

ANAIS  
SENPEX 2017



# VIII SENPEX

A produção do conhecimento e o fortalecimento  
do elo entre ensino, pesquisa e extensão

Orleans, 28 e 29 de setembro de 2017



## **ANAIS**

VIII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do UNIBAVE - SENPEX  
III Feira de Tecnologia e Inovação

*“A produção do conhecimento e o fortalecimento do elo entre ensino,  
pesquisa e extensão”*

*Orleans, Santa Catarina - 28 e 29 de setembro de 2017*

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

**ISBN: 978-85-67456-20-1**

---

## ANAIS

VIII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do UNIBAVE - SENPEX  
III Feira de Tecnologia e Inovação  
A produção do conhecimento e o fortalecimento do elo entre ensino, pesquisa e  
extensão  
Orleans – Santa Catarina – 28 e 29 de setembro de 2017.

---

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do UNIBAVE

---

S471

Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão - SENPEX / Feira de  
Tecnologia de Inovação: a produção do conhecimento e o fortalecimento do elo  
entre ensino, pesquisa e extensão (8 : 2017: Orleans, SC).

Anais – VIII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão – SENPEX, 28 e  
29 de setembro em Orleans, SC / Organizadores: Ana Paula Bazo; Dimas  
Ailton Rocha.

Modo de acesso: [periodicos.unibave.net](http://periodicos.unibave.net)  
ISBN: 978-85-67456-20-1

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  
Ana Paula Bazo  
André Freccia  
Anilce de Araújo Bretas  
Cláudio Sérgio da Costa  
Fernanda Zanette  
Glaucea Warmeling Duarte  
Greice Lessa  
Guilherme Doneda Zanini  
Guilherme Valente de Souza  
Ismael Dagostin Gomes  
Jádina De Nez  
João Fabricio Guimara Somariva  
Joélia Walter Sizenando Balthazar  
Josué Alberton  
Julio Preve Machado  
Laura Lennon Vieira  
Lívia Gonçalves da Silva Valente  
Luiza Liene Bressan da Costa  
Mauro Maciel Arruda  
Miryam Cruz Debiasi  
Murilo Farias Rodrigues  
Ricardo Miotto Ternus  
Rodrigo Moraes Kruehl  
Rose Maria Adami  
Rovânio Bussolo  
Teresinha Baldo Volpato  
Thais de Almeida Knopf  
Vanessa Isabel Cataneo  
William Casagrande Candiotto

---

## **APRESENTAÇÃO**

O Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do UNIBAVE acontece desde 2009, sendo realizado, anualmente, de forma ininterrupta. A cada ano o evento aprimora suas atividades, o que contribui para a participação da comunidade acadêmica e para o aumento das apresentações e publicações dos trabalhos científicos nos Anais do evento.

Nesse ano de 2017, a oitava edição do evento teve como temática: "A produção do conhecimento e o fortalecimento do elo entre ensino, pesquisa e extensão", que partiu do princípio de que este tripé, segundo a legislação, constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado. Acrescenta-se que essa indissociabilidade deve ser o princípio norteador da qualidade da produção universitária.

Neste contexto, a programação do VIII SENPEX contou com 35 oficinas temáticas (dia 28/09/2017) e com apresentação de 148 trabalhos acadêmicos, nos formatos oral e de pôster (29/09/2017). Concomitantemente ao Seminário, aconteceu a III Feira de Tecnologia e Inovação, que proporcionou uma troca de ideias, negócios e trabalhos nesta área, possibilitando um diálogo entre a academia e empresas da região.

---

## SUMÁRIO

### Área temática:

#### Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas

A INFLUÊNCIA DA CULTURA E DA ESTÉTICA NO ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA ( <i>Marcia Bianco, Juliana Natal da Silva, Richard da Silva</i> )	596
A INTERNACIONALIZAÇÃO NAS ESPECIALIZAÇÕES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE CRICIÚMA - SC ( <i>Manuela Peraro, Débora Volpato, Julio Cesar Zilli, Adriana de Carvalho Pinto Veira</i> )	606
A PEDAGOGIA CRÍTICO- EMANCIPATÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ( <i>Leticia Tezza Debiasi, João Fabrício Guimara Somariva</i> )	620
AS CARACTERÍSTICAS DO ALUNO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ( <i>Rodrigo Rodolfo, Michele Domingos Schneider, Elisa Netti Zanette, Nara Cristine Thomé Palácios Cechella, Volmar Madeira</i> )	635
AS CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL ( <i>Gustavo Amancio Bonetti Meneghel</i> )	646
AS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SEUS BENEFÍCIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS ( <i>Bruna Spindola Pizone, Rosilane Damazio Cachoeira</i> )	660
AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM DIFERENTES CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ( <i>Emanuela Silveira Dussmann, João Fabricio Guimara Somariva</i> )	668
CONCEITOS, RECORTE HISTÓRICO E NOMENCLATURA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA ( <i>Camila Machado Rodrigues</i> )	682
CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ( <i>Alice Baggio Weber, Miryan Cruz Debiasi, Ademir Damazio, Ide Maria Salvan Maccari</i> )	689
CONHECIMENTO DA ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS NA ÓTICA DE ACADÊMICOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DE SANTA CATARINA ( <i>Miryan Cruz Debiasi, Gislaine Warmeling, Alcionê Damásio Cardoso, Maria Marlene Schlickmann, William Casagrande Candiotto</i> )	704
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES ( <i>Karoline Brasil de Oliveira Ezequiel, Jaqueline Bitencourt Lopes, Ricardo Luiz de Bittencourt</i> )	719
CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO	

---

---

MUNICÍPIO DE URUSSANGA (SC) ( <i>Cristiano Pacheco de Oliveira, João Fabrício Guimara Somariva</i> )	735
DESENVOLVIMENTO DO MERCADO UNIVERSITÁRIO EM SANTA CATARINA: A FORMAÇÃO DO SISTEMA ACAFE ( <i>Marcos Dalmoro</i> )	750
ECOFORMAÇÃO ESTIMULANDO ATITUDES CRIATIVAS PARA SUSTENTABILIDADE DO MEIO AMBIENTE ( <i>Elizandra Bagio, Ide Maria Salvan Maccari</i> )	763
EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR: OS RESÍDUOS SÓLIDOS E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA CIDADÃ DO ALUNO ( <i>Marilete Aparecida Willemann, Géssica Assumpção, Ismael Dagostin Gomes</i> )	777
EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL ( <i>Fabricio Trevisol Bordignon</i> )	791
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DOCUMENTAR PARA PRESERVAR A MEMÓRIA DO ARQUIVO HISTÓRICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BARÃO DO RIO BRANCO/URUSSANGA-SC ( <i>Juliana Geraldi Yamaguti, Giani Rabelo, Simone das Graças Nogueira Feltrin</i> )	805
ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I ENVOLVENDO TEMAS DO SUL-CATARINENSE ( <i>Juciani Kuhnen, Daniélly Rohden da Silva, Ide Maria Salvan Maccari, Beatriz D'Agostin Donadel</i> )	819
ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, NO SUL DE SANTA CATARINA ( <i>Juliana Canever, Ide Maria Salvan Maccari, Miryan Cruz Debiasi</i> )	830
ESCOLA, EXTENSÃO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA ( <i>Maristela Gonçalves Giassi, Juliana Medeiros Borghezan</i> )	844
EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORAS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA APÓS A EMENDÁ CONSTITUCIONAL 59/2009 ( <i>Eloisa Fileti de Sousa, Márcia Buss-Simão</i> )	860
FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS RECENTES 2008 A 2015 ( <i>Eloisa Fileti</i> )	872
HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE RELÁTORIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DA REGIÃO SUL-CATARINENSE ( <i>Geovana de Abreu Brandolfi, Gabrielli de Souza Padilha, Helena Cardoso Zomer, Hemilin Cittadin Schmitz, Beatriz D'Agostin Donadel</i> )	887
INDICATIVOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL EM ATIVIDADES ESCRITAS VINCULADAS AO ENSINO DE CIÊNCIAS ( <i>Tais Macalossi, Ide Maria Salvan Maccari, Marilete Aparecida Willemann</i> )	898
O ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR: AS DIFICULDADES X OBSTÁCULOS ( <i>Rosivete Coan Niehues</i> )	909
PERCEPÇÃO DA PAISAGEM DO BAIRRO CENTRO, RIO FORTUNA (SC), COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS ( <i>Juciani Kuhnen, Daniélly Rohden da Silva, Rose Maria Adami, Luiza Liene Bressan</i> )	915

---

PSICODRAMA NA EDUCAÇÃO: UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS PSICODRAMÁTICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL ( <i>Gabriela Pereira Vidal, Miriam Fialho, Alexandra Sombrio Cardoso</i> )	928
TEORIAS DO CONHECIMENTO: FENOMENOLOGIA E MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO ( <i>Taina Pereira, Vanessa da Silva da Silveira, Viviane Ribeiro Pereira, Gladir da Silva Cabral</i> )	938
VIVÊNCIAS DA PSICOLOGIA SOCIAL NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL ( <i>Gabriela Pereira Vidal, Miriam Fialho</i> )	953

---

**ÁREA TEMÁTICA:  
ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS,  
CRIATIVAS E INCLUSIVAS**

---

## A INFLUÊNCIA DA CULTURA E DA ESTÉTICA NO ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Marcia Bianco<sup>1</sup>; Juliana Natal da Silva<sup>1</sup>; Richard da Silva<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>NIP. Unibave. marcia.bianco@yahoo.com.br

<sup>2</sup>NAED. Unibave. juliana.artes@unibave.net

<sup>3</sup>NIP. Unibave. richard@unibave.net

**Resumo:** O domínio de línguas estrangeiras é uma das necessidades que desponta na sociedade globalizada e estimula as instituições educacionais a ofertar possibilidades de aprendizagem compatíveis com as atuais especificidades dos estudantes e de seus entornos. Esta pesquisa de cunho bibliográfico tem como objetivo contextualizar algumas especificidades relacionadas ao ensino da língua estrangeira, bem como os processos de ensino e aprendizagem, verificando a influência da cultura e da estética neste desenvolvimento. A partir do embasamento teórico adquirido nesta pesquisa, percebeu-se que a influência das expressões culturais e estéticas, e ainda apoiadas no uso das tecnologias, auxiliam positivamente no ensino e na aprendizagem da língua espanhola, pois o acesso a informações diversificadas sobre os países em questão tornam o aprendizado mais criativo e prazeroso.

**Palavras-chave:** Línguas estrangeiras. Cultura. Estética.

### Introdução

Atualmente, cerca de 380 milhões de pessoas são falantes da língua espanhola, o que a posiciona em 3º lugar no mundo, atrás apenas do chinês mandarim e do inglês (SIMÕES, 2014). Além de ser a língua oficial da Espanha, do México e de quase toda América Latina, está cada vez mais nítido o esforço de integração cultural, política e econômica dos países que requisitam o seu domínio.

Com os acordos entre países pertencentes ao Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, o interesse pelo aprendizado do espanhol cresceu consideravelmente, principalmente no Sul do Brasil. Muitos municípios dessa região optaram na Rede Pública de Ensino por ter LE1 (Língua Inglesa) e LE2 (Língua Espanhola) a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Essa opção, contudo, requer alguns cuidados, incluindo a abordagem didática necessária para trabalhar uma ou duas línguas estrangeiras com estudantes que podem estar em processo de alfabetização. Para Ferrari (2002) existe a hipótese do período crítico, o qual sugere que há um momento

determinado para a obtenção da linguagem, e que esta se dá de maneira mais apropriada até os dez anos.

Logo, percebe-se que a introdução da língua espanhola de maneira precoce resulta positivamente, podendo ainda favorecer uma futura inserção no mercado de trabalho, além de toda a desenvoltura em variadas situações. Bueno e Leal (2003, p. 55) afirmam que “Como elemento de autoconhecimento e de conhecimento do outro, o estudo e aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para o aperfeiçoamento das relações pessoais e sociais”.

Surge então a preocupação com a prática pedagógica da Língua Espanhola, bem como a formação, o aperfeiçoamento e o conhecimento prévios da disciplina referendada por Almeida Filho (2002), ao registrar que a formação e a capacitação do professor deve ser algo contínuo. Esse autor reforça a necessidade de o professor sair do nível da intuição e das crenças para trabalhar o conteúdo com maior capacidade de articulação. Para tanto, “Além da 'competência aplicada', é necessário que o professor desenvolva uma 'competência profissional', capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área do ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 20).

Diante dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo contextualizar algumas especificidades relacionadas ao ensino da língua estrangeira, bem como os processos de ensino e aprendizagem, verificando a influência da cultura e da estética neste desenvolvimento, este estudo se dá em virtude da necessidade de se conhecer alguns estudos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, seu surgimento e transformações com o passar dos anos, bem como algumas leis que determinaram seu processo evolutivo até as metodologias culturais e estéticas empregadas.

