência [...]” (PPP, 2017, p. 68).

Analisando a escrita do marco situacional a descrição da realidade em que a escola e os alunos se encontram, descrita no PPP da instituição de ensino, percebe-se que o documento retrata com muita riqueza de detalhes, ano a ano, a realidade escolar, a vida escolar dos alunos, seus resultados de aprendizagem, o que é de suma importância e sugere a literatura, porém ao abordar a realidade em que os alunos estão inseridos, o documento apresenta dados, mas de forma mais tímida, ou com menos profundidade.

O marco referencial também apresenta um marco doutrinal ou filosófico, nele consta a sociedade que a escola almeja, que tipo de pessoas deseja formar para obter a sociedade que sonha (VASCONCELLOS, 2014). Neste espaço se apresenta a



teoria adotada para as ações a serem desenvolvidas (GANDIN, 2014). A teoria que conduzirá os trabalhos no processo de formação dos alunos, dos cidadãos que se deseja formar, delineando a concepção de homem e sociedade (GANDIN, 2014; VASCONCELLOS, 2014).

De acordo com o documento analisado:

As interações sociais vivenciadas pela criança no ambiente escolar são determinadas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. É resultado de um processo histórico e social.” (PPP, 2017, p. 24).

O que significa dizer que o conhecimento ocorre por meio da relação entre a criança e o objeto de estudo.

O professor, segundo descrição do PPP “passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. A ação educativa é sobre o que o aluno consegue fazer com a ajuda do outro, para que consiga fazê-lo sozinho.” (PPP, 2017, p.25), portanto a concepção de ensino e aprendizagem que conduzirá o processo de formação dos alunos “[...] fundamenta-se na Teoria Histórico Cultural, fundada por Vigotsky e desenvolvida por Leontiev, Elkonin, Zaporezets, Davýdov, entre outros.” (PPP, 2017, p.25) e tem como propósito “[...] a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade e dela serem partícipes, exercendo plenamente sua cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.” (PPP, 2017, p. 26).

Em relação ao tipo de pessoas que deseja forma a descrição presente no PPP da instituição apresenta-se de forma clara, com argumentos referenciados sobre a concepção de ensino e aprendizagem que subsidiam a formação dos alunos.

O marco referencial se conclui com o marco operativo, parte que se descreve os caminhos a serem percorridos, as ações a serem realizadas. Neste espaço se discorre sobre a distância entre a realidade vivente e sobre a realidade almejada, bem como, as ações que serão desenvolvidas para mediar a eliminação ou minimizar a distância já que “[...] se tratar de um posicionamento pedagógico que inclua a descrição do tipo de educação que se supõe adequada e coerente com os ideais de homem e de sociedade [...]” (GANDIN, 2014, p.29).

No que se refere as ações a serem desenvolvidas para eliminar ou minimizar a distância entre o real e o ideal, os escritos trouxeram dados sobre “Reduzir o índice

de evasão escolar e o índice de reprovação para os próximos anos [...] incentivando a participação de todos nas atividades propostas [...]” (PPP, 2017, p. 35). As ações destacadas no documento ressaltam os dados relacionados aos problemas de reprovação e evasão escolar, indicando caminhos para mudança nesse cenário.

Em relação aos problemas vivenciados pela sociedade e que afetam a boa convivência dentro e fora de seus muros, o documento referência como ação para reduzir ou minimizar a distância entre o real e o ideal

A proposta de se trabalhar com projetos é justamente a de proporcionar um ambiente favorável ao saber. Portanto, na semana pedagógica de 2017 a direção e coordenadoras pedagógicas se reuniram com os professores para elaboração de Projetos interdisciplinar, por turmas e nível de ensino [...] (PPP, 2017, p. 42).

No documento a escola se propõe a trabalhar com temas sobre educação ambiental, diversidade étnico-racial, direitos e deveres da criança e do adolescente, entre outros, já que vivemos “[...] em uma sociedade diversa e o ato de conviver com essas diferenças nem sempre ocorre de maneira pacífica.” (PPP, 2017, p. 68).

Em relação aos caminhos a serem percorridos ou as ações a serem desenvolvidas para que se alcance a realidade idealizada o documento apresenta ações, acordadas com os problemas descritos no marco situacional.

### **Considerações Finais**

O trabalho teve como objetivo analisar se no Projeto Político Pedagógico – PPP, de uma escola pública estadual, da região sul de Santa Catarina, se faz presente, na escrita do documento, registros sobre a sociedade em que a escola e os alunos se encontram inseridos, a sociedade que almeja e os caminhos a serem percorridos para se chegar a sociedade almejada.

O documento, em sua escrita, apresenta registros sobre a descrição da realidade em que a escola e os alunos se encontram inseridos, porém se nota que ao registrar a realidade da escola e do desempenho dos alunos, essa descrição é rica em dados e demonstra ano a ano a evolução, o que possibilita a qualquer pessoa, conhecer realmente o desempenho escolar, contudo, ao registrar a realidade que os alunos se encontram inseridos os registros apresentam dados limitados, sugerindo que as discussões sobre essa realidade não foi exaustiva, ficando aquém da descrição dos registros da realidade escolar e do desempenho dos alunos.

Esse mesmo olhar ocorre na descrição dos caminhos a serem percorridos para se chegar à sociedade almejada, as descrições em relação à apropriação do conhecimento e à aprendizagem foram mais detalhadas, do que as que se referiam aos problemas vivenciados no dia a dia dos alunos.

Em relação a sociedade que almeja a descreve como uma sociedade democrática e justa, não aceitando a exclusão.

## Referências

GANDIN, Danilo. **Planejamento: como prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GIL, A. Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola de Educação Básica B. S. L. 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político- Pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?**. Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267 -281, dez. 2003. Disponível em ,<<http://www.cedes.unicamp.br>>, Acesso em: 20 de novembro de 2017.

## PROJETO DE EXTENSÃO “MUSEU E IMIGRAÇÃO”: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Vanessa Isabel Cataneo<sup>1</sup>; Edina Furlan Rampineli<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Extensão. Centro Universitário Barriga Verde - Unibave. vanessaisacataneo@hotmail.com

<sup>2</sup>Eventos. Centro Universitário Barriga Verde - Unibave. edinaunibave@gmail.com.

**Resumo:** A extensão universitária estabelece relações entre a universidade e a comunidade, por meio, de um processo de transferência nos âmbitos educacional, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de modo indissociável. Este trabalho apresenta o Projeto de Extensão “Museu e Imigração”, desenvolvido no Centro Universitário Barriga Verde – Unibave no ano de 2018, que teve por objetivo oportunizar aos acadêmicos da instituição a inserção na cultura regional, habilitando-os a socializar o conhecimento preservado no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, junto à comunidade. Para tanto, o trabalho caracteriza-se como descritivo e documental, com um tratamento de dados de caráter qualitativo. Como resultados a execução do projeto apontou uma ação de extensão eficaz, na qual ocorreu a troca de informações sobre as histórias, as memórias e os saberes e fazeres referentes ao processo de colonização de Orleans e região entre os acadêmicos extensionistas e a comunidade visitante no Museu.

**Palavras-chave:** Extensão universitária. Educação. Cultura. Museu.

### Introdução:

A intencionalidade da proposta educativa dentro de um projeto de extensão é fundamental quando assumimos responsabilidades perante a formação humana e educação numa perspectiva ecoformativa. Nesse fluir compreende-se a extensão universitária como um espaço de vivências e experiências que pode atingir propósitos educativos, científicos e investigativos, promovendo e implantando atividades inter e transdisciplinares, nas quais os participantes de uma atividade extensionista se sintam articulados e envolvidos por objetivos comuns em um processo de aprendizagem.

Para tanto as experiências advindas de situações acadêmicas, cujas relações de ensino-pesquisa e extensão se consolidam trata-se de aportes necessários para que discentes e docentes transitem por conteúdos, por meio, dos quais seja possível a relação direta entre a teoria e a prática. Assim atividades extensionistas geram oportunidades de aplicação e interação de conhecimentos integrando as três dimensões que sustentam o ensino superior “ensino, pesquisa e extensão” pela interação universidade e comunidade.

Nessa direção Rocha (2007, p. 27) afirma que:

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Neste cenário a Universidade possui compromisso para com a produção e socialização do conhecimento, de modo que, seus projetos extensão devam primar por estabelecer parcerias com a comunidade, integrando-se a vida regional e prestando serviços em busca da promoção do desenvolvimento da cultura, por meio da educação.

Nesse contexto apresenta-se neste artigo o projeto de extensão “Museu e Imigração”, proposto no ano de 2018 para acadêmicos dos cursos de graduação do Centro Universitário Barriga Verde – Unibave. Este projeto teve como objetivo oportunizar aos acadêmicos do Unibave a inserção na cultura regional, habilitando-os a socializar o conhecimento preservado no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, junto à comunidade, por meio de ação educativo, cultural voluntária.

### **Procedimentos Metodológicos**

O presente estudo caracteriza-se como descritivo e documental, com um tratamento de dados de caráter qualitativo, tendo sido estruturado da seguinte maneira: breve fundamentação teórica no que diz respeito à imigração e ao Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, local onde ocorreu o desenvolvimento do projeto de extensão “Museu e Imigração” e descrição dos objetivos e das ações do projeto.

### **Colônia Grão-Pará: Imigração do Sul de Santa Catarina por meio da Empresa Colonizadora Grão-Pará.**

Em 1864, com o casamento de Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Rafaela Gabriela Gonzaga de Bragança, a Princesa Isabel com Luiz Felipe Maria Fernando Gastón d’Orleans, o Conde D’Eu, como era de direito das princesas ela recebe de seu pai Dom Pedro II, um dote de casamento, constituído por joias, títulos e terras. Entre as terras uma parte localizou-se na região sul de Santa Catarina, hoje

são os atuais municípios de Lauro Müller, Orleans, São Ludgero, Braço do Norte, Grão Pará, Rio Fortuna, Santa Rosa de Lima, Armazém e São Martinho. Alguns, o dote não abrangia toda a área de extensão do município.

Os Condes d'Eu fizeram contrato com o Comendador Caetano Pinto Júnior, responsável por dividir as terras em lotes e colonizá-los com nacionais e estrangeiros. Para isso formaram a Empresa Colonizadora Grão-Pará, nome este em homenagem ao primeiro filho do casal Dom Pedro de Alcântara, Príncipe Grão-Pará, dando-se início a demarcação das terras em 1875.

Após a demarcação, alguns dos lotes de terras foram vendidos para os moradores de outras colônias e cidades vizinhas, mas a maior parte dos lotes foi vendida para imigrantes vindos da Europa, italianos, portugueses, alemães, poloneses, letos e alguns de outras nacionalidades deixaram seus países em busca de uma vida melhor, atraídos pela propaganda realizada pela Empresa Colonizadora.

A viagem era longa, os imigrantes vinham de navio até o Rio de Janeiro seguiam de navio até Desterro, antigo nome de Florianópolis, de Desterro partiam de iate, para Laguna, de Laguna a Tubarão viajavam de canoa, daí em diante seguiriam a pé, a cavalo ou de carro de boi até a Colônia Grão-Pará.

Os primeiros imigrantes chegaram a colônia em 1882, recebiam da Empresa Colonizadora, que mantinha sua sede em Grão-Pará, mantimentos até conseguirem a primeira colheita, ferramentas para o trabalho e as sementes para a plantação, depois esses itens deveriam ser pagos a Empresa. Depois de comprado o terreno, os colonos tinham que derrubar as matas para fazer as plantações, construir sua casa. Durante o processo de colonização aconteceu o confronto entre os nativos (índios Xokleng) e os imigrantes europeus.

Em 02 de outubro de 1888, foi criado o distrito de Orleans. Em 1890 com a Proclamação da República os condes vendem a Empresa Colonizadora Grão-Pará e o nome da empresa mudou para a Empresa Industrial e Colonizadora Brasil, que esteve atuante até o ano de 1980.

### **Museu ao Ar Livre Princesa Isabel**

O Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, é único deste gênero na América Latina. Ele preserva e comunica os testemunhos materiais, as histórias, as memórias e os saberes e fazeres referentes ao processo de colonização de Orleans e região.

Idealizado pelo Pe. João Leonir Dall'Alba na década de 1970, foi inaugurado em 30 de agosto de 1980, com o nome de Museu ao Ar Livre de Orleans.

No ano de 2011, por decreto do Conselho Diretor da Fundação Educacional Barriga Verde-Febave, passou a denominar-se Museu ao Ar Livre Princesa Isabel. Este Museu é uma entidade mantida, integrada e subordinada à Febave. Possui construções de características tradicionais, abrangendo: capela, engenho de farinha de mandioca, estrebaria, galpão de serviços domésticos, cozinha de chão batido, casa do colono, cantina, meios de transporte, engenho de cana-de-açúcar, serraria pica-pau, oficinas artesanais, marcenaria, atafona, balsa, ferraria, monjolo e Centro de Vivências. Anexo ao Museu, encontra-se a Casa de Pedra, constituída pelo Espaço Expositivo Imigração Conde D'Eu, Sala de Reserva Técnica, Laboratório de Conservação e Restauração - LACOR e Centro de Documentação Histórica Plínio Benício (CEDOHI), formado por Coleções, especialmente da Empresa Colonizadora Grão-Pará-CGP. Na figura 1 é possível visualizar parte do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel.

**Figura 1** – Museu ao Ar Livre Princesa Isabel



Fonte: Unibave (2018).

O acervo museológico é composto por, aproximadamente, 22.300 peças e o acervo documental de 905 caixas de arquivos. De acordo com seu Regulamento Interno, Art. 2º, o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel funciona também como Laboratório de instrumento de articulação entre teoria e prática, para estudantes do Centro Universitário Barriga Verde - Unibave e demais escolas mantidas pela Febave.

Assim pode-se citar dentre que o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel tem como principais objetivos:

Apresentar, de maneira dinâmica, as técnicas empregadas pelos imigrantes do século XIX e por seus descendentes em suas unidades de produção;  
Promover estudos sobre os vários aspectos desse sistema produtivo e suas relações socioeconômicas;  
Atuar como núcleo catalisador das diversas manifestações culturais da região, propiciando sua revitalização e divulgação;  
Servir como elemento de apoio às escolas da região, favorecendo a realização de experiências de aprendizagem fundamentadas na cultura regional. (Regimento Interno, 1980)

Neste contexto, o Museu apresenta unidades típicas das atividades agroindustriais características da região que remontam ao tempo de chegada dos colonizadores, e suas unidades foram construídas de acordo com técnicas tradicionais. Ele reúne as mais variadas peças típicas da tradição dos imigrantes que colonizaram a região, com a predominância dos italianos, havendo também traços significativos da presença de alemães, poloneses, letos e portugueses. *“No Museu ao Ar Livre Princesa Isabel está o saber tecnológico do povo que colonizou a região, saber esse que pela grandeza de sua simplicidade revela o caráter empreendedor das pessoas que construíram a região”.* (SOUZA, 2002, p.35).

Assim a memória dos antepassados está conservada em um centro de promoção cultural, um exemplo, uma injeção de ânimo e orgulho para nossa terra, a pesquisa descobrindo riquezas, o povo com raízes mais sólidas, com possibilidade de maior cultura, lazer e desenvolvimento social. Para tanto, isso resulta conforme afirma Souza (2002), que:

Toda esta estrutura está à disposição das escolas, como um centro de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento. Conhecê-lo é aprender mais sobre o desenvolvimento local. Envolver os alunos em investigações e pesquisas para transformar a teoria em prática é propiciar um aprender muito mais produtivo, deixando de ser um mero armazenamento de dados.

Logo, as unidades do museu foram construídas exatamente como as da época da colonização e se constituem em atrativos que motivam o deslocamento de professores, estudantes e turistas, que podem visualizar com exatidão os aspectos do cotidiano da vida dos que deixaram o velho mundo, imigrando para desbravar novas terras. Na figura 2 pode-se constatar a presença das casas de época que constituem o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel.



**Figura 2** – Casas que compõem o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel



Fonte: Unibave (2018).

O Museu ao Ar Livre Princesa Isabel corresponde a um tipo de apresentação museográfica chamada ecológica, em que as peças são expostas nos seus próprios ambientes. Ele preserva a tecnologia utilizada pelos colonizadores, por muito tempo a principal sustentação econômica de toda a região em que está localizado.

Dentro desse contexto nasceu a proposta do Projeto de Extensão “Museu e Imigração”, mostrando as possibilidades deste museu como um espaço contínuo de aprendizagem, fazendo uma integração mais profunda entre comunidade e universidade, entre aprendizagem e vida.

Com esse projeto pretendeu-se integrar acadêmicos dos diversos cursos do Unibave, capacitando-os a expandir a socialização e melhorar o atendimento aos estudantes, professores e visitantes do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel. Segundo o Parecer nº 971/69/CFE: BRASIL.

O museu é um instrumento didático do mais alto valor. É esta função que o transforma em um corpo vivo e atuante [...] A três espécies de visitantes se abre o museu: aos especialistas, aos estudantes e ao povo em geral. Os especialistas quando vão ao museu, observam e aprendem por sua própria conta. O povo em geral, salvo algumas exceções, vai para ver, admirar no momento e, depois lembrar-se de vez em quando, do nome do museu. Os estudantes é que aproveitam melhor e mais produtivamente o museu, principalmente, as crianças e os adolescentes quando as suas visitas são convenientemente preparadas e conduzidas por seus professores.

Sendo assim, pretendeu-se com o projeto de extensão “Museu e Imigração”, adotar uma metodologia mais dinâmica e atraente, que despertasse no visitante do museu, o interesse, o prazer e o desejo de saber mais, e mais, e levar ótimas recordações deste espaço cultural e, conseqüentemente, atrair novos visitantes.

## O Olhar Metodológico

O projeto “Museu e Imigração” teve início em março de 2018, apresentando como justificativa para sua execução a necessidade de ampliação da difusão dos conhecimentos sobre a cultura regional e a história do Museu ao ar Livre Princesa Isabel. Assim, buscou-se desenvolver o projeto de extensão “Museu e Imigração”, e possibilitar a inserção de acadêmicos do Unibave nas ações do Museu.

Para tal, os acadêmicos foram capacitados com oficinas de formação sobre a história do Museu para contribuir na difusão dos saberes dos colonizadores da Colônia Grão-Pará, tão bem preservados no Museu, e, conseqüentemente, interagir com a comunidade visitante do Museu.

Assim a execução do projeto de extensão “Museu e Imigração” teve por intuito envolver a comunidade acadêmica e a comunidade externa em um processo de interação para viabilizar a difusão da cultura regional preservada no Museu; proporcionar, aos acadêmicos do Unibave, capacitação sobre a história do Museu ao ar Livre Princesa Isabel e sobre a cultura regional; desenvolver projetos de cunho cultural, social e de lazer, proporcionando aos visitantes do Museu ao ar Livre Princesa Isabel, visitas guiadas pelos acadêmicos do Unibave; viabilizar ao acadêmico a participação em ação educativa, cultural voluntária; promover interação do museu com os visitantes; socializar a história dos colonizadores da nossa região aos visitantes; promover ações educativas e interativas junto aos estudantes, professores e visitantes do Museu.

O projeto contou com o envolvimento de 60 acadêmicos bolsistas extensionistas da Bolsa Sistema de Oportunidade Universitária – SOU UNIBAVE o qual trata-se de programa de ingresso ao ensino superior oferecido pelo Unibave.

Para participar do projeto de extensão “Museu e Imigração” os sessenta bolsistas extensionistas participaram de uma oficina de capacitação de quatro horas no dia 14 de abril de 2018, tendo por local o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel. O objetivo da oficina foi o de capacitar os bolsistas quanto ao conhecimento da cultura dos colonizadores da Colônia Grão-Pará, bem como, seus costumes, hábitos e crenças; a história do Museu ao Ar livre Princesa Isabel; o funcionamento do Museu ao Ar livre Princesa Isabel; a Influência do Museu na comunidade e a apresentação da Colônia Grão-Pará.

Na figura 3 se apresenta momentos da capacitação dos bolsistas extensionistas na oficina sobre a historicização do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel.

**Figura 3 – Oficina de capacitação**

Fonte: Unibave (2018).

Os bolsistas extensionistas também participaram de uma visita guiada pelo Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, a fim de conhecer os espaços e as histórias de cada casa que compõe o Museu. Isso viabilizou aos bolsistas a aprendizagem e o fortalecimento dos assuntos estudados da oficina de capacitação. O objetivo foi viabilizar aos bolsistas a aquisição da história do Museu para compartilhar posteriormente com os visitantes do Museu, isto é, com a comunidade externa. A figura 4 apresenta um dos momentos da visita guiada feita pelos bolsistas no Museu.

**Figura 4 – Bolsistas conhecendo o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel**

Fonte: Unibave (2018).

Concluída a etapa de capacitação dos acadêmicos bolsistas extensionistas, deu-se início a segunda etapa do projeto “Museu e Imigração”, que tratou da relação

e interação dos bolsistas com a comunidade visitante ao Museu. Etapa em que os bolsistas realizaram visitas guiadas com os visitantes da comunidade podendo colocar o conhecimento em prática, por meio, da práxis, isto é teoria e prática.

A execução desta segunda etapa ocorreu aos sábados, domingos e feriados, onde os acadêmicos bolsistas extensionistas organizados em grupos de cinco integrantes participaram de ações educativas e recreativas com a comunidade que visitava o Museu, socializando aos visitantes a história do museu, assim como a cultura dos colonizadores da região.

### **Resultados e Discussão**

No ano de 2018 o Centro Universitário Barriga Verde criou o Sistema de Oportunidade Universitária – SOU UNIBAVE, um programa de ingresso que visa conceder bolsas de estudos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio, até 31 de dezembro de 2016 e que ainda não possuem ou não estejam frequentando um curso de graduação. (EDITAL Nº 006/2018).

Para garantir o benefício, os acadêmicos contemplados, precisam realizar renovação anual do SOU e cumprir 12h horas semestrais, em projetos de Ensino/Pesquisa/Extensão do Unibave.