### **Procedimentos Metodológicos**

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2010, p.44): “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Buscamos dialogar sobre o trajeto percorrido pelo ensino de línguas dentro do contexto brasileiro e a importância desse aprendizado, estudos realizados por diversos autores, destacando a análise de Almeida Filho (2000; 2002).

Em paralelo à análise de estudos feitos na área específica do contexto da língua, aponta-se a importância da questão estética dentro do desenvolvimento da

aprendizagem, onde Kant (1993) faz uma importante reflexão.

### **Especificidades relacionadas à língua estrangeira e aos processos de ensino e de aprendizagem**

Estudos precedentes colaboram para contextualizar o surgimento de línguas diversificadas, bem como especificidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, percebe-se que a introdução da língua espanhola de maneira precoce resulta positivamente, podendo ainda favorecer uma futura inserção no mercado de trabalho, além de toda a desenvoltura em variadas situações. Bueno e Leal (2003, p. 55) afirmam que “Como elemento de autoconhecimento e de conhecimento do outro, o estudo e aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para o aperfeiçoamento das relações pessoais e sociais”.

As primeiras provas da existência de uma língua diferente, ou seja, uma segunda língua pode ser identificada entre os acadianos. O registro tido como mais antigo dessa civilização é do século XIV a. C. e representa, por meio de símbolos cuneiformes, a manifestação do uso de um sistema de sinais em forma de cunha, desenvolvido pelos sumérios.

A prova material da existência dessa língua foi encontrada em um pedaço de barro, por arqueólogos israelenses em Jerusalém, sendo que os caracteres representativos se davam por meio de desenhos que simbolizavam palavras inteiras “Sistema de escrita dos mais antigos que se conhece, inventado pelos sumérios da Mesopotâmia. Escrita em forma de cunha muito usada sobre tijolos de barro. Surgiu na Mesopotâmia por volta da metade do quarto milênio” (LEAL; SIQUEIRA, 2011, p. 32).

Germain (1993) ressalta que esse povo visava ter uma ascensão social, acesso à cultura daquela época e logo, também, à religiosidade, por meio dos seus conhecimentos de escrita e leitura. O aprendizado do sumério, o qual se dava pela escrita suméria, foi considerado o primeiro contato com a língua estrangeira, pois os aprendizes se apropriavam de algo diferente do que estavam habituados a utilizar em sua prática diária.

Assim como os acadianos, os romanos também aprenderam uma nova língua, o grego. Isso ocorre porque essa civilização tinha prestígio, eram admirados. Ainda de acordo com Germain (1993), por volta do século III, surgem os primeiros manuais

bilíngues, os quais davam ênfase ao aprendizado da conversação por meio de um vocabulário específico, que era utilizado pelos falantes de latim.

Séculos mais tarde, o latim passou a ser ensinado nas escolas da França como uma língua estrangeira. Durante as aulas, os alunos deveriam aprender inúmeras palavras, sendo que a maioria fazia parte dos textos Bíblicos (RICHÉ, 1979).

O latim teve seus anos de glória, especialmente, durante o período da Idade Média, na Europa. Naquela época, essa língua fazia parte dos negócios, das publicações científicas e literárias e era usada pela Igreja Católica, pois tinha muito poder e tomava grandes decisões (PUREM, 1988).

Logo, no século XVI, houve uma transformação quanto à importância ou imposição do latim perante a sociedade. Os educadores eram obrigados a ser bilíngues, levando em conta que o latim seria a língua culta, imponente perante as demais.

Destaca-se que o vernáculo era formado por línguas como o francês, inglês, espanhol, italiano, holandês e o alemão, tidas inicialmente como línguas populares, mas que se tornaram cada vez mais importantes. Com o passar do tempo, essas línguas foram se sobressaindo e se tornando oficiais dentro das metodologias de ensino escolar, ainda que com o modelo já usado no ensino do latim (SAVANI, 1996).

No ano 1638, Jan Amos Komensky, diante do fracasso no ensino das línguas estrangeiras, desenvolveu um novo método chamado Didática Magna. Nele se estabelecem novos métodos de aprendizagem, afastando, principalmente, as punições físicas, os ditos “castigos”. Já no século XVIII, os exercícios gramaticais passaram a substituir o antigo método de aprender com frases isoladas, dando ênfase ao método chamado de tradicional (GERMAIN, 1993).

Com o passar dos anos, variadas metodologias no ensino de línguas estrangeiras foram sendo desenvolvidos e cada uma possuía definições próprias. Nesse percurso, Puren (1988) destaca que método era concebido como o material de ensino e a metodologia seriam os objetivos gerais e também os conteúdos. Quanto ao termo abordagem, segundo Bohn e Vanderse (1988), seriam as teorias apresentadas a respeito da língua, seus conceitos e especificidades, também de sua aprendizagem, enfatizando os métodos utilizados e a denominação destes, segundo os seus autores.

Por meio das transformações ocorridas no ensino de línguas, foram subdividir as metodologias em: Metodologia Tradicional (MT), Metodologia Direta (MD),

Metodologia áudio-oral ou áudio-lingual (MAO), Metodologia Audiovisual (MAV) e Metodologia Comunicativa (MC). Todas as metodologias citadas correspondem a propostas significativamente diversificadas.

Dentre outras definições, Puren (1988) chama de *método* o próprio material de ensino; *metodologia* estaria num nível superior, englobando os objetivos gerais, os conteúdos linguísticos, as teorias de referência, as situações de ensino e subentendem a elaboração de um método. Já o termo *abordagem* (“approach” do inglês) é definido por Leffa (LEFFA apud BOHN; VANDERSEN, 1988) como os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Adotaremos, portanto, o termo metodologia ou abordagem para designar a forma como o ensino de língua estrangeira vem se processando ao longo dos anos.

De modo geral, uma metodologia vai adiante, mantendo resquícios da outra, como por exemplo: os exercícios mecanizados os quais mostram a influência da MAO pela metodologia de memorização e ainda pela MAV com seus exercícios estruturais, os quais foram introduzidos em muitos cursos audiovisuais. Puren (1988) classificou o método do ensino do Francês, língua estrangeira, como sendo da terceira geração e, todavia, pertencente aos métodos audiovisuais, nesse dado momento as progressões foram estagnadas, logo, sendo proposta outra mudança por Archipel, o que seria o fato de não usar mais as imagens ou figuras representativas usadas no aprendizado, sendo este um meio de construção do diálogo, imagem essa que tinha o papel de estimular ou provocar o desempenho verbal (GALISSON, 1980).

### **O Ensino da Língua Estrangeira no Contexto Brasileiro**

O Brasil teve um grande destaque na tradição do ensino de línguas, começando pelas escolas jesuíticas, as quais utilizavam as línguas clássicas, grego e latim, estas eram geralmente ensinadas por meio de textos, exercícios e traduções (FRANÇA, 1952). Pouco tempo depois, as línguas modernas como o francês, alemão e italiano passaram a fazer parte desse contexto. O espanhol muito recentemente foi incluído às disciplinas escolares, tendo um desenvolvimento maior com a criação do MERCOSUL.

É necessário levar em conta que o Brasil, no momento de expandir o ensino de espanhol, conta com circunstâncias pouco diferenciadas em relação a outros países. Por outro lado, não há outro país no mundo que tenha tantos países vizinhos ao seu redor que usem o espanhol como língua mãe. Outro fato interessante é que a

maior parte das negociações políticas, comerciais ou culturais, entre países, é facilitada pela utilização da língua espanhola. Porém, apesar das semelhanças entre as línguas, à medida que as conversas e debates vão tomando maior proporção, surgem alguns problemas de comunicação.

Percebe-se o baixo número de horas destinadas ao ensino da LE2, e que sofreu grandiosas mudanças causadas pelos acordos feitos entre alguns países da América do Sul, o Mercosul.

Em 13 de dezembro de 1991, foi assinado o Protocolo de Intenções, que ressalta a intenção de difundir a aprendizagem do espanhol e do português por meio dos sistemas educativos.

Tendo em vista o Tratado de Assunção, o Protocolo de Ouro Preto e as Decisões de 07/91, 08/96, 04/99, 26/02 e 26/03 do Conselho do Mercado Comum, considera-se que o fortalecimento dos idiomas oficiais do MERCOSUL, por meio de seu ensino como língua estrangeira contribui decididamente com a consolidação do processo de integração, aumentando assim o conhecimento mútuo entre os povos.

### **Da Publicação da Matriz Curricular do Ensino Fundamental aos Dias Atuais**

A Secretaria de Estado da Educação publicou no dia 27 de junho de 2007 a Matriz Curricular do Ensino Fundamental, já com algumas alterações, reforçando a obrigatoriedade do ensino de nove anos, tendo oito disciplinas de Base Comum. Dentro da parte diversificada o ensino de língua estrangeira é aplicado a partir da 5ª série, a qual com a reformulação da Base Nacional Comum trata por 6º ano, sendo que será oferecida de acordo com a opção da unidade escolar.

O autor Almeida Filho (2000) adverte que:

Se a disciplina escolar Língua Estrangeira não se desestranjerizar gradualmente, a experiência cultural - educacional pode definir até circunscrever-se a um mínimo de experiência linguística. O fenômeno do gramaticalismo pode ser uma expressão generalizada de estranjerizamento da LE - alvo. Nessa perspectiva alguns traços distintivos da experiência de ensino - aprendizagens podem ganhar proeminência (Almeida Filho, 2000, p.121- 122).

Em nível bem amplo, pode-se dizer que o português e o espanhol são duas variantes de uma mesma língua, o que sob a perspectiva diacrônica entende-se pela origem comum. Porém, o conceito de diversidade tem se fundido cada vez mais às teorias sobre as línguas, e é por isso que também as línguas, são questionadas

quanto aos seus limites de homogeneidade. “A unidade de uma língua é, antes de tudo política” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 46).

É de grande importância o papel educacional da língua estrangeira para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo, seu ensino, proporcionar uma nova experiência de vida. Essa experiência significa uma abertura para o mundo. Dessa forma, contribui-se para a construção e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas, “A aprendizagem de línguas estrangeiras se concebe como um processo de informação de hábitos similares ao que se desenvolve ao aprender a tocar um instrumento musical, frente ao que ocorre na aprendizagem de outras disciplinas do currículo escolar” (LADO; BLANSITT, apud GIOVANE, 1996, p.11).

O trabalho do professor de LE2 poderia ser mais fácil se esse não tivesse que representar um mundo estranho, pois se trata de uma língua diferente, com costumes e lugares distantes. É preciso diminuir essa estranheza dando um pouco desse mundo para que o aluno possa se familiarizar e assim, entendendo a outra cultura terá uma visão mais crítica, formulando mútuos aprendizados, fazendo o trabalho fluir cada vez melhor.

“Enseñar es una actividad compleja, multidimensional. El profesor que tenga un conocimiento más extenso y una consciencia más profunda de los distintos componentes y dimensiones de la enseñanza estará mejor preparado para hacer juicios apropiados y tomar decisiones” (RICHARDIS, 1998, p.13).

Em era de globalização, as discussões sobre cultura e estética passam a ter uma relevância considerável. Paraquett (2001) entende por cultura o conjunto de tradições, de estilo de vida, de formas de pensar, sentir e atuar. Sendo que a língua é uma das formas de manifestação da cultura de um povo.

### **O Ensino da Língua Espanhola Sob Um Contexto Cultural e Estético**

Muitas mudanças positivas ocorreram quanto ao ensino da língua espanhola nas escolas, tanto públicas, quanto particulares. O desenvolvimento acelerado das TIC fez com que as pessoas passassem a procurar cada vez mais a aprender outras línguas. Dentro desse contexto, percebe-se que num mundo globalizado o bem maior que se adquire é o conhecimento. Nessa era de comunicação digital, a troca

de informações e aprendizado se dá em fração de segundos, abrindo caminhos para conhecer e entender os costumes e tradições de outros povos.

Ao pensar em Língua Espanhola, pode parecer algo distante remetendo-nos à Europa, Espanha, onde para muitos se fala o melhor espanhol, mesmo estando tão distante. Logo, a América Latina também está rodeada de países que falam espanhol, todos com culturas diferentes, pois seu contexto histórico não seguiu os mesmos caminhos.

A aproximação entre os países por meio do conhecimento, do repasse de informações, da troca de saberes. O intercâmbio cultural, mesmo realizado por meio de computadores, livros e objetos aproxima os povos e estimula a curiosidade em aprender cada vez mais.

É de grandiosa importância o entrosamento entre as populações de países e, neste ínterim, Trauer (1994) destaca que “um diálogo entre culturas, seus estereótipos, semelhanças e diferenças têm sido o preâmbulo para oportunizar o diálogo em situação comunicativa, motivando o aluno a expressar seu ponto de vista e aprender de forma ativa a língua” (p.25).

De acordo com as teorias de Kant (1993), não mais somente a inclusão da cultura teria vez como objeto de aprendizagem, mas também a estética, a qual visaria romper o habitual e criar um estranhamento proposital para instigar o desenvolvimento da imaginação. Na percepção de Hermann (2005), faz-se necessária a experiência estética para poder constatar que os hábitos de uns são diferentes de outros, percebendo assim as diferenças culturais as quais despertam as emoções e sensações quando se tornam objetos de estudo.

A estética, segundo Moura (2005), alia-se às competências em busca do desenvolvimento de uma comunicação efetiva, reforçando o desenvolvimento da sensibilidade e capacitando o educando a distinguir e expressar o que pensa e sente a respeito do belo, do harmonioso, do apropriado e também dos opostos destes. Dentro deste contexto a literatura e a arte auxiliam o desenvolvimento do aprendizado dentro de uma perspectiva estética.

### **Considerações Finais**

Este artigo percorre as transformações no ensino e a inserção da cultura e da estética dentro do processo de ensino e aprendizagem. As transformações metodológicas, as quais foram ocorrendo com o passar dos anos, mostram que não

existem mais espaços que não possam ser utilizados como fornecedores visuais ou materiais de recursos didáticos carregados de informações as quais nos são fornecidas a todo o momento.

A língua estrangeira é uma ferramenta que alia as informações globais ao conhecimento do aluno, que enriquece o seu mundo com expressões, linguagens e conhecimentos ao ensino de uma segunda língua dentro dos currículos escolares.

Tal perspectiva se emolda ao conceito de que cidadãos do mundo precisam saber se comunicar. As tecnologias, juntamente com as expressões culturais e estéticas favorecem essa comunicação. Elas proporcionam interatividade, informação e conhecimento podendo acessar as mais diversas informações sobre o mundo, divulgar e conhecer culturas, aprimorar o seu conhecimento e ter o ensino/aprendizagem muito mais criativo.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua Além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (orgs). **Textos Universitários**. Tópicos em Português. Língua Estrangeira. Brasília: EDUNB. 2000.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes. 2002

BUENO, Jayme Ferreira; LEAL, Maria Rute. O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira. **Revista Educação em Movimento**, Curitiba, v.2, n.6, p.45-56, set./dez. 2003.

BOHN, H; VANDERSEN, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix Mil Platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia**. v. II. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERRARI, Magaly. Teoria da idade crítica no aprendizado de línguas estrangeiras. **Letras de hoje**. Porto Alegre. v.37, n.2, jun. 2002.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200010&script=sci_arttext)> Acesso em: 20 out. 2016.

GALISSON, R. **D'Hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères**. Paris: Clé International, 1980.

GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.** Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères).

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo.** Trad. Valério Rohen. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

LEAL, João Eurípedes Franklin, SIQUEIRA, Marcelo Nogueira. **Glossário de Paleografia e Diplomática.** Rio de Janeiro: Luminário: Multifoco, 2011.

MOURA, Gerson Araujo de. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

PARAQUETT, Márcia. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol Língua Estrangeira no Brasil. In: TROUCHE e REIS (org.). **Hispanismo 2000.** Brasília: Ministério de Educación, Cultura y Deport/Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, 2001, p.15-29.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies.** Paris: Nathan; Clé International, 1988. (Col.Didactique des langues étrangères).

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, Ch.: **Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas.** Cambridge, Cambridge University Press. 1998.

RICHE, P. **Ecoles et Enseignement dans le Haut Moyen Âge.** Paris: Aubier Montaigne, 1979.

SAVIANI, G. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 1996.

TRAUER, E. **Alemão: Uma língua estrangeira na escola catarinense.** Dissertação de mestrado. Florianópolis, SC: UFSC, 1994.

## A INTERNACIONALIZAÇÃO NAS ESPECIALIZAÇÕES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE CRICIUMA - SC

**Manuela Peraro<sup>1</sup>; Débora Volpato<sup>2</sup>; Julio Cesar Zilli<sup>3</sup>; Adriana de Carvalho Pinto Veira<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Curso de Administração-Comércio Exterior. UNESC. manuelaperaro@gmail.com

<sup>2</sup>Curso de Administração-Comércio Exterior. UNESC. deboravolpato@gmail.com

<sup>3</sup>Curso de Administração-Comércio Exterior. UNESC. zilli42@hotmail.com

<sup>4</sup>Curso de Administração-Comércio Exterior. UNESC. dricpvieira@gmail.com

**Resumo:** O estudo teve como objetivo identificar os desafios que os acadêmicos de pós-graduação de uma instituição de ensino superior de Criciúma – SC enfrentam para cursar módulos internacionais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa descritiva, quanto aos fins, e bibliográfica e de campo, quanto aos meios de investigação. A amostra foi composta por acessibilidade, contando com a participação de 89 acadêmicos de Pós-Graduação matriculados no segundo semestre de 2016. Os dados de origem primária foram coletados por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Com uma abordagem essencialmente qualitativa, utilizou-se a análise de frequência para analisar os resultados da pesquisa. Verificou-se que os acadêmicos possuem conhecimento sobre a internacionalização das especializações. Dentre os principais desafios enfrentados, destacaram-se o alto investimento e disponibilidade de tempo. Agregação de valor na carreira profissional, experiências educacionais e conhecimento de novas culturas, foram apontados como fatores positivos para cursar módulos internacionais.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Pós-graduação. Internacionalização.

### Introdução

Em diversas correntes, pesquisadores tratam dos diferentes fins de um programa educacional, bem como de suas atribuições que se aplicam ao desenvolvimento do capital humano. Para Santos (2008), a educação informal é cada vez mais um importante diferencial para o fomento das competências, mesmo que para isso não exista uma validação legítima. Contudo, para o mercado de trabalho formal, em função das demandas impostas pela sociedade do conhecimento, o *status* da educação formal é cada vez mais valorizado, o que demanda um aprofundamento substancial do sujeito em função da aquisição de conhecimento necessário para sua carreira profissional.

Baseado nesse pressuposto, diversos autores levantam a importância da expansão da educação superior como elemento que determina o caminho para a

formação de novos profissionais. Por meio da graduação, segundo Machado (2008), surgem novas oportunidades para o desenvolvimento profissional, que são oferecidas por diversos modelos de instituições de educação superior. Em continuidade, Monteiro (2011) traça um panorama da expansão do segmento, por meio da graduação e da especialização, que há muito tempo é elemento de algumas críticas pelos pesquisadores do campo da gestão universitária.

Embora existam as críticas, a especialização é um elemento de importante consistência para a formação do indivíduo, permitindo a ele o desenvolvimento de uma *expertise* que não foi aprofundada na graduação. É por isso que Brasil (2008) estabelece os princípios para a oferta desse tipo de programa, fortalecendo as diversas possibilidades de avaliação por parte das instituições, o que permite a garantia da qualidade desses cursos.

A internacionalização da educação superior, em âmbito mundial, se fortaleceu a partir do ano de 1990, e é marca das relações entre as universidades. (MOROSINI, 2006). Miura (2006) completa que a internacionalização do ensino superior vem ganhando força somente nas últimas décadas tornando assim, discussões acadêmicas, visando os impactos que a globalização traz para a educação. Entretanto, Magro (2014) afirma que a internacionalização das universidades está presente desde a Idade Média, nas primeiras escolas europeias, onde estudantes e professores de outras localidades e países criavam comunidades internacionais, com finalidade de compartilhar conhecimentos. As características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais (MOROSINI, 2006).

Para conseguir controlar as diversidades das relações nacionais com o internacional, é necessário intervir com dois fatores. O primeiro é o reconhecimento internacional do nacional e opõe nacionalidades dominantes, que podem destacar o valor internacional de seus atributos nacionais, aos originários de países dominados do ponto de vista econômico e político que, pelo contrário, devem recalcar os atributos nacionais de sua identidade e assimilarem-se aos modelos dominantes. O segundo é o reconhecimento nacional do internacional e opõe as nacionalidades para as quais os investimentos internacionais vão ao sentido das exigências do sistema nacional escolar e social, às nacionalidades para as quais essas escolhas educativas são mais arriscadas na competição nacional (WAGNER, 2002).

Teichler (2004) afirma que o maior processo de internacionalização do ensino superior está relacionado a três termos, que são: internacionalização, europeização e globalização. Para o autor, existem semelhanças entre estes termos, pois todos eles consideram a tendência da transmissão de conhecimento.

Para Stallivieri (2007), outro ponto importante para destacar sobre os desafios da pós-graduação é sobre os países latino-americanos. O Brasil faz parte destes países e visa oferecer aprendizagem, investigação e oportunidades de trabalho para seus indivíduos, de forma equitativa e equilibrada, para proporcionar conhecimentos avançados que deem oportunidade para o desenvolvimento de suas economias. Estes países estão caminhando para criar oportunidades de formar cidadãos e assim aumentar as reservas de capital intelectual e de profissionais altamente qualificados.

Na esfera dessa reflexão é que esta pesquisa se posiciona, com o intuito de realizar o estudo de um *lócus* específico do campo da gestão universitária para oferecer uma forma de orientar as ações estratégicas de uma determinada instituição que trabalha com cursos dessa natureza. Assim, o estudo tem como objetivo identificar os desafios que os acadêmicos de pós-graduação de uma instituição de ensino superior de Criciúma – SC enfrentam para cursar módulos internacionais.

### **A Globalização e a Educação Superior**

O processo de mudança socioeconômico, cultural e tecnológico ainda em desenvolvimento, fez com que houvesse novas necessidades de formativas para os cidadãos que necessitam de níveis mais elevados de educação para manter-se em um mundo globalizado, sem fronteiras e centrado no conhecimento (CASTRO; NETO, 2012).

Diante das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passa o mundo atualmente, a educação é um poderoso recurso econômico e um fator de competitividade, razão pela qual, nas últimas décadas, têm recaído sobre as universidades muitas atenções e expectativas, com exigências permanentes de maior qualidade na educação (DALCIN, 2011).

Para Pimenta (2006), a internacionalização leva a um processo de evolução do conhecimento tanto para os professores e equipe de apoio, quanto para os alunos, sobre os impactos das mudanças no ambiente global de negócios. A teoria é de que com a cooperação internacional e o intercâmbio cultural de estudantes, professores e

pesquisadores, haja o entendimento comum e o compartilhamento das melhores práticas, para assim elevar à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Segundo Sebben (2007), o intercâmbio cultural pode ser considerado a relação entre diferentes povos. Estudar, trabalhar e viver em um lugar diferente de forma rotineira é denominado intercâmbio. Quando pessoas de diferentes culturas se encontram para trocar experiências, vivendo e aprendendo umas com as outras, existe intercâmbio cultural. De Castilhos França (2008), afirma que o intercâmbio cultural foi colocado em prática em meados da década de 1950, apenas por algumas instituições de ensino específicas.

As instituições que promovem os intercâmbios divulgam essa prática por meio de vários aspectos, dentre eles estão: trajetória individual, crescimento/sucesso profissional, aquisição de habilidades para enfrentar diversidades de vários tipos, domínio de outra língua, amadurecimento emocional.

A mobilidade estudantil não é um fenômeno novo, ela é completamente reestruturada na contemporaneidade em decorrência do processo de globalização e das atuais estratégias de internacionalização do ensino superior. Envolve uma série de fatores e processos que estão na base do sistema produtivo e no cotidiano das pessoas, englobando todo o sistema de transporte, a gestão desses espaços, as interações espaciais até as dinâmicas geográficas específicas. A mobilidade envolve além do movimento de deslocamento, estruturas, meios, culturas e significados. (CASTRO; NETO, 2012)

Cabral, Silva e Saito (2011), mostram que independente do período, ou estágio de desenvolvimento da internacionalização em que se encontrem as instituições, o papel das mesmas é o de contribuir fortemente para o desenvolvimento, na internacionalização de seu país. É uma das formas para incentivar este desenvolvimento é proporcionando e incentivando o intercâmbio do conhecimento, do saber, das tecnologias, das inovações entre os diferentes povos e culturas.

O fenômeno da globalização observado no mercado mundial é, portanto, um processo histórico de internacionalização do capital, que se difundiu com maior velocidade, particularmente a partir das três últimas décadas, graças ao avanço tecnológico (KON, 1999).

Castro e Neto (2012) afirmam que a mobilidade estudantil, no âmbito do processo de internacionalização, não ocorre de forma homogênea, ou seja, a grande quantidade de estudantes estrangeiros no mundo está concentrada em poucas

regiões, mais desenvolvidas, com universidades mais consolidadas e tecnologias de ponta. As outras regiões se inserem nesse processo de forma periférica, muito mais enviando estudantes do que recebendo, e, assim, patrocinando divisas para as regiões mais desenvolvidas, demonstrando que a captação de estudantes decorre, também, da pujança acadêmica e do poderio econômico dos países, o que reforça a lógica da educação como serviço.