Com a implantação do Projeto de Extensão Museu e Imigração, os acadêmicos beneficiados com a bolsa SOU UNIBAVE, tiveram a oportunidade de cumprir as 12 horas de trabalho extensionista, sendo habilitados a socializar o conhecimento preservado no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, junto à comunidade, por meio de ação educativo, cultural voluntária.

O projeto Museu e Imigração prevê uma capacitação aos acadêmicos para a inserção na cultura regional, habilitando-os a contribuir na difusão dos saberes dos colonizadores da nossa região, tão bem preservados no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, e, conseqüentemente, melhorar do atendimento aos estudantes, professores e visitantes, em geral.

Neste projeto os acadêmicos têm como atribuições: a) Recepção aos estudantes, professores e visitantes do Museu aos sábados, domingos e feriados, conforme o cronograma, pré-estabelecido; b) Atendimento a grupos de visitantes, com visita guiada no museu; c) Apresentar aos visitantes a história do museu, assim como a cultura dos colonizadores; d) Desenvolvimento de ações educativas e recreativas com os visitantes.

Os acadêmicos SOU, que optarem por participar do projeto de Extensão Museu e Imigração terão o compromisso de: a) Cumprir 12h horas semestrais, de trabalho no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel. (Estas horas serão divididas em duas datas, sendo 6 horas em cada dia programado, das 9 às 15h, ou das 12h às 18h); b) Respeitar as datas e horários programados; c) Assinar a lista de presença, nos dias em que for escalado; d) Participar das capacitações oferecidas pelo Unibave, em data e horário a ser estipulado pela IES.

A capacitação abrange os seguintes temas: Cultura dos colonizadores, seus costumes, hábitos e crenças; História do Museu ao Ar livre Princesa Isabel; Funcionamento do Museu ao Ar livre Princesa Isabel; Influência do Museu na Comunidade; História da Colônia Grão-Pará;

Ao final do Projeto os acadêmicos envolvidos receberão certificado de horas complementares e certificado de participação nas capacitações, de acordo com as horas de atividades trabalhadas.

Previa-se inicialmente envolver 30 acadêmicos no projeto, porém a procura superou as expectativas e a IES ampliou o número de vagas para atender todos os inscritos.

O lançamento do projeto deu-se no início de março de 2018, com a divulgação e inscrições até o dia 23 de março de 2018.

Para receber as orientações sobre o desenvolvimento do projeto, os acadêmicos inscritos participaram de uma reunião no dia 27 de março de 2018.

Os depoimentos dos participantes são positivos com relação ao projeto. Muitos ficaram impressionados, pois não sabiam da riqueza cultural que está preservada no museu. Outros projetos de extensão também foram ofertados, porém os acadêmicos optaram pelo projeto Museu e Imigração. Com isso conclui-se que os acadêmicos acharam este projeto interessante e formativo. Além disso, eles podem contribuir para a socialização dos conhecimentos dos colonizadores da nossa região.

### **Considerações Finais**

Ao analisar o resultado do Projeto de Extensão “Museu e Imigração” é possível constatar que os acadêmicos extensionistas que participaram do projeto, puderam tomar conhecimento sobre o papel e importância do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel para a conservação e difusão da cultura da região para com a comunidade. A troca de informações sobre as histórias, as memórias e os saberes e fazeres referentes ao

processo de colonização de Orleans e região entre os acadêmicos extensionistas e a comunidade visitante no Museu proporcionou melhor compreensão da realidade intrínseca a importância do Museu na aprendizagem e manutenção da cultura.

Além disso, o contato dos acadêmicos extensionistas com a comunidade contribuiu para que os mesmos colocassem em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na oficina de capacitação do projeto, auxiliando os visitantes do Museu a conhecer as memórias e histórias nele presente, concomitantemente os acadêmicos também apreenderam com os visitantes pela comunicação e interação de ideias decorrentes no processo de visitação ao espaço do Museu.

Portanto, para os acadêmicos, a participação em ações de extensão como o projeto “Museu e Imigração” proporciona condições de interação entre teoria e prática, contribuindo na formação humana e universitária do acadêmico. Neste cenário, a universidade reitera seu compromisso com a produção e socialização do conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão.

## Referências

BRASIL. **Parecer nº 971/69** CFE

FEBAVE. <<https://unibave.net/institucional/mantenedora/>> Acesso em: 11/04/2018, 21:35

FURLAN RAMPINELI, Edina. **Museu: Perspectiva Interdisciplinar Para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Florianópolis, 2004.

FURLAN RAMPINELI, Edina. SOUZA, Celso de Oliveira. ZWIEREWICZ, Marlene. **Museu ao Ar Livre de Orleans: um campo de criatividade ecoformativa**. In: ZWIEREWICZ e TORRE (Coordenadores) et al. Uma Escola para o Século XXI. Escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.  
MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL. <<https://unibave.net/servicos-comunidade/museu-ao-ar-livre-princesa-isabel/>> Acesso em: 11/04/2018, 21:10

ROCHA, Leliane Aparecida Castro. **Projetos Interdisciplinares de Extensão Universitária: ações transformadoras**. Dissertação (mestrado) – Universidade Braz Cubas. Mogi das Cruzes: UBC, 2007. 84 f.

SOUZA, Celso de Oliveira. **Museu ao ar livre de Orleans: oficinas do saber: apoio didático para trabalhar educação patrimonial**. Orleans: FEBAVE, 2002.

## RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS DIGITAIS: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE APLICAÇÃO NO ESTUDO DOS CONCEITOS GEOMÉTRICOS

Renata Manenti Da Silva<sup>1</sup>, Michele Domingos Schneider<sup>2</sup>, Volmar Madeira<sup>3</sup>,  
Elisa Netto Zanette<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Curso de Matemática. UNESC. Email: re\_manenti@hotmail.com

<sup>2</sup>Cursos de Gestão. UNESC. Email: michele.schneider@unesc.net

<sup>3</sup>Cursos de Gestão. UNESC. Email: madeira@unesc.net

<sup>4</sup>Curso de Matemática. UNESC. Email: enz@unesc.net

**Resumo:** As mudanças promovidas pela inserção dos meios digitais na sociedade contemporânea redefinem e transformam os meios sociais, políticos e econômicos a partir do conhecimento. Na educação, a utilização crescente das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), em particular, os Recursos Educacionais Abertos (REAs), sobretudo no ensino superior, definiu-se como problema da pesquisa: Os REAs são utilizados no estudo dos conceitos geométricos, na Educação Matemática a partir das proposições didáticas dos docentes? Deste modo, a pesquisa desenvolvida objetivou em investigar o uso dos REAs no estudo dos conceitos geométricos, na Educação Matemática. A pesquisa constituiu-se em revisão bibliográfica e contemplou as abordagens qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados. Como resultado da pesquisa observou-se que, em todos os trabalhos analisados, há ênfase na contribuição destes recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos.

**Palavras-chave:** Educação matemática. Ensino e aprendizagem. Geometria. Recursos educacionais abertos.

### Introdução:

A revolução tecnológica concentrada nas TICs, nas últimas décadas, tem remodelado a vida em sociedade, em ritmo acelerado. Vive-se na sociedade da informação, em rede, que almeja continuamente evoluir para a sociedade do conhecimento. Entretanto, a tecnologia não determina a sociedade, nem a sociedade determina o curso da transformação tecnológica, que sofre interferência de diversos fatores, como a criatividade, a iniciativa empreendedora que intervém no processo de descobertas científicas e inovações tecnológicas. O resultado final está relacionado a um complexo padrão interativo. (CASTELLS, 2005).

Para Dziekaniak e Rover (2012), a sociedade do conhecimento é baseada no uso compartilhado de recursos das diferentes áreas de atuação humana, na

construção coletiva de conhecimento, na interação livre entre os sujeitos, sem limitações de tempo e espaço e, principalmente, na valorização do direito à informação, às TICs e à educação, como um bem comum.

Neste sentido pode-se afirmar que as redes potencializam os espaços de comunicação, pela interconexão mundial dos computadores e memórias dos computadores, configurando o Ciberespaço. As redes são difíceis de censurar e controlar, pois reconfiguram-se assim que ocorre o mau funcionamento do sistema.

Este movimento aberto, em que diz respeito ao conteúdo, defende o acesso a artigos de pesquisa, principalmente leitura por meio de recursos digitais. Esse acesso deve ser feito sem restrições, online e isento de qualquer tipo de cobrança. A leitura deve ser compatível com direitos autorais, que por sua vez são protegidos com algum tipo de licença. Segundo Souza (2015) a licença comumente usada é a *Creative Commons*, que garante os direitos autorais assim como o acesso e uso das obras. Nomeados de recursos educacionais abertos, os REAs podem contribuir na inserção das TICs na educação, contribuindo com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das atuais gerações, citados como nativos digitais.

Compreender o movimento de inserção desses recursos na educação, em especial na educação matemática, motivou o presente estudo, cujo problema foi definido em: Os REAs são utilizados no estudo dos conceitos geométricos, na Educação Matemática a partir das proposições didáticas dos docentes? Definiu-se assim, como objetivo geral da pesquisa, investigar o uso dos REAs no estudo dos conceitos geométricos, na Educação Matemática. O estudo foi desenvolvido a partir da revisão de literatura sobre os estudos realizados entre o período de 2012 a 2016, por meio de levantamento bibliográfico em bases de dados eletrônicos.

### **Repositórios Digitais**

Os repositórios digitais (RD) constituem-se em bases de dados online de acesso, em geral, aberto, que reúnem, de forma organizada, as publicações científicas de uma instituição ou de uma área temática, no âmbito nacional e internacional. Os repositórios institucionais disponibilizam a produção científica de uma determinada instituição e, os temáticos estão associados à organização das produções científicas de uma determinada área, integrado publicações de diversas instituições. Estes espaços virtuais armazenam arquivos de diversos formatos e objetivos (IBICT, 2018).



A ampliação de diretórios nacionais e internacionais de repositórios digitais ocorre de forma acelerada em função do advento da web 2.0. Constitui-se numa das estratégias do Movimento de Acesso Aberto para a disseminação e consequente conscientização da importância do acesso livre e gratuito à informação científica. Diversas instituições brasileiras têm se dedicado à constituição e manutenção de repositórios digitais de acesso aberto. No Brasil, este crescimento ampliou-se com a implantação do projeto IBICT-FINEP/PCAL/XBDB, que possibilitou a criação de repositórios institucionais em diversas universidades e instituições de pesquisa (IBICT, 2018).

O movimento de acesso livre ao conhecimento por meio dos repositórios digitais se articula e se confunde com o movimento de software livre e, muitas vezes com a participação também de ferramentas de domínio público. Neste sentido, Souza (2015) cita o *Software Livre* como o movimento organizado que iniciou em 1983, com Richard Stallman no Projeto GNU e, em 1985, com a fundação da *Free Software Foundation* (FSF), organização sem fins lucrativos, que se dedica a eliminação de restrições sobre a cópia, estudo e modificação de programas de computadores.