Já no Brasil, que faz parte da América Latina, o processo de internacionalização pela perspectiva da mobilidade estudantil ainda é novo. É pequena a capacidade de captação de estudantes, o que demonstra um desequilíbrio crescente entre as regiões desenvolvidas e aquelas em processo de desenvolvimento. Contudo, o Brasil ainda é o país na América Latina que mais envia estudantes ao estrangeiro e no decorrer dos anos, vem adotando uma série de estratégias de captação de estudantes, por meio de políticas e programas financiados por recursos privados e públicos, fazendo com que mude o quadro de recepção e a melhoria da mobilidade no país, pela integração regional (CASTRO; NETO, 2012).

Para Santos e Dias (2012) a mobilidade acadêmica é determinante na criação de oportunidades de aperfeiçoar e ampliar conhecimentos, de adquirir experiência pessoal, profissional e cultural por meio da vivência acadêmica, pelo contato com a comunidade acadêmica da instituição receptora e ainda permite ao aluno aproximar-se de áreas como a pesquisa e a extensão.

### **A internacionalização do ensino superior**

A internacionalização da educação superior, em âmbito mundial, se fortaleceu a partir do ano de 1990, e é marca das relações entre as universidades. (MOROSINI, 2006). Miura (2006) completa dizendo que a internacionalização do ensino superior vem ganhando força somente nas últimas décadas tornando assim, discussões acadêmicas, visando os impactos que a globalização traz para a educação. Entretanto, Magro (2014) afirma que a internacionalização das universidades está presente desde a Idade Média, nas primeiras escolas europeias, onde estudantes e professores de outras localidades e países criavam comunidades internacionais, com finalidade de compartilhar conhecimentos. As características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais (MOROSINI, 2006).

Para conseguir controlar as diversidades das relações nacionais com o internacional, é necessário intervir com dois fatores. O primeiro é o reconhecimento internacional do nacional e opõe nacionalidades dominantes, que podem destacar o valor internacional de seus atributos nacionais, aos originários de países dominados do ponto de vista econômico e político que, pelo contrário, devem recalcar os atributos nacionais de sua identidade e assimilarem-se aos modelos dominantes. O segundo é o reconhecimento nacional do internacional e opõe as nacionalidades para as quais os investimentos internacionais vão ao sentido das exigências do sistema nacional escolar e social, às nacionalidades para as quais essas escolhas educativas são mais arriscadas na competição nacional (WAGNER, 2002).

Teichler (2004) afirma que o maior processo de internacionalização do ensino superior está relacionado a três termos, que são: internacionalização, europeização e globalização. Para o autor, existem semelhanças entre estes termos, pois todos eles consideram a tendência da transmissão de conhecimento.

### **A gestão da educação superior: desafios e perspectivas**

O crescimento do número de instituições de ensino não pode ser visto como negativo. Quanto maior for o número de escolas de todos os níveis, melhor, desde que elas realmente sejam capazes de atender as expectativas das avaliações e da sociedade.

Outro ponto importante para destacar sobre os desafios da pós-graduação é sobre os países latino-americanos. O Brasil faz parte destes países e visa oferecer aprendizagem, investigação e oportunidades de trabalho para seus indivíduos, de forma equitativa e equilibrada, para proporcionar conhecimentos avançados que deem oportunidade para o desenvolvimento de suas economias. Estes países estão caminhando para criar oportunidades de formar cidadãos e assim aumentar as reservas de capital intelectual e de profissionais altamente qualificados (STALLIVIERI, 2007).

### **Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa é realizada com finalidade de investigar problemas teóricos ou práticos, por meio de aplicações de processos científicos. Deste modo, parte de uma dúvida ou um problema e com a utilização de métodos científicos, procura uma resposta ou solução. Porém, a pesquisa não é o único meio de obter conhecimentos

e descobertas. Há outros meios de acesso para o saber que não necessitam dos processos científicos, dentre eles estão: consulta bibliográfica e a consulta documental (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

Quanto aos fins de investigação trata-se de uma pesquisa com característica descritiva (MARCONI; LAKATOS, 2010), uma vez que procurou identificar os desafios que os acadêmicos de pós-graduação de uma instituição de ensino superior de Criciúma – SC enfrentam para cursar módulos internacionais. Em contra partida, quanto aos meios de investigação, caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

Os dados de origem primária (LAKATOS; MARCONI, 2010), foram coletados por meio de um questionário semiestruturado aplicado em 89 acadêmicos de Pós-Graduação, matriculados no segundo semestre de 2016. Vale destacar que a instituição de ensino disponibilizou os *e-mails* dos acadêmicos e também tempo em sala de aula para aplicação da pesquisa.

A instituição de ensino pesquisa foi fundada no dia 02 de maio de 1959. É uma entidade sem fins lucrativos, filantrópica e pertencente ao segmento comunitário. A qualidade do ensino é comprovada pelas seis mil matrículas que ocorrem a cada ano. Tem por finalidade prestar assistência técnica, educacional, entre outras, para a comunidade em geral. Também presta assistência técnica e educacional a entidades carentes, reforçando seu caráter de social. A entidade oferece ainda atendimento odontológico, técnico de enfermagem, profissional de psicologia e assistência social para todos os alunos e colaboradores.

Com uma abordagem essencialmente qualitativa, os dados foram analisados por meio de uma análise de frequência, destacando a participação dos acadêmicos em MBA, Interesse pelo curso e conhecimentos sobre o processo de internacionalização.

## **Resultados e Discussão**

Destacam-se a seguir aspectos relacionados com a participação em MBA, Interesse pelo curso e conhecimentos sobre o processo de internacionalização.

## Participação em Master in Business Administration - MBA

**Quadro 1 – Participação em MBA.**

MBA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
MBA em Gestão Empresarial	52	58,40%
MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria	20	22,50%
MBA em Direito Tributário	7	7,90%
MBA em Gerenciamento de Projetos	5	5,60%
MBA do Setor Elétrico	5	5,60%
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2016).

Destaca-se que a maior parte dos acadêmicos buscou o MBA em Gestão Empresarial (58,40%) porque alguns já são da área de atuação, outros são de outras áreas e buscam aprimorar conhecimento e competitividade em seu negócio ou pretendem abrir um empreendimento, e deste modo, conseguem especializar-se na área da gestão.

### Interesse pelo curso

**Quadro 2 - Interesse pelo curso.**

ALTERNATIVAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Crescimento Profissional	35	39,00%
Atuação na área	14	16,00%
Qualidade e credibilidade do curso	14	16,00%
Desenvolver novas habilidades em outras áreas de conhecimento	9	10,00%
Ter uma visão ampla de uma empresa para ter um bom gerenciamento	5	6,00%
Indicação	3	3,00%
Necessidade	3	3,00%
Interesse em outras áreas de conhecimento	3	3,00%
Agregar valor no currículo	1	1,00%
Desenvolvimento pessoal e capacitação	1	1,00%
Manter-se atualizado no mercado de trabalho	1	1,00%
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2016).

O crescimento profissional foi destaque, quando questionados pelo interesse pelo curso. O nível de conhecimento e de competência das novas gerações se torna um instrumento político e econômico muito importante. Instrumento econômico porque o “capital humano” continua sendo decisivo para o desenvolvimento e a sobrevivência na concorrência internacional. E também um instrumento político porque, a instrução é uma condição importante da democracia e da capacidade de construir uma ordem

negociada, de não aumentar a violência ou o fanatismo quando a sociedade é aberta a crises (PERRENOUD, 2001).

Todo ser humano busca crescimento, pois já se tornou uma necessidade. Em um sistema de mudanças constantes, de evolução e regressão, numa procura desenfreada para ser o melhor, o maior, o primeiro, em um mercado cada vez mais competitivo, com volume de informações diárias, de clientes mais esclarecidos, o fator crescimento individual possui um peso muito alto (BOREL, 2013).

Terra (2005) discorre que, no Brasil o conhecimento é um recurso que vem aumentando rapidamente sua importância para o crescimento empresarial e que os desafios impostos pela relativa abertura econômica tornam a questão da gestão do conhecimento ainda mais fundamental para as empresas brasileiras.

### **Conhecimento sobre internacionalização da especialização**

Quando questionados sobre a internacionalização, 80,9% (72 acadêmicos) afirmaram que conhecem a internacionalização do curso e 19,1% (17 acadêmicos) desconhecem os processos e práticas necessárias para a internacionalização do curso.

### **Interesse em tornar a especialização internacional**

**Quadro 3 - Interesse em tornar a especialização internacional**

ALTERNATIVAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM M
Não, investimento muito alto.	22	25,00%
Sim, para agregar experiência na carreira profissional.	19	21,00%
Não	14	16,00%
Não, por falta de tempo.	9	10,00%
Sim, para ter novas experiências educacionais e conhecer novas culturas.	7	8,00%
Não, área de atuação não exige.	6	7,00%
Sim, reconhecimento internacional no certificado.	3	3,00%
Sim, pelo reconhecimento do curso.	3	3,00%
Sim, aprimorar a língua.	2	2,00%
Sim, possuem interesse porem os valores são muito altos.	2	2,00%
Sim	1	1,00%
Sim, aplicar <i>Know-how</i> .	1	1,00%
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2016).

Quanto ao interesse em internacionalizar o certificado, 25% que corresponde a 22 entrevistados responderam que não, porque o investimento é muito alto, 21% que

corresponde a 19 entrevistados responderam que sim, para agregar experiência na carreira profissional, 16% que corresponde a 14 entrevistados responderam apenas que não possuem interesse, 10% que corresponde a 9 entrevistados responderam que não, por falta de tempo, 8% que corresponde a 7 entrevistados responderam que sim, para ter novas experiências educacionais e conhecer novas culturas, 7% que corresponde a 6 entrevistados responderam que não, pois a área de atuação não exige, 3% que corresponde a 3 entrevistados responderam que sim, pelo reconhecimento internacional no certificado, 3% que corresponde a 3 entrevistados responderam que sim, pelo reconhecimento do curso, 2% que corresponde a 2 entrevistados responderam que sim, para aprimorar a língua, 2% que corresponde a 2 entrevistados responderam que sim, porém os valores são muito altos, 1% que corresponde a 1 entrevistado(a) respondeu apenas que sim, 1% que corresponde a 1 entrevistado(a) respondeu sim, para aplicar *Know-how*.

Reconhecimento nem sempre é suficiente quando o investimento é alto. Assim, a maioria dos acadêmicos (25%) acredita que o investimento ainda é bastante alto. Cada curso internacional custa atualmente em torno de R\$ 24.000,00. “Sim, acho muito interessante e agrega muito na carreira, porém o valor é além do que posso custear” destaca o Entrevistado 1 (E1).

Não descarto o interesse, porém tenho dúvidas da relação de investimento *versus* retorno com estes módulos. Acredito que como boa parte dos colegas que cursaram a Pós comigo, somos responsáveis pela gestão de empresas em sua maioria familiares ou próprias, logo o peso do currículo por si só não tem muita relevância. Por isto há existência do receio, não sei se de fato há valor agregado relacionado ao conteúdo para o valor do investimento. Além é claro da dificuldade econômica atual, que exige maior cautela nos investimentos (E2).

Interesse eu tenho. Porém, por motivos pessoais e financeiros, ainda não posso dedicar o tempo e o dinheiro para um curso desses. Em um futuro breve, eu teria interesse em cursar um módulo internacional. Outro fator que acredito que contribua para a não participação nesses módulos, é o pouco reconhecimento que as empresas da região (na grande maioria familiar) dão aos profissionais que buscam especialização. Ou seja, na maioria dos casos um profissional que tem especialização é tratado com outro profissional que não tem (E3).

Apesar de seu foco principal ser disseminar a cultura gerencial em suas diversas formas no Brasil, a instituição de ensino entende que a experiência internacional é um diferencial que enriquece a carreira do aluno. Todos os anos,

centenas de alunos participam dos chamados módulos internacionais, que são programas de curta e média duração, onde os alunos têm aulas com professores locais, fazem visitas técnicas a empresas e participam de reuniões com alunos das instituições onde os módulos são cursados.

“Sim, principalmente pela experiência e pelo diploma com peso internacional” (E4). Todo o profissional está consciente de que cursar uma pós-graduação é apenas o primeiro passo para abrir portas no mercado de trabalho. Deste modo, a escolha do curso e da instituição é uma tarefa que exige bastante cuidado, levando em conta alguns fatores como: currículo do curso, seriedade da instituição, peso do certificado para as empresas e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na prática profissional.

### **Considerações finais**

A educação atualmente vai além da graduação. É necessário cada vez mais se aprofundar nas áreas escolhidas para seguir uma carreira. A competitividade no mercado está muito grande, exigindo de seus colaboradores maiores qualificações, e pessoas dispostas a crescer junto com a empresa. O mercado procura por pessoas proativas, que façam da melhor forma o que está destinado a elas e não apenas porque é preciso.

Deste modo, a maioria das pessoas que saem da graduação, logo procura por instituições que lhes ofereçam cursos que as qualifiquem e que as façam enxergar o mercado além da graduação. Além destas pessoas inexperientes profissionalmente, também há aquelas que já possuem experiência de mercado e procuram por cursos para ampliar seus conhecimentos, para assim conseguirem acompanhar as novas ideias e tecnologias que o mercado às impõem.

A instituição pesquisada está localizada na Cidade de Criciúma e está entre as mais conceituadas em Santa Catarina, oportuniza ensino de qualidade, na avaliação do MEC, numa escala de 1 a 5, ganhou nota quatro em todos os cursos oferecidos. Esse reconhecimento faz diferença na formação de profissionais no futuro, pois é focada nas necessidades de mercado, procurando sempre pelo aperfeiçoamento contínuo de suas atividades.

Apesar do conceito, o curso identificou como maior problema a falta de acadêmicos nos módulos internacionais oferecidos pela instituição. Assim, foi

desenvolvida uma pesquisa por meio de questionário com perguntas objetivas e descritivas onde o entrevistado deu sua opinião a respeito do assunto abordado.

Para isso, os objetivos do artigo foram alcançados. Constatou-se que os acadêmicos possuem uma visão positiva da instituição pesquisada e da internacionalização do curso, citando que teriam novas experiências na carreira profissional, agregariam valor ao currículo, conheceriam novas formas de ensino e cultura. Apesar de todos estes pontos positivos, os principais desafios encontrados na internacionalização do curso é o alto investimento, além da falta de tempo.

Para tanto, sugere-se uma revisão nos investimentos do curso, descontos ou algum bônus além da hospedagem, como valor da passagem ou alimentação inclusa no pacote. Houve sugestão de algum atrativo além do curso e palestras ofertadas, como criação de eventos que proporcionem encontros de profissionais da área de atuação. Alguns acadêmicos salientaram que não tinham conhecimento da internacionalização do curso, então se propõe maior divulgação destes cursos.

O trabalho possui como limitante a pesquisa realizada em uma única instituição de ensino superior. Desta forma, sugere-se que novos estudos sejam realizados ampliando o escopo para um maior número de participantes, bem como envolver outras universidades.

## Referências

BOREL, M. **5 leis do crescimento profissional**. 2013. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/5-leis-do-crescimento-profissional/68983/>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Júlio Eduardo Ornelas; SAITO, Catarina Erika. Realidade do intercâmbio e da mobilidade acadêmica na Universidade Federal De Santa Catarina. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul: Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social. XI, 2011, Florianópolis. **Anais eletrônicos dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária. Florianópolis**. UFSC, 09 dez. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/29299>>. Acesso em: 02 de Maio de 2016.

CASTRO, Alda Araújo; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 21, p. 69-96, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502012000200005&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502012000200005&script=sci_arttext&tlng=es)> Acesso em: 15 de Maio de 2016.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed São Paulo: Prentice Hall, 2007.

DALCIN, Vânia Letícia. **A mobilidade dos estudantes universitários: contribuição para o desenvolvimento da interculturalidade**. 2011. Tese de Doutorado. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6069/1/ulfpie039923\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6069/1/ulfpie039923_tm.pdf)> Acesso em: 25 de Abril de 2016.

KON, Anita. A internacionalização dos serviços. **Revista de Administração de Empresas**, v. 39, n. 1, p. 42-54, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901999000100006&script=sci\\_arttext&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901999000100006&script=sci_arttext&lng=es)> Acesso em: 30 de Julho de 2016.

MACHADO, L. E.. **Gestão Estratégica para instituições de ensino superior privadas**. 1 ed. – São Paul: FGV Editora 2008.

MAGRO, M. L. Internacionalização do ensino superior. **Revista da Faculdade de Odontologia-UPF**, v. 19, n. 2, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. 2010. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas.

MIURA, I. K, A influência dos valores culturais no comportamento de executivos em designações internacionais. Tese de doutorado em Administração, FEA – UFU, São Paulo, 2001.

MONTEIRO, C. **O desafio de colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior. Estudos e projeções: panorama e propostas**. Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular. Salvador. 2011.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **The state of knowledge in the internationalization of higher education** 2006.

PIMENTA, Ricardo Dias. **Internacionalização de Escolas de Negócios: Análise do processo de internacionalização da Fundação Dom Cabral**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio. Revista pedagógica**, v. 17, p. 8-12, 2001.

SANTOS, A. M. dos et al. **Didática ideal para o Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento: especificidades e características androgógicas em análise**. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91703>> Acesso em 18 de Maio de 2016.

SEBBEN, Andréa. **Intercâmbio cultural: para entender e se apaixonar**. Digitaliza Conteúdo, 2007. Disponível em: < <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=HDYtCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=SEBBEN,+Andr%C3%A9a.+Interc%C3%A2mbio+cultural:+para+entender+e+se+apaixonar.+Digitaliza+Conteúdo,+2007.&ots=Kov0r1xYzI&sig=aZBidxwLt8SG8h0LVVpO8qPw4nQ#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 25 de Julho de 2016.

STALLIVIERI, L.. O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas. **Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy**. 2007. 79-100. Disponível em :< [http://www.uces.br/site/midia/arquivos/sistema\\_ensino\\_superior.pdf](http://www.uces.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf)> Acesso em: 28 abr. 2016.

TEICHLER, U. The Changing debate on Internationalization of higher education. **Higher Education**, n o 48, p. 5-46, 2004. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.4>> Acesso em: 05 maio 2016.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. 2005.

WAGNER, A.C. A Mobilidade das Elites e as Escolas Internacionais: as formas específicas de representar o nacional. In: Almeida, Ana Maria; Nogueira, Maria Alice (Org.). **A Escolarização das Elites**: um panorama internacional de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

## A PEDAGOGIA CRÍTICO- EMANCIPATÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Leticia Tezza Debiasi <sup>1</sup>; João Fabrício Somariva <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Curso de Educação Física. Centro Universitário Barriga Verde. leticia.tezza@hotmail.com.

<sup>2</sup> Curso de Educação Física. Centro Universitário Barriga Verde. joao.unibave@gmail.com.

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi analisar o desenvolvimento das aulas de Educação Física a partir da pedagogia Crítico-Emancipatória. Trata-se de uma pesquisa-ação desenvolvida por meio de um programa de planos de aula para uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental no Município de Orleans/SC. Especificamente, executamos a metodologia de ensino descrita pela pedagogia Crítico-Emancipatória com o objetivo de experienciar diferentes conteúdos a partir da proposta. Ao término das aulas, percebemos a importância de o professor de Educação Física ter claramente definida sua concepção pedagógica, pois ela auxiliará na constituição do ser humano que queremos presente na sociedade atual. Por fim, consideramos essencial alertar os professores sobre a importância de fundamentar-se e entender detalhadamente a pedagogia que acredita, pois, a partir do momento em que estivermos empenhados na melhoria de nossa prática pedagógica desenvolveremos uma Educação Física comprometida com a formação de indivíduos críticos.

**Palavras-chave:** Pedagogia crítico-emancipatória. Educação física. Anos iniciais.

### Introdução:

O presente artigo parte de uma motivação a qual adquirimos durante a realização do estágio de Educação Física nos anos iniciais. Durante as observações realizadas na ocasião do estágio em uma escola no Município de Orleans, percebemos indícios de fragilidade pedagógica dos professores e ausência de um embasamento teórico consistente para explorar ao máximo a potencialidade de seus alunos. A realidade observada nos evidenciou uma escola pública onde as aulas de Educação Física pouco contribuíam para a ampliação da autonomia e de ações comunicativas dos estudantes, isso nos motivou a busca por uma pedagogia que promovesse estas ações. Esta procura nos levou a pedagogia Crítico-Emancipatória que por sua vez resulta no desenvolvimento das competências específicas, que consideramos imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados.

Segundo Finck (2006), o encaminhamento metodológico que o professor atribui ao seu trabalho pedagógico influencia de forma direta a participação dos alunos nas

aulas. Da necessidade de aumentar a participação a pedagogia Crítico-Emancipatória surge para auxiliar o professor de Educação Física, buscando contribuir com a formação de um aluno reflexivo e crítico perante o conteúdo que lhe é exposto.

Cabe ao professor promover em suas aulas vivências que venham provocar transformações em seus alunos. Nesse sentido a pedagogia Crítico-Emancipatória, por meio de um ensino problematizador buscar criar situações de ensino que possam contribuir para o desenvolvimento de pessoas que saibam questionar e agir no mundo. Assim, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: Como proceder nas aulas de Educação Física em relação as estratégias didáticas, baseando-se na pedagogia Crítico-Emancipatória?

Objetivamos analisar o desenvolvimento das aulas de Educação Física a partir da pedagogia em questão para uma turma do quinto ano do ensino fundamental do município de Orleans. Especificamente, pretendemos executar a metodologia de ensino descrita pela pedagogia Crítico-Emancipatória, com o objetivo de relatar nossas impressões e ainda experienciar diferentes conteúdos sob a mesma pedagogia.

As aulas fundamentadas na pedagogia Crítico-Emancipatória foram idealizadas pelo autor Kunz (1994). Para o autor, o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa que ele não deve apenas ter a capacidade de ação funcional, mas de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados, através da reflexão crítica.

Ao aplicarmos o programa de aulas, queremos contribuir com os professores que estejam à procura de uma metodologia consciente de ensinar, como também que reflitam sobre a possibilidade de se apropriar da pedagogia Crítico-Emancipatória em suas aulas. Nossa intenção é relatar aos professores que queiram ter uma prática comprometida com a emancipação do ser humano, a prática pedagógica de um professor que busca embasamento a partir dos princípios anteriormente citados. Outro fato que justifica a realização desta pesquisa é o oferecimento não apenas de elementos teóricos para reflexão, mas também elementos concretos de atuação, ou seja, a prática da teoria Crítico-Emancipatória.

### **A proposta Crítico-Emancipatória**

A Pedagogia Crítico-Emancipatória tem como raiz os filósofos da escola de Frankfurt<sup>1</sup>, fundada em 1923. A filosofia dos frankfurtianos é conhecida como teoria crítica, ou seja, os filósofos e sociólogos apresentaram um modelo de teoria que se contrapõe a teoria tradicional que, segundo Saviani (1991) tem como enfoque o professor onde o aluno é o receptor passivo do conhecimento e a memorização. O Objetivo da teoria crítica, tem como objetivo unir teoria à prática procurando acabar com a ideia do racionalismo instrumental (MOGENDORFF, 2012). Baseado nestes autores, Taffarel (2013) pôs em discussão a abordagem Crítico-Emancipatória no Brasil.

Na metodologia idealizada por Kunz o sujeito de estudo é o aluno. Para o autor é necessário que o aluno desenvolva a competência comunicativa, para impor-se no mundo social, político, econômico e cultural. A educação oferecida ao aluno deve ser mais emancipadora, voltada para a formação da cidadania do jovem em contraposição com a mera instrumentalização técnica para o trabalho (KUNZ, 2014).

Este mesmo conhecimento deverá capacitar os alunos para a compreensão de que o desenvolvimento dos conteúdos da cultura do movimento deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte (KUNZ, 2014).

Para Kunz (2014) o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva. Portanto, sabendo que o sujeito de estudo da pedagogia Crítico-Emancipatória é o aluno, a busca é por meio do movimento humano, torná-lo capaz de questionar, de dialogar e oferecer diferentes respostas ao próprio questionamento.

Heinj (2014), afirma que a responsabilidade ético-pedagógica do ensinar deve levar o docente a refletir nas seguintes questões: O quê, para quê e como ensinar? O que ensinar, refere-se a tudo o que se pretende alcançar com o ensino, ou seja, os objetivos. Para quê ensinar, trata-se de abrir e ampliar o campo existencial dos alunos, o qual pode ser ampliado ou reduzido em conformidade com as experiências de vida. O questionamento de como ensinar, diz respeito às quais caminhos a serem tomados para alcançar o que se almeja. Em síntese, a pedagogia Crítico-Emancipatória sugere

---

<sup>1</sup> Trata-se de um grupo de pensadores nascidos na virada do século XIX para o XX, basicamente formado por Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Erich Fromm (1900-1980), Herbert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamin (1892-1940) e Siegfried Kracauer (1889-1966).

que a intervenção do professor deva ser planejada/executada/avaliada a partir de um grupo de estruturas universais à formação humana (KUNZ, 2014).