Conceitualmente, definem software livre como “o software que pode ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído sem restrição”. Usualmente, um software pode ser distribuído livremente, acompanhado por uma licença de software livre (como a GPL ou a BSD) e com a disponibilização do seu código-fonte (SOUZA, 2015, p. 31). Constitui-se de quatro liberdades básicas: executar o programa; estudar como o programa funciona e adaptá-lo (acesso ao código-fonte); redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao próximo; e ainda aperfeiçoar o programa e liberar os seus aperfeiçoamentos.

Os RDs incorporam diversos benefícios além do acesso ao conhecimento científico de forma organizada, contribuindo com a socialização do conhecimento. Proporcionam maior visibilidade aos resultados de pesquisas e possibilitam a preservação da memória científica dos pesquisadores, das instituições ou sociedades científicas.

## **REAs – Recursos Educacionais Abertos**

Os Recursos Educacionais abertos (REAs) constituem-se num movimento de comunidade internacional impulsionado pela Internet para criar bens educacionais pertencentes à humanidade. São recursos educacionais, de ensino, aprendizado e

pesquisa, disponibilizados em repositórios digitais abertos. Desenvolvidos em diferente suporte ou mídia são de domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, podem ser utilizados ou adaptados por terceiros (REA-BRASIL, 2011). Também conhecidos como objetos de aprendizagem (AO) ou conteúdo aberto (CA) são componentes instrucionais, que podem ser reutilizados por professores e alunos em diferentes contextos de aprendizagem.

A UNESCO define REA como: “[...] recursos de ensino, aprendizagem e pesquisa que estejam em domínio público, ou que tenham sido disponibilizados com uma licença de propriedade intelectual que permita seu uso e adaptação por terceiros” (SANTOS, 2013, p.21). Disponíveis em diferentes mídias os REAs são de domínio público ou com licença *Creative Commons* (CC), permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. Experiências brasileiras de RDs são citadas por Santos (2013). Destaca-se o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), com mais de vinte mil REAs publicados e um número significativo na área da Matemática, com autoria de educadores de diversos países.

A fundação da *Creative Commons* contribuiu fortemente para o desenvolvimento do movimento dos REAs. Esta é uma licença que “possibilita aos detentores de direitos autorais escolherem de quais direitos desejam abrir mão, permitindo que usuários de conteúdos educacionais copiem, adaptem, traduzam e compartilhem recursos livremente.” (SANTOS, 2013, p.21).

### **Mídias digitais nos processos pedagógicos em Matemática**

A utilização de mídias digitais nos processos pedagógicos em Matemática nas modalidades presencial e a distância, que se constituem como recursos e linguagens das atuais gerações, podem contribuir na superação das dificuldades associadas à complexidade matemática de compreensão de suas representações semióticas.

Alguns softwares matemáticos, por exemplo, auxiliam na interação com diferentes formas de representação simbólica do mesmo objeto matemático: geométrico, aritmético e algébrico. Por exemplo, os REAs de simulação ou os softwares de geometria dinâmica, segundo Gravina e Santarosa (1998), evidenciam novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem de entes geométricos por possibilitar conjecturas a partir da experimentação e construção destes objetos, pelo questionamento, argumentação e dedução das propriedades geométricas.

Sobre isso, Nunes et al (2012, p.27) enfatiza que: “lidar com tecnologias cada vez mais avançadas exige integrar todos os processos em situações de constantes conflitos, desafios, hipóteses e elaboração de novos significados e conceituações”. Assim, como afirma Zanette, *et al.* (2012) constitui-se, em desafio para os educadores, que desempenham papel importante no processo de uso desses recursos.

Flemming, *et al.* (2000) afirmam que, com o desenvolvimento da humanidade, é possível observar a importância das diferentes linguagens e dos recursos tecnológicos envolvidos na comunicação. No ambiente escolar, ao escolher uma linguagem matemática específica, por exemplo, esta deve ter como características, universalidade, objetividade, verificabilidade, clareza e precisão (JARDINETTI, 2012).

Segundo Fiorentini (1995) o processo de ensino e aprendizagem de Matemática é diretamente influenciado pelas tendências matemáticas e teorias de aprendizagem. As concepções de ensino, de aprendizagem, de matemática e da educação assumida pelo professor, interferem no modo de ensinar. Também devem ser citados os valores e as finalidades, atribuídos pelo professor de forma particular, sobre o ensino da matemática, além de suas visões de mundo, sociedade e de homem.

Segundo Duval (2012) a complexidade matemática situa-se na compreensão do sistema de produção de suas representações semióticas. Fonseca *et al.* (2001) afirma que o pensamento matemático se desenvolve inicialmente pela visualização num significado não restrito à observação. Entretanto, é no exercício de observação, por exemplo, de formas geométricas que constituem o espaço e, na descrição comparativa de suas diferenças que a criança elabora uma imagem mental que possibilita pensar no objeto na sua ausência e se constitui o início de todo o processo de abstração (BORBA; PENTEADO, 2001).

Neste contexto, os diversos recursos digitais pedagógicos disponíveis podem contribuir na superação dessas dificuldades ao possibilitar as diferentes representações semióticas do objeto de estudo. Neste cenário, inserem-se os softwares matemáticos de uso livre como o GeoGebra e o Graph e os READs. Entretanto, o seu uso deve estar vinculado a teorias de aprendizagem que embasam os projetos de aula.

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional se justifica também, pelas constantes transformações sociais e culturais que afetam todos os espaços incluindo os escolares que formam e educam as atuais de gerações Y e Z (OLIVEIRA,

2010). Com habilidades e necessidades que as diferenciam das gerações anteriores, provocam o repensar nas ações pedagógicas. Exigem dos professores a reconfiguração de saberes, metodologias e recursos que ampliam o acesso às informações e as possibilidades de fomentar processos cooperativos e colaborativos, adequados a esse perfil de aluno (MORAN, 1997).

Nos espaços escolares, encontram-se as chamadas gerações Y e Z (OLIVEIRA, 2010) ou “nativos digitais”, conhecidas como geração da Internet. Apresentam habilidades e necessidades diferentes daquelas previstas pelo sistema de ensino tradicional. Comunicam-se e interagem pelas redes sociais, acessam as diversas informações por meio das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Moran (1997) afirma que as tecnologias associadas a Web 2.0, ampliaram de forma significativa as possibilidades de fomentar processos cooperativos e colaborativos, o acesso e a socialização das informações e com isso, as atividades pedagógicas. Exigem dos professores a reconfiguração de saberes, metodologias e recursos (POSTAL et al. 2008) adequados a esse perfil de aluno.

### **Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa desenvolvida no período de maio de 2017 até fevereiro de 2018 constitui-se em revisão bibliográfica, com abordagens qualitativas e quantitativas na coleta e análise de dados. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: diário de bordo, formulários com indicadores de qualidade e categorizações.

Considerando a relevância da docência na inserção das tecnologias digitais no contexto pedagógico, definiu-se no desenvolvimento da pesquisa, a busca por trabalhos publicados, relacionados a relatos de experiência no uso de tecnologia digitais na matemática com ênfase nos REAs.

A coleta de dados ocorreu a partir das publicações em repositórios digitais e bases de dados. Inicialmente buscou-se investigar as bases de dados inter-relacionadas às tecnologias e Educação Matemática. Das bases de dados investigadas, optou-se por 07 (sete) repositórios digitais. Assim, foram selecionados na pesquisa, os repositórios digitais relacionados a seguir: (I) SciELO; (II) Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática: SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática; (III) Educação Matemática em Revista: SBM – Sociedade Brasileira de Matemática; (IV) REMAT – Revista Eletrônica da Matemática – Periódicos do IFRS; (V) RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação; (VI)

VISIPEM – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática e, (VII) ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática.

Para a seleção dos trabalhos científicos relevantes sobre o tema de estudo, foram considerados na pesquisa, os critérios de inclusão de análise e as palavras-chaves para consulta, sugeridas por Martins e Zerbini (2014). Os dados foram coletados inicialmente a partir dos resumos dos trabalhos completos dos repositórios já citados. Para a identificação, utilizaram-se as palavras-chaves: Recurso Educacional Aberto; Objeto de aprendizagem; GeoGebra; Softwares matemáticos; Matemática; Ensino e Aprendizagem. Com a identificação das palavras nos resumos, efetuou-se a leitura do artigo para identificação do objetivo e principais resultados do estudo.

### **Resultados e Discussão**

O processo de ensino e aprendizagem de Matemática é diretamente influenciado pelas tendências matemáticas e teorias de aprendizagem assumidas pelos docentes em suas práxis pedagógicas. Assim, o uso de TICs e REAs no processo educativo pelos professores implica na compreensão de que os diversos recursos digitais pedagógicos disponíveis na atualidade, constituídos em linguagens das atuais gerações, podem contribuir na superação das dificuldades dos alunos, associadas à complexidade matemática de compreensão de suas representações semióticas, como citam Flemming, *et al.* (2000) e Duval (2012).

A seguir são apresentados os dados encontrados nas bases de dados consultadas, considerando as palavras chaves: Recurso Educacional Aberto; Objeto de aprendizagem; GeoGebra; Softwares matemáticos; Matemática; Ensino e Aprendizagem.

Na consulta as publicações da base de dados SciELO ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)), constam 33 artigos (Tabela 1) relacionados aos REAs na Matemática, porém apenas 01 no período estabelecido; 62 resultados estão associados a “objetos de aprendizagem”, no entanto, sem relação com a área do presente estudo ou fora do período estabelecido; 06 resultados foram obtidos referentes a publicação sobre o uso do “GeoGebra” na Educação Matemática, sendo 06, relacionados ao período estabelecido nesta pesquisa – 2012 à 2017. Sobre os “softwares matemáticos” não foram localizados artigos para o período estabelecido. Na consulta por “Matemática”, foram encontrados 589 artigos, sendo destes, 6 relevantes para a pesquisa. Ao se

tratar de “Ensino Aprendizagem”, 912 artigos foram localizados, mas apenas 01 com relevância ao assunto em questão.

**Tabela 1** - Artigos selecionados da base de dados (I) SciELO

Palavra-chave	Total de publicações	Foco da pesquisa
REA (Recurso Educacional Aberto)	33	1
Objeto de aprendizagem	62	0
GeoGebra	6	6
Matemática	589	6
Ensino e aprendizagem	912	1
<b>Total de artigos</b>	<b>1602</b>	<b>14</b>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos artigos investigados (2017)

Nas publicações da Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática da SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática (<http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil/>) constam 12 resultados (Tabela 2) associados a “tecnologia” e 04 relacionados ao uso de vídeos na educação. Sobre os “softwares matemáticos” foram localizados 02 artigos no período estabelecido. 08 resultados foram obtidos referentes a publicação sobre o uso do “GeoGebra” na Educação Matemática. Quanto aos Recursos Educacionais Abertos (REAs) na Matemática, foram encontrados 03 artigos, sendo, estes com implicação em sala de aula.

**Tabela 2** - Artigos selecionados da base de dados (II) SBEM

Palavra-chave	Foco da pesquisa
REA (Recurso Educacional Aberto)	3
GeoGebra	8
Softwares matemáticos	2
Tecnologias diversas	12
Vídeos	4
<b>Total de artigos</b>	<b>29</b>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos artigos investigados (2017)

No site do RD da (III) Educação Matemática em Revista da SBM – Sociedade Brasileira de Matemática (<https://www.sbm.org.br/>), foram encontrados apenas artigos ou coleções de livros relacionados a temas particulares da matemática em si, história

ou origem. São relevantes para a socialização do conhecimento científico, mas eram aplicáveis ao presente estudo.

A pesquisa na REMAT – Revista Eletrônica da Matemática integrante dos Periódicos do IFRS (<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT>) não constam artigos relacionados aos REAs na Matemática (Tabela 3); 03 resultados estão associados a “objetos de aprendizagem” no entanto, sem relação com a área do presente estudo; 08 resultados foram obtidos referentes a publicação sobre o uso do “GeoGebra” na Educação Matemática, sendo 06, relacionados ao período estabelecido nesta pesquisa – 2012 à 2017. Sobre os “softwares matemáticos” foram localizados 06 artigos, sendo 03 no período estabelecido. Na consulta por “Matemática”, foram encontrados 75 artigos, sendo destes, porém, ao analisá-los, percebe-se que os artigos relevantes à pesquisa já haviam sido relatados nas palavras chaves anteriores. O mesmo ocorre ao se tratar de “Ensino Aprendizagem”, em que 46 artigos foram localizados.

**Tabela 3** - Artigos selecionados da base de dados (IV) REMAT

Palavra-chave	Total de publicações	Foco da pesquisa
Objeto de aprendizagem	3	0
GeoGebra	8	6
Softwares matemáticos	6	3
Matemática	75	0
Ensino e aprendizagem	76	0
<b>Total de artigos</b>	<b>168</b>	<b>9</b>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos artigos investigados (2017)

Na consulta as publicações da RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação (<http://seer.ufrgs.br/renote/>), constam 06 artigos (Tabela 4) relacionados aos REAs na Matemática, entretanto apenas 01 relevante para pesquisa; 90 resultados estão associados a “objetos de aprendizagem”, no entanto, apenas 01 com relação a área do presente estudo; 27 resultados foram obtidos referentes a publicação sobre o uso do “GeoGebra” na Educação Matemática, sendo 18, relacionados ao período estabelecido nesta pesquisa – 2012 à 2017. Sobre os “softwares matemáticos” foram localizados 03 artigos, sendo 01 no período estabelecido. Na consulta por “Matemática”, foram encontrados 93 artigos, sendo 13

significativos. Ao se tratar de “Ensino Aprendizagem”, 27 artigos foram localizados, 02 dentro do período de pesquisa.

**Tabela 4** - Artigos selecionados da base de dados (V) RENOTE

Palavra-chave	Total de publicações	Foco da pesquisa
REA (Recurso Educacional Aberto)	6	1
Objeto de aprendizagem	90	1
GeoGebra	27	18
Softwares matemáticos	3	1
Matemática	93	13
Ensino e aprendizagem	27	2
<b>Total de artigos</b>	<b>246</b>	<b>36</b>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos artigos investigados (2017)

No repositório digital da SIPEM – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (<http://www.sbem.com.br/visipem/>) constam 07 resultados associados a “tecnologia”; sobre os “softwares matemáticos” foram localizados 03 artigos no ano de 2015 (Tabela 5). Nenhum resultado foi obtido referente a publicação sobre o uso do “GeoGebra” na Educação Matemática. Assim como aos Recursos Educacionais Abertos (REAs) na Matemática.

**Tabela 5** - Artigos selecionados da base de dados (VI) SIPEM

Palavra-chave	Foco da pesquisa
Softwares matemáticos	3
Tecnologias diversas	7
<b>Total de artigos</b>	<b>10</b>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos artigos investigados (2017)

Na consulta as publicações do ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática (<http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil/index.php/anais/enem>), conforme Tabela 6, constam 18 resultados associados a “tecnologia”, com relatos de experiência em uso do vídeo (03) e teatro (02). Sobre os “softwares matemáticos” foram localizados 12 artigos no ano de 2016. 16 resultados foram obtidos referentes a publicação sobre o uso do “GeoGebra” na Educação Matemática. Quanto aos Recursos Educacionais Abertos (REAs) na Matemática, não foram encontrados artigos.



**Tabela 6 - Artigos selecionados da base de dados (VII) ENEM**

Palavra-chave	Foco da pesquisa
GeoGebra	16
Softwares matemáticos	12
Tecnologias diversas	18
Vídeos	3
<b>Total de artigos</b>	<b>49</b>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos artigos investigados (2017)

Na Tabela 07, são apresentados os resultados dos estudos publicados entre o período compreendido entre 2012 a 2017, com foco na pesquisa, relacionados aos sete repositórios digitais investigados:

**Tabela 7 - Artigos selecionados por critérios de inclusão e palavras-chave.**

Palavra-chave	(I)	(II)	(III)	(IV)	(V)	(VI)	(VI)
REA (Recurso Educacional Aberto)	1	3	0	0	1	0	0
Objeto de aprendizagem	0	0	0	0	1	0	0
GeoGebra	6	8	0	6	18	0	16
Softwares matemáticos	0	2	0	3	1	3	12
Matemática	6	0	0	0	13	0	0
Ensino e aprendizagem	1	0	0	0	2	0	0
Tecnologias diversas	0	12	0	0	0	7	18
Vídeos	0	4	0	0	0	0	3
<b>Total de artigos</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>36</b>	<b>10</b>	<b>49</b>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos artigos investigados (2017)

Dentre os diversos artigos analisados, destacam-se dois artigos relacionados ao relato de experiência no uso de tecnologias digitais: Aproximando e Calculando Áreas com Recursos Diversos: Uma Proposição para Licenciatura em Matemática e, Engenharia Didática e Geogebra Aliados na Construção de Conceitos Geométricos.

Vianna, *et al.* (2014) em seu artigo sobre cálculo de áreas com recursos diversos num curso de Licenciatura em Matemática, afirmam que um dos tópicos da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, é o cálculo de área de figuras planas com a utilização de integrais definidas em um intervalo numérico. Apontam que a falta de recursos cria uma rotina, sendo esta, explicação e resolução de listas de exercícios. Deste modo, propõe então a ruptura dessa rotina, com o uso de alguns recursos: Google Maps ou Google Earth; Papel comum; Papel milimetrado; Software Excel;

Software Maple. Afirmam que, “não se trata de negar a utilização de demonstrações e exposições de teoremas e conceitos matemáticos pelo professor universitário, mas, sim, propor introduzir os conceitos partindo de experimentações práticas nas quais o aluno participe, escolha e crie argumentos e estratégias”. (VIANNA, *et al.* 2014, p.8).

Na questão da inovação, Moran (2013) afirma que no ensino superior presencial, devem-se desafiar os alunos e não apenas transmitir informações prontas. A sugestão então passa a ser o método da pesquisa, por exemplo. Afirma ainda que, aprender exige envolvimento, pesquisa, produção de novas sínteses como resultados de descobertas. A metodologia usualmente utilizada de passar conteúdo e cobrar sua devolução é insuficiente. “Com tanta informação disponível, o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador”. (MORAN, 2013, p. 1)

No artigo sobre a engenharia didática e o uso do GeoGebra na construção de conceitos geométricos, de Gobbi e Leivas (2014), é um recorte de uma dissertação de mestrado que tem por objetivo investigar como o uso do software GeoGebra pode contribuir para o estudo de perímetros e áreas de figuras geométricas planas a partir da Engenharia Didática. Devido ao apontamento de bons resultados na dissertação, o artigo segue relatando que, a pesquisa, comprovou que o uso do software Geogebra contribuiu efetivamente para a apropriação de conceitos de áreas e perímetros de algumas figuras geométricas, além de ter possibilitado o desenvolvimento de habilidades visuais e de imaginação. Além disso, o uso do GeoGebra na Matemática, possibilita que o objeto utilizado pode ser representado de várias formas, que são chamadas de registros de representação, segundo Pantoja, Campos e Salcedos (2013). É a conversão dessas formas de representação que possibilita a construção do conhecimento.

E, como afirma Duval (2012) a distinção entre um objeto e sua representação é, ponto estratégico para a compreensão da matemática. Sobre isso, Fleming, *et al.* (2000), também citam que, com o desenvolvimento da humanidade, é possível observar a importância das diferentes linguagens e dos recursos tecnológicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No ambiente escolar, ao escolher uma linguagem matemática específica, por exemplo, esta deve ter como características, universalidade (termos linguísticos universais), objetividade (não pode proporcionar interpretação ambígua), verificabilidade (pode demonstrar o que se afirma), clareza (exato, objetivo) e precisão (referir-se a algo com exatidão).

## Considerações Finais

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional, em específico na Matemática, se justifica também, pelas constantes transformações sociais e culturais que afetam todos os espaços presenciais e online, incluindo os escolares que educam e formam as atuais de gerações. São os nativos digitais que desenvolvem habilidades e tem necessidades que as diferenciam das gerações anteriores. Faz-se necessário, portanto, ressignificar as práticas pedagógicas.

No âmbito da Matemática, diversos recursos didáticos desenvolvidos em diferentes suportes ou mídia, estão disponíveis na rede Internet, nos diversos portais e repositórios digitais para uso pelos docentes e discente. Neste contexto, inserem-se os softwares matemáticos de uso livre, como o software GeoGebra e os REAs. São recursos que estão sob o domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta com definições de utilização livre e gratuito. No âmbito da Geometria, verificou-se que há uma representatividade de relatos de experiência nos estudos dos conceitos geométricos e, estes podem ser desenvolvidos com o uso de materiais diversos, como os softwares de geometria dinâmica e os REAs.

Assim, ao investigar as proposições didáticas no uso dos REAs, no estudo dos conceitos geométricos, na Educação Matemática observou-se que, em todos os trabalhos analisados, há ênfase na contribuição destes recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, podem contribuir de forma significativa na melhoria dos processos pedagógicos, incluindo o campo da Matemática. Entretanto, o seu uso deve estar vinculado a teorias de aprendizagem que embasam os projetos de aula.

Conclui-se também que, ao investigar as proposições didáticas no uso dos REAs no estudo dos conceitos geométricos, na Educação Matemática, estes estão fortemente associados ao desenvolvimento dos conceitos geométricos com o uso do software GeoGeogebra.

## Referências

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. V.1. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

DUVAL, Raymond. Trad. Mércles Thadeu Moretti (UFSC). Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. IN: **Revemat**: R. Eletr. de Edu. Matem. Florianópolis, v. 07, n. 2, p.266-297, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/1981-1322.2012v7n2p266/23465> >

DZIEKANIAK, Gisele; ROVER, Aires. **Sociedade do Conhecimento: características, demandas e requisitos**. Revista Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia (PBCIB). Vol. 7, No 1 (2012). [recurso eletrônico]. Paraíba: UFPB, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/article/view/14246>>. Acesso em: 14 Dez 2017.