Ainda segundo Kunz (2014), as estruturas universais são representadas por meio das categorias: Trabalho, Interação e Linguagem. Para o autor, o trabalho visa treinar as habilidades técnicas, este por sua vez é um processo sistematizado e organizado. Quanto a Interação tem por objetivo assumir papéis sociais conscientemente, agir solidariamente e cooperativamente (KUNZ, 2014). Já a linguagem que se refere à mediação entre pelo menos duas pessoas com a busca de entendimentos racionais.

O Ensino da pedagogia Crítico-Emancipatória deve resultar no desenvolvimento das seguintes competências: objetiva, social e comunicativa. Estas serão alcançadas através do processo de ensino por três categorias: Trabalho, Interação e Linguagem.

De acordo com Kunz (2014) a competência objetiva menciona que o aluno deve receber os conhecimentos e informações, precisa treinar as habilidades, técnicas, racionais e competentes, qualificar-se para atuar individualmente e coletivamente, agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte.

A competência social envolve os conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vivem, bem como dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais. Esta competência deve contribuir para que o aluno tenha um comportamento solidário e de cooperação, os alunos devem alcançar a compreensão dos diferentes papéis sociais existentes e fazê-los entender/compreender os outros nos mesmos papéis ou assumindo papéis diferentes (KUNZ, 2014).

Por fim, a competência comunicativa evidencia o saber se comunicar e compreender a comunicação dos outros, esse processo reflexivo provoca iniciativas do pensamento crítico. Ela permite interpretar as experiências tanto por parte dos professores como dos alunos. Ressalta-se ainda que não seja apenas a linguagem manifestada pelo se- movimentar, mas pelo próprio falar (KUNZ, 2014).

## Procedimentos Metodológicos

Este estudo se desenvolveu por meio de um programa de aulas para uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Orleans-SC. A escolha da turma em questão, justifica-se pelo fato de que foi possível conciliar os horários das aulas com a nossa disponibilidade. Ressaltamos que não havíamos tido qualquer contato com os alunos anteriormente a aplicação do programa de aulas.

Antes de dar início à pesquisa, os pais/responsáveis dos alunos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido – TECELE. O mesmo continha os objetivos gerais e específicos do projeto e solicitava a liberação de direito de imagem dos alunos.

Nesse artigo foi adotado o procedimento metodológico da pesquisa-ação que,

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985 p.18).

Em termos práticos, a pesquisa-ação possui uma peculiaridade participativa, pelo fato de promover interação entre pesquisador e membros representativos no processo. Essa metodologia além de envolver-se diretamente com os pesquisados busca uma solução do problema encontrado durante a pesquisa. Este procedimento objetiva simultaneamente a intervenção, elaboração de conhecimento e seu desenvolvimento (Vergara, 2005). Esta metodologia tem por finalidade possibilitar a obtenção de resultados socialmente mais relevantes (GIL, 1999).

Como procedimentos metodológicos foram aplicados um programa de seis aulas de duração de quarenta e cinco minutos, baseados na metodologia Crítico-Emancipatória. Os conteúdos elaborados foram relacionados ao tema Jogos e brincadeiras (pega-pega, queimada e pique bandeira) escolhidos pelo fato dos pesquisadores possuírem maior domínio sobre o mesmo.

As aulas foram filmadas e posteriormente transcritas para um diário de bordo, objetivando explorar minuciosamente a didática utilizada. Após a realização do programa de aulas deu-se sua interpretação a partir da análise das situações

vivenciadas, buscando-se fazer o cruzamento dos referidos componentes, com o referencial teórico apresentado.

## **Resultados e Discussão**

Para exposição e debate sobre o programa de aulas aplicado, optamos primeiramente por trazer o panorama encontrado para a realização da pesquisa, os espaços e materiais destinados as aulas, bem como uma breve descrição da turma selecionada para o estudo. Ne sequência trazemos o relato das aulas realizadas evidenciando os momentos onde as transcendências de limites se fazem atuantes.

Após o relato das aulas, retornamos aos seus acontecimentos, desta vez, articulados a base teórica Pedagogia Crítico-Emancipatória. Nosso foco, portanto, foi identificar nos planos de aulas as funções de todas as transcendências de limites, para posteriormente destacar a presença das competências: Objetiva, Social e Comunicativa.

### ***O cenário das intervenções pedagógicas***

A intervenção deste projeto realizou-se em uma escola pública estadual no município de Orleans-SC, com uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, no período vespertino.

Quanto aos espaços para as aulas de Educação Física, a escola conta com um pátio coberto, uma quadra poliesportiva, um campo de areia e uma quadra de vôlei. Contudo apenas a quadra poliesportiva que era descoberta, foi utilizada durante as aulas.

A escola possui um considerável número de materiais disponíveis como: Bolas de basquete, handebol, vôlei, futebol, bambolês, cordas, kits para tênis de mesa, jogos de tabuleiro, slackline, coletes e colchonetes. Durante as aulas foram utilizadas bolas de handebol e coletes. Os pesquisadores produziram faixas de TNT para serem usadas nas atividades.

A turma é formada por 33 alunos, sendo que 20 eram meninos e 13 eram meninas. De uma maneira geral os estudantes eram participativos e em nenhum momento foram contra quaisquer atividades aplicadas, estando sempre curiosos sobre o que iriam aprender.

A idade média da turma é de 10 anos. Uma característica marcante dos estudantes diz respeito a facilidade de comunicação dos meninos. Dentre eles, Felipe<sup>2</sup> se destacava sendo visto pelos demais como o líder da sala e que opinava sobre tudo. Tinha boas ideias, e a maioria o acompanhava. Já as meninas, em menor número, eram menos comunicativas.

## **Relatando a prática pedagógica**

### ***A brincadeira pega-pega***

A brincadeira pega-pega foi efetivada com os alunos na primeira aula (09/08/2016). Inicialmente, na fase de experimentação, o pega-pega com barra<sup>3</sup> foi proposto. O momento de aprendizagem surgiu com a principal dificuldade encontrada na atividade, quando alguns colegas não estavam saindo do local determinado como barra. Assim, ao pararmos a brincadeira para discutirmos possíveis soluções, os alunos sugeriram que a mudança na atividade seria que o pegador poderia congelar os seus colegas e que não existiria mais a barra. Nos momentos finais os pesquisadores apresentaram o pega-pega Pedra, Placa e Árvore<sup>4</sup>.

Para a segunda aula (12/08/2016) planejamos que o pega-pega deveria ter um nível de dificuldade maior que o desenvolvido na aula anterior. Desse modo, propomos o Caçador, Pardal e Abelha<sup>5</sup> na experimentação, com o intuito de aprofundá-lo. Executamos a forma mais simples da brincadeira e, passados alguns minutos já na fase de aprendizagem, questionamos sobre as dificuldades encontradas na atividade e as possibilidades de sua evolução. Como sugestão eles pediram para colocar os coletes para diferenciar as equipes e solicitaram que após serem pegos, houvesse a chance de serem “salvos”. Esta última mudança foi sugerida, para que

---

<sup>2</sup> Nesse trabalho, os nomes dos estudantes foram substituídos por pseudônimos.

<sup>3</sup> Os alunos são dispersos pela quadra sendo que um aluno pega e o restante deve fugir, o aluno que já foi pego deverá ajudar a pegar. Os fugitivos terão a possibilidade de barra no travessão no gol.

<sup>4</sup> Variação do pega-pega: quando o pegador pega alguém, este pode escolher entre as formas Pedra, Placa e Árvore. O aluno que no caso é for o fugitivo que for pego deverá ficar na posição denominada pelo pegador. Se disser “pedra” o colega tocado agacha-se no chão; se falar placa “estende os braços”; se disser “árvore”, fica de pé com as pernas abertas. Para salvar o “aluno pedra” salta-se sobre ele; para salvar o “aluno placa” bate-se em sua mão; já aquele que for “aluno árvore” terá que passar por baixo de suas pernas.

<sup>5</sup> Os alunos são divididos em três equipes, as equipes serão denominadas como Caçadores, Pardais e Abelhas. A equipe do Caçador pode pegar a equipe Pardal, porém deve fugir da equipe abelha. A equipe Pardal poderá pegar a equipe Abelha, no entanto esta deve fugir da equipe do Caçador. E, por fim, a equipe Abelha poderá pegar o Caçador, contudo, deverá correr da equipe Pardal. A brincadeira acaba depois de um determinado tempo, que será decidido pelo professor, o mesmo deverá pausar a atividade e vence quem capturar mais adversários.

ninguém ficasse parado e que fosse mantida a motivação dos integrantes já capturados.

Na fase de criação, a proposta levada pelos pesquisadores da brincadeira foi aceita prontamente por todos os alunos e realizada sem problemas, porém, alguns comentaram que a versão anterior da atividade foi mais divertida por terem mais possibilidade de se movimentarem.

### ***A brincadeira da queimada***

Dando sequência no tema principal dos planos de aula, sendo este Jogos e Brincadeiras, a terceira aula (15/08/2016) foi sobre Queimada.

O momento de experimentação do jogo partiu da proposta do aluno Carlos, o qual sugeriu uma queimada onde, de um lado da quadra, ficariam as meninas e do outro, os meninos. Em cada área deveria ficar um aluno da equipe contrária, que seria responsável por 'queimar'.

Antes mesmo de seu início, vários integrantes sugeriram misturar meninas e meninos e depois dividir as equipes. Outra regra instituída era que, ao 'queimar' três pessoas, os alunos queimados poderiam se aproximar até um local predeterminado para auxiliar suas equipes na ação de queimar.

Na fase de criação, o Dodgeball<sup>6</sup> foi proposto pelos professores com todos da turma, dividindo em apenas duas equipes. Ao final, os alunos pediram para repetir pois queriam vivenciar um pouco mais essa atividade.

A quarta aula (16/08/2016), como anteriormente solicitado pelos alunos, teve como experimentação o Dodgeball. Para dar início a encenação, a turma foi dividida em cinco equipes. Após explicar as regras, as equipes laranja e branca deram início a atividade que agora estava sendo realizada com maior detalhamento das regras. Nos momentos de aprendizagem várias modificações foram solicitadas, mas logo refutadas pela maioria dos estudantes.

Faltando poucos minutos para a finalização da aula, uma das reclamações dos alunos era de que tiveram pouco tempo para fazer a atividade. Os próprios compreenderam que isto ocorreu pelo grande número de alunos.

---

<sup>6</sup> Nesta variação da queimada posicionam-se duas equipes dentro de uma quadra dividida correm em direção à linha central, onde estarão dispostas 6 bolas, que são utilizadas para queimar a equipe adversária. O Dodgeball tem como finalidade acertar o adversário com a bola.

### **O Jogo do pique bandeira**

O pique bandeira<sup>7</sup> foi o jogo escolhido para a finalização do programa de aulas.

Logo na experimentação da primeira aula (22/08/2016), surgiram inúmeras ideias sobre seu sistema de regras, porém a mais aceita foi a seguinte: a turma dividia-se igualmente em duas equipes, sendo que cada uma posicionava-se em um lado da quadra. Embaixo de cada trave de futebol posicionava-se uma bola. Era proibida a entrada do aluno dentro da sua própria área (usaram as áreas dos goleiros do futsal). O aluno quando estivesse correndo na área adversária poderia ser congelado pela equipe concorrente, logo, o ponto só valeria quando o aluno com bola atravessasse a área do time adversário até chegar ao seu território.

Após a encenação, os pesquisadores chamaram os alunos para o momento de diálogo, com o intuito de avaliar a versão jogada. Diversas ideias surgiram para substituir regras, porém os alunos optaram por continuar como estava, pois estavam satisfeitos com o desenvolvimento do jogo.

No momento de criação, os pesquisadores propuseram que cada equipe deveria criar uma estratégia de jogo. A equipe laranja apresentou a seguinte estratégia: os quatro alunos mais rápidos deveriam correr pelas laterais, enquanto os outros membros da equipe ficariam posicionados como barreira para se protegerem da equipe adversária. Já a equipe branca sugeriu que correriam os três alunos mais rápidos, uma pessoa ficaria congelada próximo à linha em que divide os campos para passar a bola para alguém que estivesse posicionado no seu campo e que não estivesse congelado para marcar o ponto, os outros integrantes fariam barreira.

Dando início a atividade com as modificações e as táticas, percebeu-se que a estratégia da equipe laranja se desenvolveu de positiva, considerando que a mesma conseguiu fazer vários pontos. A equipe branca avaliou que sua deficiência estava relacionada a postura de alguns alunos, os quais não estavam seguindo o combinado anteriormente. Propomos uma pausa para uma conversa com a equipe branca que em pouco tempo se reorganizou, melhorando a capacidade coletiva, levando-os a pontuar.

Na última aula (23/08/2016) seguindo com a atividade do pique bandeira, as equipes trouxeram novas estratégias, sendo realizadas na fase de experimentação.