**ENEM** – Encontro Nacional de Educação Matemática. Disponível em:<<http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/relatos-1.html>> Acesso em 15 dez. 2017.

FIORENTINI, Dario. **Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino de Matemática no Brasil**. ZETETIKÉ. Campinas: UNICAMP, ano 3, n. 4, 1-36 p., 1995.

FLEMMING, Diva Marília; LUZ, Elisa Flemming; COELHO, Claudio. **Desenvolvimento de material didático para educação a distância no contexto da educação matemática**. 2000. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2000/texto12.doc](http://www.abed.org.br/congresso2000/texto12.doc)>. Acesso em: 02 jul. 2017.

FONSECA, M.C.F.R.; LOPES, M.P.; BARBOSA, M.G.G.; GOMES, M.L.M.; DAYRELL, M.M.M.S.S. **O ensino de geometria na escola fundamental: três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GRAVINA, M. A.; SANTAROSA, L. M. **A Aprendizagem da Matemática em ambientes informatizados**. IV Congresso RIBIE. Brasília, 1998.

IBICIT. **Repositório Digital**. 2018. Disponível em: [www.ibicit.br](http://www.ibicit.br). Acesso: 03 jul 2018

JARDINETTI, J.R.B. O saber escolar como parte das formas mais desenvolvida de saber: A questão cultural na educação Matemática. 2012. IN: EMP Educação Matemática e Pesquisa. PUC/SP. V.14, n.1, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/7583>>. Acesso: 03 jul 2015

MARTINS, Lara Barros; ZERBINI, Thaís. Educação a distância em instituições de Ensino Superior: uma revisão de pesquisas. **Rev. Psicol., Org. Trab.**, Florianópolis/SC, v.14, n.3, p.271-282, set. 2014. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572014000300003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000300003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 19 jul. 2016.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a internet na educação**. Revista Ciência da Informação. V.26, n.2, maio/agosto 1997. p. 146-153.

MORAN, José Manoel. **Inovações pedagógicas na educação superior presencial e a distância**. 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/inovac%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 10 Mai 2017.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N.; XAVIER, A.S. Aprendizagem e subjetividade em tempo de tecnologias: desafios à instituição escolar. IN: NUNES, J.B.C.; OLIVEIRA, L.X. (orgs). **Formação de professores para as tecnologias digitais: software livre e educação a distância**. Brasília: Liber Livro, 2012. 152 p. 25-37.

OLIVEIRA, S. **Geração Y: O nascimento de uma nova versão de líderes**. SP: Integrare Editora. 2010.

PANTOJA, Lígia Françoise Lemos; CAMPOS, Nadja Fonseca da Silva Cutrim; SALCEDOS, Rocio Rubi Calla. **A Teoria Dos Registros De Representações Semióticas E O Estudo De Sistemas De Equações Algébricas Lineares**. Ulbra, Canoas, n. 11, p.1-11, out. 2013. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1423/528>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

POSTAL, R.F.; HAETINGER, C.; DULLIUS, M.M.; QUARTIERI, M.T.; ALTHAUS, N.; FACHINI, F.; MACCALI, L. **Princípios norteadores para avaliação de softwares educativos**. Caderno Pedagógico. 2008. p. 9-24. Disponível <[http://www.univates.br/files/files/univates/editora/arquivos\\_pdf/caderno\\_pedagogico/caderno\\_pedagogico5n2/Principios\\_norteadores.pdf](http://www.univates.br/files/files/univates/editora/arquivos_pdf/caderno_pedagogico/caderno_pedagogico5n2/Principios_norteadores.pdf)> Acesso 10 ago.2014.

REA-BRASIL. **O que é REA?** 2011. Disponível em <http://rea.net.br/site/o-que-e-rea/>. Acesso em 08 Nov 2014.

**REMAT** – Revista Eletrônica da Matemática – Periódicos do IFRS. Disponível em:<<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT>>; Acesso em 12 fev. 2018.

**RENTE** – Revista Novas Tecnologias na Educação. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/rente/>> Acesso em 10 dez. 2017.

SANTOS, A.I.S. **Recursos Educacionais Abertos** no Brasil.1º ed. SP, Centic. 2013.

**SBEM** – Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Disponível em: <<http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/>>. Acesso em 11 fev. 2018.

**SBM** – Sociedade Brasileira de Matemática. Educação Matemática em Revista. Disponível em:<<https://www.sbm.org.br/>> Acesso em 10 jan. 2018.

**SciELO** - *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em:<<http://www.scielo.org/php/index.php/>>. Acesso em 10 fev. 2018.

SOUZA, Márcio Vieira de. Mídias Digitais, Globalização, Redes e Cidadania no Brasil. IN: SOUZA, Márcio Vieira de; GIGLIO, Kamil (orgs). **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária**

[livro eletrônico]. São Paulo : Blucher, 2015. p.15-46. Disponível em:<  
<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/midias-digitais/completo.pdf> >. Acesso em: 10 Mai 2017.

VIANNA, Márcio de Albuquerque; BAIRRAL, Marcelo Almeida; OLIVEIRA, Leonardo Kirmse de, **Aproximando e Calculando Áreas com Recursos Diversos: Uma Proposição para Licenciatura em Matemática.** 2014.

**VISIPEM** – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Disponível em:<[http://www.sbemrasil.org.br/visipem/anais/story\\_html5.html](http://www.sbemrasil.org.br/visipem/anais/story_html5.html)> Acesso em 15 dez. 2017.

ZANETTE, E. N. ; PEREIRA, L.L. ; GIACOMAZZO, G.F. ; NICOLEIT, E. R. **O Ensino e a Aprendizagem do Cálculo Diferencial e Integral com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação:** Um Processo Investigativo. In: ZANETTE, E.N.; GIACOMAZZO, G.F.; FIUZA, P.J. (Org.). *Tecnologias e Inovações nas Práticas Pedagógicas: Trajetórias e Experiências.* 1ª ed. Jundiaí/SP: Paco Editora. 2012, v. 1, p. 49-72.

**Fonte financiadora:** Programa de Iniciação Científica – PIC 170, Programa Grupos de Pesquisa, UNESC

## RELAÇÃO DOS PLANOS DE ENSINO COM A CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DESCRITA NO PPP DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, NO SUL DE SANTA CATARINA

Juliana Canever<sup>1</sup>; Ide Maria Salvan Maccari<sup>2</sup>; Beatriz D'Agostin Donadel<sup>3</sup>;  
Miryan Cruz Debiasi<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Pedagogia. UNIBAVE. julianacanever@gmail.com

<sup>2</sup>Pedagogia. UNIBAVE. idmariasm@hotmail.com

<sup>3</sup>Pedagogia. Unibave. beatrizdonadel@gmail.com

<sup>4</sup>Pedagogia. UNIBAVE. miryan@unibave.net

**Resumo:** Projeto é uma forma de planejamento, neste caso, um planejamento que organiza a teoria e a prática a ser desenvolvida no contexto escolar. A partir desse olhar, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a relação dos planos de ensino com a concepção de ensino e aprendizagem descrita no Projeto Político Pedagógico\_PPP de uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino, no sul de Santa Catarina. O trabalho pautou-se na pesquisa documental, comparativa e descritiva com abordagem qualitativa. A coleta de dados se deu por meio da análise do PPP da escola e dos planos de ensino e aprendizagem elaborados pelos professores. Verificou-se que ao relacionar os planos de ensino com a concepção de ensino e aprendizagem sócio-interacionista, descrita no PPP, sugere uma distância entre a formação a qual o documento se propõe e a formação desenvolvida no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Plano de ensino. Concepção de ensino e aprendizagem. Projeto Político Pedagógico.

### Introdução:

O ato de planejar surge quando a sociedade começa a se organizar, buscando antecipar ações a partir da evolução do pensamento científico e do desenvolvimento tecnológico quando o ser humano passa a ter domínio sobre os elementos da natureza (VASCONCELLOS, 2014).

O processo de industrialização acarretou mudanças na sociedade e consequentemente na educação por estimular o uso do planejamento como ferramenta gerenciadora das ações a serem desenvolvidas a fim de se obter metas (VASCONCELLOS, 2014). Portanto, é o ato de planejar uma análise da realidade que reflete suas condições prevendo ações a serem desenvolvidas como forma de

superação dos problemas existentes, envolvendo em seu desenvolvimento análise, reflexão e previsão (HAYDT, 2006).

O Projeto Político Pedagógico - PPP- é um documento no qual se encontra registrada a concepção de homem e de sociedade e, conseqüentemente, a concepção de educação pela qual a escola se pautará na concretização do ensino e aprendizagem a serem desenvolvidos com os alunos. Portanto, ao analisar o PPP da escola se tem informações sobre a concepção teórica que direciona o trabalho pedagógico dos professores e tipo de cidadão que almeja formar (LIBÂNEO, 2012).

Assim sendo, a concepção presente no PPP orienta de uma maneira global o trabalho pedagógico da escola e, por decorrência, a forma de organização dos planos de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidos, visto que eles se apresentam como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente [...]” (LIBÂNEO, 2013, p.222).

Partindo desse princípio, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação dos planos de ensino com a concepção de ensino e aprendizagem descritas no PPP de uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino, no sul de Santa Catarina. Nos objetivos específicos buscou-se: apresentar a concepção de ensino e aprendizagem presente no PPP da escola; descrever como se apresenta a elaboração de um plano de ensino que ampare a concepção de ensino e aprendizagem presente no PPP da escola; identificar nos planos de ensino elementos correspondentes à concepção de ensino e aprendizagem presente no PPP da escola.

### ***Planos de Ensino X Projeto Político Pedagógico***

O projeto global da escola é uma forma de planejamento que configura a concepção de homem e de sociedade, que se almeja ou sonha, definindo o papel da escola e conseqüentemente a concepção teórica que delineará o processo de ensino e aprendizagem (conteúdos, métodos, relação professor/aluno) (LIBÂNEO, 2012).

Na concepção de ensino e aprendizagem sócio-interacionista, de acordo com Rego (1997), a apropriação dos conhecimentos pelo aluno no meio social é diferenciada da apropriação dos conhecimentos no contexto escolar. Os conhecimentos pelo qual os alunos se apropriam no meio social, chamados de conceitos espontâneos, surgem da observação, da vivência com o meio que vivem; já a apropriação, pelo aluno, dos conhecimentos sistematizados, estabelecidos a partir da instrução nas interações escolares são chamados de conceitos científicos.



Os conceitos científicos não serão apreendidos de forma mecânica, por meio da repetição de exercícios ou informações, mas necessitam de exercício mental como atenção, comparação, diferenciação, entre outros, por parte dos alunos. Portanto, cabe à escola ofertar situações desafiadoras, porque se a escola “não desafiar, exigir e estimular o intelecto do indivíduo, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio”. (REGO, 1997, p.79).

A concepção sócio-interacionista percebe o aluno como um ser ativo, que se apropria dos conhecimentos a partir de sua interação com o objeto de estudo e suas relações com o cotidiano, com a realidade que vivencia. Nessa concepção o aluno participa do processo de apropriação dos conhecimentos, como destaca Palangana (2001, p.136): “a construção do conhecimento é determinada, fundamentalmente, pela ação da criança”. Além da interação com o objeto de estudo, o aluno, se apropria dos conhecimentos ao trocar ideias com os colegas e com o professor, ou seja, a partir da interação com as pessoas que estão ao seu redor, no âmbito escolar.

De acordo com Vasconcellos (2014), ao planejar é importante levar em consideração os conhecimentos cotidianos do aluno, e a partir deles estabelecer os caminhos a serem percorridos e as estratégias a serem utilizadas, para que a apropriação dos conhecimentos se efetive de forma significativa. Além de partir dos conhecimentos do aluno, deve-se envolvê-lo no planejamento das atividades, pois “à medida que participa da elaboração da proposta, terá consciência do significado de cada atividade a ser desenvolvida [...]” (VASCONCELLOS, 2014, p. 130), possibilitando-o compreender o que está sendo trabalhado e os caminhos a serem percorridos para se chegar ao conhecimento.

O plano de ensino é um documento organizado a partir das orientações do PPP, para orientar os trabalhos a serem desenvolvidos durante um bimestre, trimestre ou semestre, de acordo com as orientações da instituição de ensino (LIBÂNEO, 2013). Para Vasconcellos (2014), ao desenvolver o plano de ensino, faz-se necessário levar em conta: a análise dos problemas vivenciados pela comunidade, definindo o problema a ser abordado como objeto de estudo; a projeção de finalidades, ou explicitação dos objetivos que orientarão os trabalhos a serem desenvolvidos, de acordo com as necessidades, levando em consideração conhecimentos, habilidades e atitudes.

Os objetivos descritos nos planos de ensino se apresentam em dois níveis: geral e específicos. O objetivo geral apresenta uma linguagem global que deve abordar o tema/problema proposto (LAKATOS; MARCONI, 2005), a fim de que no final do processo o aluno consiga atingir esse objetivo, cujo foco é a aprendizagem e consequentemente a mudança de atitude. E os objetivos específicos “apresentam caráter mais concreto. Têm função intermediária e instrumental permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo a situações particulares.” (LAKATOS; MARCONI, 2005 p.221).

### **Procedimentos Metodológicos**

Por se tratar da análise do PPP da escola, o trabalho pautou-se na pesquisa documental. O propósito dessa pesquisa foi identificar a concepção de ensino e aprendizagem explicitada no documento, bem como a estrutura dos planos de ensino e aprendizagem, a fim de identificar se há coerência entre os planos e a concepção de ensino e aprendizagem do PPP que, orienta a prática pedagógica dos professores.

Para ressaltar as diferenças e similaridades entre os planos de ensino desenvolvidos pelos professores e os planos de ensino que levam em consideração problemas vivenciados pelos alunos ou pela comunidade conforme orienta a concepção de ensino e aprendizagem presente no PPP, utilizou-se da pesquisa comparativa, conforme orientação de Lüdke e André, (2014). E da pesquisa descritiva, por envolver a descrição de dados, assim, a abordagem que se faz presente é a qualitativa (GIL, 2011). Por envolver dados descritivos, a abordagem que se faz presente é a qualitativa (GIL, 2011).

Para análise comparativa foram solicitados os planos de ensino dos nove (09) professores que atuavam na instituição de ensino, no ano de 2016, porém três (03) não os disponibilizaram, sendo a análise realizada apenas nos seis (06) planos de ensino apresentados.

Para análise organizou-se um quadro com os elementos abordados, por Vasconcellos (2014), como norteadores de planos de ensino que percebem o aluno como um ser ativo, que se apropria dos conhecimentos a partir de sua interação com o objeto de estudo, suas relações com o cotidiano, com a realidade que vivencia e acordados com a concepção de ensino e aprendizagem sócio-interacionista. O quadro foi organizado de forma a contemplar os elementos descritos por Vasconcellos (2014).

Também se organizou um quadro com os elementos abordados nos planos de ensino disponibilizados pelos professores, confrontando as descrições.

A instituição de ensino pesquisada faz parte da rede de ensino de um município da região sul de Santa Catarina, atende 155 alunos, da Educação Infantil, com idade de zero a três anos, onze meses e vinte e nove dias, distribuídos em oito (08) salas (berçário I e II, maternal I A e I B, maternal II A e II B, jardim I e II), atendidos por nove (09) professores regentes com formação superior em Pedagogia, com carga horária de 40 horas semanais. Destes, três (03) são efetivos e seis (06) contratados por um determinado tempo (ano letivo), além de duas professoras de Educação Física, com horário de atendimento das seis horas e quarenta e cinco minutos às dezoito horas.

## **Resultados e Discussão**

### ***Projeto Político Pedagógico X Concepção de Ensino e Aprendizagem***

Ao investigar o PPP da escola pesquisada, por meio de leitura, procuraram-se referências sobre a realidade. No documento, disponibilizado pelo diretor da escola, na descrição da realidade em que a instituição de ensino está inserida, em relação ao aspecto econômico a descrição do bairro se apresenta como um espaço em plena expansão e destaca a diversidade religiosa exibida nas igrejas presentes.

De acordo com o documento, devido a plena expansão do bairro, sente-se a necessidade de pessoas ativas e criativas que possam lutar por seus direitos e cumprir com seus deveres, assim como respeitar as diferenças de cor, credo, raça, entre outras, para que todos se respeitem e vivam em harmonia. Por conta da diversidade presente no bairro e conseqüentemente na escola, o PPP da escola destacou a necessidade de privilegiar uma educação que priorizasse a identidade da criança e respeitasse sua cultura, suas vivências e descobertas, bem como a possibilite manifestar seus desejos, sentimentos, saberes e ideias sem medo ou repressão.

Seguindo a linha do PPP da escola, os professores são orientados a planejar aulas a partir da vivência dos alunos com o seu meio físico, social e cultural, levando em consideração a faixa etária dos mesmos e seu desenvolvimento. E, para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, a instituição optou pela concepção de ensino sócio-interacionista que percebe a criança como “um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura.” (ORLEANS, 2016, p.06).

De acordo com o PPP a comunidade escolar acredita que as características de cada criança “vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social [...]” (REGO, 1997, p. 94).

Nesta concepção:

[...] as relações entre desenvolvimento e aprendizado [...] estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com o ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (OLIVEIRA, 2003, p.61)

Portanto, a interação do aluno com o professor e com os colegas é essencial ao seu desenvolvimento, tornando primordial o papel do professor enquanto mediador de situações que privilegiem um aprendizado dinâmico, envolvente e crítico, frente as demandas da atual sociedade.

Situações que partem do cotidiano e de conceitos da vivência dos alunos, apropriados “[...] a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança.” (REGO, 1997, p.77). Conceitos que por meio da interação com o objeto de estudo, dos colegas e do professor evoluam e deixem de ser cotidianos para se tornar científicos.

Sendo a concepção de ensino e aprendizagem sócio-interacionista proposta no PPP da instituição de ensino e orientadora do fazer pedagógico dos professores, buscou-se na sequência investigar se os planos de ensino, elaborados pelos professores, contemplam esta concepção.

### ***Plano de ensino em relação à concepção sócio-interacionista presente no PPP***

O plano de ensino é um guia, pois orienta todo fazer pedagógico, por nele estarem contidas as diretrizes e os meios de realização dos trabalhos. Esse documento expressa a intencionalidade de formação dos alunos, o que desejamos que sejam, e a partir dessa intencionalidade, traça-se objetivos que estabeleçam a escolha dos conteúdos, os métodos e a forma de avaliação.

Na concepção sócio-interacionista o processo de ensino e aprendizagem se dá a partir de problemas vivenciados pelos alunos em situações presentes “[...] num determinado contexto, numa determinada realidade, quer se contemple a própria sala de aula, a escola, bem como a comunidade próxima, ou ainda a sociedade como um todo” (VASCONCELLOS 2014, p. 108).

Nesta concepção, faz-se necessário conhecer o contexto onde o aluno está inserido, para, no momento de elaboração do plano de ensino contemplar problemáticas vivenciadas neste contexto, possibilitando o conhecimento sobre suas origens, que fatores propiciaram seu desencadeamento e quais consequências o problema tem ocasionado à sociedade, na atualidade, permitindo aos alunos conhecimentos necessários à reflexão e conscientização de sua postura enquanto ator social e agente de transformação da realidade, com propósito de mudança de atitude em favor da superação do problema.

O ensino na concepção sócio-interacionista tem como objetivo possibilitar apropriação de conhecimentos, pelo aluno, por meio da interação entre alunos, objeto de estudo e professor. Conhecimentos esses que o conduzirão à reflexão sobre suas atitudes no cotidiano, a fim de intervir de maneira consciente na realidade vivenciada, por meio da mudança de atitude (LIBÂNEO, 2013).

Ao analisar os planos de ensino levou-se em conta os elementos descritos por Vasconcellos (2014), como: Tema/problema vivenciados pelos alunos ou pela comunidade; justificativa, razão pela qual será desenvolvido, sua relevância; objetivo geral que apresenta uma visão abrangente do tema, relacionando-se aos fatos a serem desenvolvidos, por isso sua concretização se dá ao final do projeto e objetivos específicos por orientarem de forma direta o desenvolvimento do plano de ensino e aprendizagem, por apresentarem “[...] os comportamentos que podem modificar-se como resultado da aprendizagem [...]” (HAYDT, 2006, p.113), determinando os caminhos a serem percorridos, os conteúdos a serem abordados e orientando o processo avaliativo.

O Problema, segundo Vasconcellos (2002), é o primeiro passo na elaboração do plano de ensino e aprendizagem, por serem em torno dele que se desenvolverão os demais elementos e procedimentos, assim, ao analisar os planos de ensino elaborados pelos professores, investigou-se a descrição de temas/problemas que possibilitassem, aos alunos, refletir sobre o cotidiano por eles vivenciado, sobre suas problemáticas. Buscou-se a descrição de algum problema que pudesse estar relacionado ao contexto escolar, à sala de aula ou até mesmo sobre a sociedade como um todo, conforme o quadro 01.

**Quadro 01**- Relação dos temas/problemas descritos nos planos de ensino

Categorias	Percentual
1. Temas relacionados aos conteúdos desenvolvidos na educação infantil.	83,3%
2. Tema envolvendo problemática presente em sala de aula	16,7%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A análise da descrição dos temas/problemas presente nos planos de ensino sugere que 83,3% dos planos de ensino apresentam temas relacionados a conteúdos desenvolvidos na educação infantil, e apenas 16,7% dos planos de ensino apresentam tema envolvendo problemática presente em sala de aula, problemáticas referente a relação entre alunos, conforme sugere a concepção de ensino sócio-interacionista. De acordo com descrição, presente no PPP da instituição de ensino, os professores são orientados a registrar os problemas observados no contexto escolar para que se tornem, em um bimestre seguinte, tema de um projeto a ser desenvolvido com os alunos, já que a forma de organização dos planos de ensino orientado, pela instituição, são os projetos de ensino e aprendizagem.