---

<sup>7</sup> Dividem-se duas equipes, e o espaço em dois campos de tamanhos iguais. Cada equipe terá posicionado em sua área uma bandeira. O aluno deverá atravessar o campo adversário e capturar a bandeira sem ser pego e voltar ao seu território.

Passado algum tempo, reunimos as equipes para o momento de aprendizagem para saber sobre a situação do jogo. A partir das falas, ficou acordado que os alunos congelados poderiam dar três passos com a bola e só poderiam passar a mesma para quem também estivesse congelado.

## **Os elementos da pedagogia Crítico-Emancipatória**

### ***O caminho pelas transcendências***

As estratégias didáticas utilizadas para o ensino crítico emancipatório são denominadas de ‘transcendências de limites’. A transcendência de limites pela experimentação foi evidenciada durante o andamento das aulas, tendo em vista que com a experiência manipulativa, os alunos despertavam um maior interesse sobre o que ainda estavam por aprender. Nas atividades em que existia o conhecimento prévio, os estudantes sentiam-se entusiasmados por ter em suas mãos o direito de participar das modificações. Isso ficou evidente na realização do pique-bandeira simples, pega-pega e queimada simples.

Já nas atividades em que os alunos não possuíam um conhecimento inicial como no Dodgeball e Caçador, Pardal e Abelha, os momentos de transcendências de limites pela experimentação tornaram-se mais longos, pois necessitava de maior intervenção docente para explicar a versão mais simples da brincadeira. Essa era a garantia para que os alunos tivessem uma participação bem-sucedida.

De acordo com Kunz (2014) a experimentação é entendida como uma fase de descoberta tanto por parte dos alunos como por parte dos professores e possibilitou o conhecimento do mundo vivido pelos alunos, bem como, de suas experiências anteriores.

Percebemos que, a transcendência de limites pela aprendizagem, configura-se como o instante decisivo de toda encenação exigindo do professor e dos alunos a máxima coparticipação. Esta exigência nos fez estar atentos as dificuldades, facilidades, bem como aos conhecimentos presentes nas atividades.

A nossa vivência com a etapa da aprendizagem nos possibilita afirmar que o professor precisa de habilidade para perceber o momento de intervir ao visualizar uma oportunidade de refletir junto aos alunos o que se está aprendendo. Na mesma medida, o professor deve ser o maior promotor de argumentos e questionamentos, garantindo assim uma conversação proveitosa.

Para Kunz (2014) a transcendências de limites pela aprendizagem é o momento em que o aluno reflexivamente deve propor soluções. O que presenciamos em todas as aulas foram diálogos em busca do melhor caminho e evolução das vivências, como podemos observar na fala de Felipe durante o diálogo sobre o Dodgeball em que eles estavam tendo dificuldade para queimar o adversário:

Pesquisadores: então pessoal! Como foi esta atividade?

Felipe: Gostei da brincadeira, só que acho que devemos mudar uma coisa

Turma: é! (Uníssonos)

Pesquisadores: Por que devemos mudar?

Felipe: não estamos conseguindo queimar os adversários.

Pesquisadores: Por que não estão conseguindo?

Pedro: porque, é muito longe para arremessar para queimar os nossos adversários.

Pesquisadores: então, o que vocês sugerem para poder resolver isso?

Caio: poderíamos chutar a bola ao invés de arremessar.

Pedro: mas não daria certo, porque a bola não pode pegar no chão antes de queimar alguém.

Felipe: poderíamos pegar um giz e aproximar um pouco mais a linha de onde podemos queimar, assim conseguiria.

Turma: é! (Uníssonos)

Pesquisadores: está bem! Vamos tentar aproximar a linha.

A transcendência de limites criando, de acordo com Kunz (2014) pode ser entendida como uma situação na qual o aluno a partir de todo o conhecimento adquirido na experimentação e na aprendizagem, passa a criar/inventar movimentos e jogos com um novo sentido para aquele contexto. Assim, relatamos que em algumas aulas pelo curto período de tempo (45 minutos) não conseguimos chegar com clareza a estes momentos. Nas aulas de pega-pega (1ª e 2ª aula), por exemplo, a criação partiu de nossa iniciativa, pois percebemos inibição dos alunos quando solicitados a opinar. Já nas aulas de pique bandeira a criação partiu dos alunos, com nossa colaboração em um dos momentos levamos duas bandeiras e seguimos com o seguinte diálogo:

Pesquisadores: então pessoal, temos duas bandeiras de cor vermelha e duas de cor roxa, como poderíamos deixar esta atividade mais interessante com estes implementos?

Felipe: ao invés de colocarmos a bola embaixo do gol, vamos colocar a bandeira de cor vermelha, pois o nome da brincadeira é pique bandeira

Turma: é! (Uníssonos)

Pesquisadores: e a bandeira roxa o que poderíamos fazer?

(Nenhuma resposta)

Pesquisadores: bom, a atividade que estamos fazendo pode "congelar" certo?

Turma: sim (uníssonos)

Pesquisadores: então poderíamos fazer algo relacionado a isso!

Pedro: a bandeira roxa dava direito a descongelar todos que estão congelados uma vez em que pegamos!

Turma: sim! (uníssonos)

Pesquisadores: onde devemos colocar?

Felipe: em um lugar mais fácil do que a bandeira vermelha

Pesquisadores: então vamos começar!

### ***A presença da competência objetiva***

No decorrer da realização das aulas, a presença da competência objetiva nos alunos manifestou-se de forma bem-sucedida quando observamos os mesmos buscando superar suas fragilidades motoras no jogar. De acordo com Kunz (2014) o aluno deve se qualificar, aprender estratégias para realizar as atividades de forma competente. Ainda segundo o autor, o aluno deve se capacitar para agir dentro de suas possibilidades individuais e coletivas.

Partindo deste pressuposto, relatamos um momento em que se evidenciou a competência objetiva, nas aulas do pique bandeira. Em um determinado período da aula solicitamos aos alunos que elaborassem estratégias com o intuito de pontuar. Tanto a equipe laranja, quanto a equipe branca souberam se posicionar de maneira racional e eficiente para que no momento de encenação (prática) o objetivo fosse alcançado. Nas aulas de queimada os alunos agiram dentro de suas capacidades tanto individualmente, quanto coletivamente, quando a pesquisadora apresentou o tema da aula, logo todos sabiam qual atividade executariam. Era evidente a capacidade de organização e da conduta a ser seguida a partir das regras instituídas. Constatamos que na maioria das aulas os alunos foram capazes de desenvolver o saber/fazer.

### ***A presença da competência social***

Para Kunz (2014) a competência social deve atuar discutindo as diferenças e discriminações que acontecem nas relações socioculturais presentes na realidade em que os alunos vivem e assumem na sociedade. O próprio autor exemplifica a importância desta competência na ocasião de aulas, para o desvelamento e superação dos preconceitos de gênero.

Podemos comprovar as afirmações do Kunz (2014) logo em nossa primeira aula, quando foi necessário dividir a turma em equipes e deixamos que os próprios estudantes organizassem a separação. O resultado foi uma nítida divisão entre meninos e meninas. Neste momento sentimos a necessidade de intervir e auxiliamos em uma nova forma de divisão equilibrando os grupos a partir do gênero. Alguns alunos opuseram-se, porém, aproveitamos a oportunidade para conversarmos sobre o direito a igualdade de oportunidades. No decorrer das aulas seguintes, a resistência para divisão igualitária das equipes não foi mais um problema.

Kunz (2014) enfatiza também a necessidade de se exercitar a competência social para que se contribua para um agir solidário e cooperativo. A cooperação a qual nos referimos diz respeito à forma com que os estudantes, ao longo das aulas passaram a respeitar as falas dos seus colegas e dos pesquisadores. Ressalta-se ainda de acordo com Kunz (2014) que a competência social só vai ser efetiva na presença de ampla comunicação e reflexão.

### ***A presença da competência comunicativa***

O saber se comunicar é abordado por Kunz (2014) como a oportunidade para o aluno através da linguagem ou pelo movimentar-se, entender criticamente o momento de encenação. Ao longo das práticas, a competência comunicativa apresentou-se através de oralidade e da vivência corporal dos alunos. No decorrer do programa de aulas, percebemos um aumento da comunicação com o uso de um repertório mais amplo de falas e expressões, com destaque para Felipe, que fazia frente durante as trocas de ideias, sempre atento as regras, quantidades de alunos, espaço físico e materiais disponíveis. Para Kunz (2014) saber se comunicar e entender a comunicação dos outros necessita de reflexão e desenvolve pensamentos críticos. A prática constante do diálogo nos possibilitou entender porque o autor dá tamanha ênfase ao desenvolvimento desta competência e na necessidade do professor em estar atento nos momentos em que os alunos se comunicam, pois, é nela que se exercita a capacidade crítica.

### **Considerações Finais**

Ao refletirmos sobre o processo de constituição desta pesquisa, percebemos a importância do professor de Educação Física ter claramente definida sua concepção pedagógica, pois ela auxiliará na constituição do ser humano que se quer presente na

sociedade atual. Queremos um ser humano que não faça uma leitura racional do mundo ou queremos sujeitos ativos e atuantes na realidade que o cerca? Entendemos que a teoria Crítico-Emancipatória quando abordada nas situações de ensino concretamente experimentadas pode auxiliar no pensamento crítico, por meio do estímulo dos diálogos com/entre os alunos.

O trabalho com a pedagogia Crítico-Emancipatória nos fez entender aquilo que Kunz (2014) enfatiza, na conclusão de sua obra “transformação didático pedagógica do esporte”, onde sinaliza para a necessidade de um “programa mínimo” de conteúdos e métodos para cada ano, garantindo assim chances de dar fim a nossa “bagunça interna”, fruto da ausência de um programa de conteúdos com hierarquia de complexidade e objetivos definidos para cada série de ensino. Como exemplo, na primeira aula, tivemos dificuldade de aplicar nosso plano devido à falta de objetivos claramente definidos, mas que foi se abrandando no andamento do programa, ou seja, tínhamos uma direção a ser seguida.

Constatamos após executado o programa de aulas, que as estratégias didáticas denominadas transcendências de limites auxiliaram de forma efetiva. A transcendência de limites pela experimentação nos possibilitou o conhecimento do mundo vivido pelos alunos, bem como suas experiências anteriores.

Em relação à transcendência de limites pela aprendizagem configurou-se como instante decisivo, exigindo máxima participação dos alunos e dos pesquisadores. Com relação a esta transcendência, ainda podemos afirmar que o professor precisa de habilidade para perceber o momento de intervir e o mesmo deve ser o maior promotor de argumentos e questionamentos.

Sobre a transcendência de limites criando, percebemos que em nossas incursões por vezes não conseguimos concluí-las com clareza por conta da inibição dos alunos quando solicitados a opinar.

Referindo-se aos conteúdos jogos e brincadeiras, abordados durante as situações de ensino na perspectiva emancipadora, garantimos que tais são capazes de gerar possibilidades, desafios e ainda oportunizam a reflexão e o diálogo. Tanto os alunos, como nós, conseguimos transformar didaticamente e pedagogicamente estes conteúdos durante as encenações. Ressaltamos que independentemente do talento de cada um, jogos e brincadeiras possibilitam vivenciar experiências em forma de movimento.

Por fim, consideramos essencial alertar os professores sobre a importância de fundamentar-se e entender detalhadamente a pedagogia a qual acredita, pois, a partir do momento em que o professor estiver empenhado com o ensino emancipatório desenvolverá uma Educação Física comprometida com a formação de indivíduos críticos.

## Referências

FINCK, Silvia Christina Madrid. A Educação Física e o Esporte na Escola Pública em Ponta Grossa - Paraná/PR (Brasil) no ensino fundamental no terceiro e quarto ciclo análise do cotidiano do professor e perspectivas de mudanças no ensino. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 1, n. 10, p.127-146. 2006. Semestral. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1478/1123>>. Acesso em: 01 set. 2017.

GIL, C.A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo. Editora Atlas S.A,1999.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 1 ed. Ijuí, Rio Grande do Sul. Editora Unijuí, 2014.

MONGENDORFF, R. J. A Escola de Frankfurt e seu legado. **Verso e Reverso**. Rio Grande do Sul. XXVI,n.63, 2012.p. 152 -159, setembro-dezembro 2012.

Disponível em;

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2012.26.63.05/178>> Acesso em 20 abr.2016

SAVIANI, D. Escola e democracia. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Conhecimento e Razão Instrumental. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 11-31, 1997. Disponível em;

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23

Ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100002>.

TAFFAREL, C. Z. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus e Scientia**. Rio de Janeiro, v.9, n.1,2013, p. 45-64, jan.2013.

Disponível em;

<<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/view/253/200>> Acesso em 20 abr.2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

## AS CARACTERÍSTICAS DO ALUNO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Rodrigo Rodolfo<sup>1</sup>; Michele Domingos Schneider<sup>2</sup>; Elisa Netto Zanette<sup>3</sup>; Nara  
Cristine Thomé Palácios Cechella<sup>4</sup>; Volmar Madeira<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Curso de Letras. UNESC. rodrigorodolfo@unesc.net .