Ao apresentar tema/problema que envolvem somente relação com os conteúdos a serem desenvolvidos na educação infantil, 83,3% dos professores não apresentou, no plano de ensino, preocupação com os problemas vivenciados pelos alunos no contexto escolar ou na comunidade, como orienta a concepção de ensino e aprendizagem descrita no PPP da instituição de ensino.

Os planos de ensino organizados a partir de tema/problema, de acordo com Vasconcellos (2014), apresentam em sua organização uma justificativa descrevendo a razão pela qual será desenvolvido, seu grau de relevância, ou necessidade, bem como sua contribuição para formação do aluno, assim, buscou-se nos planos de ensino a descrição de justificativa, relacionada ao tema/problema abordado, conforme o quadro 02.

**Quadro 02** - Relação das justificativas com temas/problemas.

Categorias	Percentual
1. Apresentou justificativa relacionando a necessidade de abordagem dos conteúdos.	83,3%
2. Apresentou justificativa destacando a necessidade de abordá-los por ser um problema presente em sala de aula	16,7%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Na elaboração dos planos de ensino 100% dos documentos apresentava em sua estrutura uma justificativa, porém seguindo a linha dos temas/problemas 83,3% apresentaram justificativa relacionando a necessidade de abordagem dos conteúdos por estarem descritos na proposta curricular da escola, e 16,7% destacou a necessidade de abordá-los por ser um problema presente em sala de aula, e a necessidade de estar relacionada ao desenvolvimento integral das crianças.

Na descrição de 83,3% dos planos de ensino desenvolvidos pelos professores a justificativa segue a mesma linha de abordagem presente na descrição do tema/problema com preocupação voltada para os conteúdos curriculares, sem mencionar relação com problemas vivenciados pelos alunos em situações presentes num determinado contexto, numa determinada realidade, seja a própria sala de aula, a escola, como sugere Vasconcellos (2014) e como orienta a concepção de ensino e aprendizagem descrita no PPP da instituição de ensino.

Os objetivos traduzem as mudanças que o professor almeja que ocorram nos alunos, representando os resultados finais demonstrados caso tenha sucesso a aprendizagem desejada (HAYDT, 2006). O objetivo geral é o que se deseja que o aluno consiga alcançar ao final dos trabalhos, ele apresenta uma visão abrangente do tema, relacionando-se ao problema abordado. O quadro 03 apresenta a descrição dos objetivos geral.

#### **Quadro 03-** Descrição do objetivo geral

Categorias	Percentual
1. Não apresenta objetivo geral.	33,3%
2. Apresenta objetivo geral destacando apenas aprendizagem de conteúdos curriculares.	66,7%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Na descrição presente nos planos de ensino e aprendizagem 33,35% não apresentam descrição de objetivo geral, ou seja, não revelam as mudanças que o professor almeja que ocorram nos alunos como resultado final, ou não apresentam uma visão sobre o problema. E 66,7% apresentam descrição de objetivo geral focando somente os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos com os alunos, conteúdos relacionados a coordenação motora, ao conhecimento do corpo.

Os conteúdos curriculares são importantes e merecem toda atenção, porém a concepção de ensino e aprendizagem descrita no PPP da instituição de ensino,

orienta que os conteúdos curriculares partam da realidade, do cotidiano onde a criança está inserida, possibilitando um conhecimento contextualizado.

Na descrição do objetivo geral, presente nos planos de ensino e aprendizagem 100% não se apresentam acordadas com a concepção de ensino e aprendizagem sócio-interacionista, descrita no PPP da instituição de ensino, tendo em vista que 33,3% não apresenta descrição de objetivo geral, e 66,7% apresenta como objetivo geral, a ser alcançado ao final dos trabalhos, a aquisição de conteúdos curriculares, ou seja, preocupados apenas com o conteúdo pelo conteúdo, já que esses objetivos giravam em torno da apropriação de conhecimentos sem nenhuma descrição que os relacionasse ao cotidiano dos alunos.

Os objetivos específicos são conquistados a cada etapa dos trabalhos, são os que orientam de uma forma mais direta o processo de ensino e aprendizagem. Eles contemplam “os comportamentos que podem modificar-se como resultado da aprendizagem” (Haydt, 2006, p.113) e permitem ao professor determinar os conteúdos a serem trabalhados; a demarcar os procedimentos de ensino; a optar pelas atividades orientando o processo de desenvolvimento. O quadro 04 apresenta a descrição dos objetivos específicos.

**Quadro 04-** Descrição dos objetivos específicos

Categorias	Percentual
1. Apresenta objetivos específicos com foco na aprendizagem.	66,8%
2. Apresenta objetivos específicos com foco no ensino.	16,6%
3. Apresenta parte dos objetivos específicos com foco na aprendizagem e parte no ensino.	16,6%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Na descrição, dos objetivos específicos presentes nos planos de ensino e aprendizagem 66,8% apresenta objetivos específicos com foco na aprendizagem do aluno, destacando os comportamentos esperados, as ações que se espera observar no aluno como resultado da aprendizagem; 16,6% apresenta objetivos específicos com foco no ensino, referem-se a comportamentos do professor e tem como comportamento final as ações que o mesmo desenvolverá para que o aluno aprenda, mas não apresenta o comportamento que se espera observar no aluno, como resultado de sua aprendizagem, como orienta Vasconcellos (20014), Haydt (2006) e Libâneo (2013) e 16,6% apresenta parte dos objetivos com foco no ensino, lançando



o comportamento do professor como resultado final (segue como exemplo um dos objetivos descrito no plano de ensino: ensinar a criança a ter limites e respeitar os colegas), quem vai ensinar a criança? O professor, esse objetivo específico sugere “A ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança [...]” (LIBANEO, 2012, p. 25) e não contemplam “os comportamentos que podem modificar-se como resultado da aprendizagem” (Haydt, 2006, p.113), pelo aluno, e parte dos objetivos específicos descritos, no plano de ensino, com foco na aprendizagem, ressaltando as ações a serem observadas no aluno como resultado da aprendizagem, contemplando mudança de comportamentos a serem observados no aluno como resultado da aprendizagem.

A concepção de ensino e aprendizagem sócio-interacionista apresenta-se voltada a aprendizagem do aluno, destacando que o desenvolvimento da criança não ocorre de forma espontânea e cabe ao professor criar meios para que a criança percorra o “caminho do aprendizado” (OLIVEIRA, 2003), e esses caminhos são traçados por meio da descrição de objetivos, tendo em vista que os objetivos são os “resultados que o educador espera alcançar com a atividade pedagógica” (HAYDT, 2006, p. 113). Nesse caso, a descrição do objetivo específico, a título de exemplificação poderia estar descrita: Que o aluno demonstre atitudes de respeito em relação aos colegas e seus matérias escolares, assim o resultado que o professor busca ao final dos trabalhos é a mudança de comportamento do aluno, que ele mude suas atitudes em relação aos colegas e os trate com respeito, conduzindo, assim o objetivo para a avaliação, para a verificação se houve a aprendizagem almejada.

Dos objetivos específicos analisados, 66,8% apresentam descrição voltada para a aprendizagem do aluno, conforme orienta a concepção presente no PPP, que percebe o aluno como ser ativo, participativo que se envolve com o aprendizado e se mostra capaz de apropriar-se da história e produzir história (REGO, 1997), capaz de mudar comportamentos e influenciar a mudança no meio que habita. Entretanto 16,6% descreve objetivos voltados para o professor, lançando o olhar para quem ensina e não para aquele que é o centro das atenções, o aluno, e 16,6% parece não ter clareza sobre a formulação de objetivos e suas intencionalidades, tendo em vista a descrição de objetivos específicos voltados para o ensino (professor) e ora voltados para a aprendizagem (aluno) no mesmo plano de ensino.

Em relação aos objetivos específicos, os mesmos, devem apresentar um caráter mais concreto e mostrar os caminhos para que o objetivo geral seja alcançado

(LAKATOS; MARCONI, 2005), devendo estar voltados à aprendizagem do aluno, contemplando atitudes que podem ser modificadas tendo em vista que “[...] o homem é concebido como sujeito ativo que cria o meio, a realidade (age na natureza) [...]” (REGO, 1997, p. 101), possibilitando aos professores desenvolver um plano de ensino e aprendizagem que sigam as orientações descritas no PPP da instituição de ensino.

### **Considerações Finais**

A presente pesquisa teve como propósito analisar a relação dos planos de ensino com a concepção de ensino e aprendizagem descrita no PPP da instituição de ensino.

Ao relacionar as descrições presentes nos planos de ensino com a concepção interacionista, descrita no PPP, nota-se que 16,7% ao elaborar o plano de ensino, na descrição do tema e de sua justificativa apresentam relação com um problema vivenciado pelos alunos e professores em sala de aula, e justificam o trabalho a partir do problema por acreditar que ao aprenderem sobre o problema e suas consequências a mudança de comportamento ocorrerá. As descrições presentes no plano de ensino sugerem que esses professores estejam, nestes elementos, acordados com o PPP da instituição de ensino, a concepção sócio-interacionista, que percebe o aluno como um ser capaz de mudar suas atitudes, quando estimulado pelo professor ao aprendido.

Entretanto 83,3% dos planos de ensino analisados, ao apresentarem uma tema/problema e a justificativa relacionam apenas a abordagem do conteúdo sem mencionar nenhuma relação com a vivência dos alunos, ou com algum problema vivenciado na escola, como orienta o PPP da instituição de ensino. Sendo o plano de ensino um documento que norteia o fazer pedagógico acredita-se ser interessante a descrição de todas as intencionalidades, no documento, já que ele servirá de fio condutor ao professor, e que suas atividades serão desenvolvidas a partir das descrições nele presente.

Ao analisar a descrição do objetivo geral 100% dos professores não apresentaram, na escrita, relação com um problema, e como os objetivos traduzem as mudanças que o professor almeja que ocorram nos alunos e a concepção sócio-interacionista, orienta que se trabalhe a partir de problemas vivenciados para que o aluno mude sua forma de pensar e agir no meio que habita, essa ausência sugere um

distanciamento entre a organização do plano de ensino e a concepção presente no PPP da instituição de ensino.

Na descrição dos objetivos específicos nota-se que 86,8% dos professores retoma a preocupação com a aprendizagem do aluno, apresentando em sua descrição os comportamentos a serem observados como resultado da aprendizagem, o que sugere estarem acordados com a concepção de ensino e aprendizagem descritos no PPP da instituição de ensino.

Percebe-se que os professores tem buscado, ao desenvolverem os planos de ensino, as orientações descritas no PPP da instituição, porém as análises sugerem que há de se investir em leituras, em discussões para que os conhecimentos necessários a sua aplicação se efetivem e se façam presentes nos planos de ensino, em todos os seus elementos constitutivos, de forma a orientarem o fazer pedagógico, conforme a escola se propõe, por meio do PPP da instituição de ensino.

## Referências

- GIL, A. Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- HAYDT, R. C. C. **Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- LIBÂNEO, J. Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U, 2014.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- ORLEANS. **Proposta Política Pedagógica**. 2016.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.
- PORTO, A.; PORTO, L. **Ensinar Ciência da Natureza por Meio de Projetos: anos iniciais do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político- Pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização, 24. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014.