<sup>2</sup>Cursos de Tecnologia em Gestão. UNESC. michele.schneider@unesc.net .

<sup>3</sup>Curso de Matemática. UNESC. enz@unesc.net .

<sup>4</sup>Grupo de Pesquisa Educação a Distância na Graduação. UNESC. nara@unesc.net .

<sup>5</sup>Cursos de Tecnologia em Gestão. UNESC. madeira@unesc.net .

**Resumo:** Relatam-se, no artigo, os resultados da pesquisa que objetivou investigar as publicações científicas realizadas e publicadas entre 2012 e 2016, acerca do perfil do aluno de cursos de graduação na modalidade de Educação a distância (EaD). Realizou-se um levantamento bibliográfico, utilizando-se as publicações disponíveis nas bases de dados eletrônicas da Revista RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância e nos Anais do CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a distância. Concluiu-se que a revisão de literatura sobre os estudos realizados mostrou-se restritiva em quantidade de publicações e na análise efetiva do perfil dos acadêmicos. Entretanto, percebeu-se consenso entre os pesquisadores sobre características, competências e habilidades necessárias aos mesmos, nesta modalidade de educação. Outra constatação está na importância dos estudos sobre o perfil do aluno que objetivam subsidiar a construção de estratégias didáticas e pedagógicas para orientação do processo de ensino-aprendizagem e a organização de ambientes de aprendizagem virtual.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Ensino Superior. Perfil do aluno.

### Introdução:

As mudanças, ocorridas nos últimos anos, no contexto sócio histórico da educação no Brasil e no mundo, oriundas do desenvolvimento e melhorias dos processos de comunicação e das interações associados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), impulsionam o movimento de Educação a distância (EaD) no Brasil. Reconhecida como modalidade de educação pela Lei nº 9.340/96/MEC e regulamentada por Portarias e Decretos, apresenta-se como a opção na ampliação de cursos e na formação de sujeitos que necessitam de maior flexibilidade de tempo e espaço, respeitando suas limitações e possibilidades de acesso (BRASIL, 1996).

Os modelos pedagógicos para a EaD são embasados em teorias de aprendizagem que envolvem premissas teóricas para explicar e orientar a forma de abordar o currículo, concretizando as práticas pedagógicas, segundo Behar e Silva (2012). A EaD requer reflexões das metodologias de ensino e aprendizagem, das atividades didáticas, conteúdos, aspectos metodológicos e tecnológicos e das interações entre professores, tutores e alunos.

Moran (2011) afirma que, a modalidade é apresentada como um caminho estratégico na realização de mudanças fundamentais e profundas na educação, pois requerem: maior presencialidade digital; criação de vínculos entre professor e aluno nos mais diversos espaços e tempos; flexibilidade nos processos de comunicação e interação virtuais; utilização dos mais diversos recursos de aprendizagem digital; e, avaliação digital em momentos presenciais.

Os princípios fundamentais da educação presencial e à distância são citados por Cortelazzo (2013) como: autonomia, ação comunicativa, colaboração, acessibilidade e equidade. A aprendizagem não linear é também um dos princípios da EaD. “Cada aluno tem conhecimento inicial, estilo de aprendizagem e habilidades diferentes” (CORTELAZZO, 2013, p.35). Portanto, o planejamento e organização de metodologias de ensino para a EaD, implicam em conhecimento sobre as características e o perfil deste aluno.

Neste contexto, define-se como problema de pesquisa: A partir da revisão de literatura sobre os estudos realizados entre os anos de 2012 e 2016, por meio de levantamento bibliográfico em bases de dados eletrônicos, é possível estabelecer o perfil do aluno de EaD, em instituições de ensino superior na região sul do Brasil? A resposta a este problema poderá contribuir para subsidiar a melhoria na construção e o aperfeiçoamento de projetos de graduação nesta modalidade de educação.

Assim, o objetivo geral da pesquisa, constituiu-se na identificação e análise do perfil do aluno de graduação, na modalidade à distância. Buscou-se identificar e analisar as publicações da Revista RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância e Anais do CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a distância, nos períodos compreendidos entre 2012 a 2016, caracterizado em volume e foco dos estudos acerca do perfil do aluno em cursos de graduação à distância.

## **Educação a Distância**

A Educação a Distância (EaD), legitimada por legislação nacional como uma modalidade de educação em todos os níveis educacionais, apresenta-se como opção de maior flexibilidade de tempo e espaço para o aluno, em resposta a suas limitações e possibilidades de acesso. Com o advento da internet num mundo cada vez mais conectado; o avanço das TICs aliada a possibilidade de estudar em casa, no transporte público, em qualquer lugar e a qualquer hora, tornou a EaD, atrativa em diferentes níveis. No Brasil e no mundo a expansão desta modalidade dá-se de forma inclusiva e democrática em resposta aos avanços da tecnologia e novas apostas pedagógicas.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem na EaD está associado diretamente à organização didático-pedagógica que contempla vários aspectos, como: a) aprendizagem dos estudantes; b) práticas educacionais dos professores e tutores; c) material didático - nos aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional; na sua adequação aos estudantes e às TICs; na sua capacidade de comunicação; etc.; e às ações dos centros de documentação e informação (miatecas); d) currículo - sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros; e) sistema de orientação docente e à tutoria - capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos polos de apoio presencial; f) avaliação do processo. (BRASIL/MEC, 2007)

O planejamento e execução de projetos na modalidade de EaD é intenso e necessita de avaliação e reavaliação constantes. O sucesso para um melhor aproveitamento do aluno na EaD, baseia-se na autonomia do aluno. Segundo Kant (1996, p.75): “Aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo”. Portanto o aluno tem que ser o gestor de seus compromissos, para um melhor acompanhamento curricular.

## **Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa é bibliográfica e contempla a abordagem qualitativa e quantitativa. É bibliográfica uma vez que se baseia no levantamento de artigos, livros e periódicos com intuito de embasar a pesquisa. A abordagem qualitativa apresenta como

premissa o aprofundamento dos dados coletados, promovendo a interpretação, contextualização do ambiente, além da riqueza de detalhes, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006).

Na pesquisa, a abordagem qualitativa foi utilizada no mapeamento e análise de todos os artigos científicos produzidos sobre o perfil do aluno na EaD. Os dados foram coletados nas bases digitais dos anais dos congressos internacionais de EaD, da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) e na Revista RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta, no período de 2012 a 2016.

Após o mapeamento das publicações, foram filtradas as publicações que referenciam pesquisas sobre o perfil do aluno em cursos de graduação à distância e/ou disciplinas à distância, em cursos presenciais. Mostrou-se necessário a análise de todos os artigos, utilizando palavras chaves, títulos e objetivos de pesquisa. Foram utilizados como instrumento de pesquisa, o diário de bordo e formulários.

Após a coleta dos dados, estes foram analisados a partir dos fundamentos teóricos da pesquisa e dos resultados apresentados pelos pesquisadores nos trabalhos publicados nas bases digitais, citadas.

## Resultados e Discussão

A pesquisa e a análise dos artigos publicados na Revista ABED e nos anais do CIAED no período de 2012 a 2016, comprovou a existência de um número restrito de trabalhos acerca do perfil do aluno, conforme Quadro 01:

**Quadro 1** – Publicações sobre perfil do aluno

Ano	Revista ABED		Anais CIAED		Totais Artigos	Artigos sobre perfil	% Artigos sobre perfil
	Totais Artigos	Art. perfil	Totais Artigos	Art. perfil			
2012	7	1	179	1	186	2	1,08
2013	9	1	141	4	150	5	3,33
2014	8	0	154	1	162	1	0,62
2015	8	0	133	4	141	4	2,84
2016		0	143	3	143	3	2,10
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>2</b>	<b>750</b>	<b>13</b>	<b>782</b>	<b>15</b>	<b>1,92</b>

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

No período compreendido entre 2012 a 2016, foram publicados 782 artigos na Revista ABED e nos Anais do CIAED. Destes, apenas 15, ou seja, 1,92% trataram de investigações sobre o perfil do aluno da educação superior na modalidade à distância. Esta mesma constatação obteve Souza (2012), que destaca a quantidade restritiva

de estudos sobre o assunto, embora, de acordo com Oliveira, Veiga e Santos (2015), o perfil do aluno da EaD pode ser encontrado no Censo EAD.BR. Nas pesquisas efetuadas com os alunos da EaD, na região do Cone Leste Paulista, observaram que, o mesmo era condizente com os dados do Censo EAD.BR. Sendo o maior montante dos alunos compostos por mulheres, com idades entre 21 a 40 anos, com renda familiar variando entre 3 a 6 salários mínimos, e conciliam atividades domésticas, dedicação à família, vida pessoal e atividades profissionais.

Porém, vale destacar que dentre os quinze (15) artigos encontrados que tratam do perfil do aluno da EaD, apenas três (03) deles tratam diretamente do levantamento do perfil do aluno, com intuito de identificar quem é o aluno da instituição ou região pesquisada, conforme Quadro 02:

**Quadro 2** – Estudos exclusivos sobre perfil do aluno

Nome Artigo	Palavras chaves	Objetivo	Conclusões	Autores
Educação Superior a Distância O perfil do “Novo” Aluno Sanfranciscano.	Graduação, Perfil do aluno, Educação a distância, Vale do São Francisco.	Conhecer o perfil do aluno de EaD e dar subsídios para a construção de políticas públicas educacionais que atendam a atual conjuntura de um processo de ensino-aprendizagem em que a aceitação da cultura local também possa ser respeitada na criação de uma educação de qualidade.	Pouca literatura e restritiva ao assunto, limitando-se a perfil do ingressante.	Souza (2012)
“Expansão da educação superior a distância em Moçambique”: perfis, expectativas e percepções dos estudantes de um programa de cooperação internacional	Inclusão social; perfil de estudantes; expectativas educacionais.	Análise do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior na República de Moçambique em sistema de cooperação entre duas instituições públicas de Moçambique e quatro do Brasil	Há um sentimento geral de “adaptação” à profissão e ao curso e, ao mesmo tempo, a percepção de que o programa poderá contribuir no processo de inclusão de mais pessoas que não teriam acesso à universidade.	Prete; Barbieri (2013)
Educação a Distância: Perfil Geral e Socioeconômico dos alunos dos cursos superiores de tecnologia de uma Universidade do Cone Leste Paulista	Educação a Distância; Mercado de Trabalho; Qualificação Profissional.	Apresentar as características da Educação a Distância, e, ainda, analisar o perfil geral e o perfil socioeconômico dos alunos	Destacam-se as variáveis que influenciam a escolha pela Educação a Distância e a importância da qualificação para a compatibilidade do profissional com o mercado de trabalho.	Oliveira; Veiga; Santos (2015)

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Souza (2012) utiliza a pesquisa de perfil do aluno da EaD para subsidiar a construção de políticas para o atendimento da demanda local e na elaboração de ações que culminem em uma educação de qualidade. O objetivo do estudo de Preti e Barbieri (2013) foi identificar o perfil do aluno da EaD em um programa de cooperação entre Universidades Brasileiras e de Moçambique e verificar a percepção dos alunos com relação ao curso e aderência ao mercado de trabalho. O mesmo objetivo foi traçado no estudo de Oliveira, Veiga e Santos (2015).

Dentre as indagações de Souza (2012, p. 23) está a efetividade de oferta de uma educação universal, sem considerar o perfil histórico cultural do aluno, de forma que destaca:

Como ofertar uma educação que seja universal, quando não se entende o aluno em seu contexto local? É possível que haja singularidade em todas as culturas sócioeconômicas em nosso país para que a EaD seja ofertada de forma equitativa? Diante das indagações feitas, este trabalho busca entender o aluno dentro do contexto social e econômico no qual está inserido. Além do que, tem a intenção de propiciar um “olhar” no perfil do aluno regional e, também, diminuir a distorção do ensino universal, que em sua prática não leva muito em conta a observação cultural do indivíduo histórico local (Grifo do Autor).

Preti e Barbieri (2013) destacam que, apesar das dificuldades encontradas pelos alunos com relação às distancias dos polos, precariedade de acesso à internet, ausência de bibliotecas entre outros, os acadêmicos são motivados pelas perspectivas de melhorias em aspectos profissionais e contribuições na formação. E, o fator financeiro é o maior motivo de evasão dos alunos, superando inclusive todas as dificuldades de infraestrutura e técnicas. Os autores ainda destacam o aspecto de democratização da modalidade EaD citando que, a permanência dos alunos está ligada à dinâmica e à flexibilidade da modalidade.

Na análise dos demais artigos que apresentam o perfil dos alunos da EaD, foram encontrados trabalhos que citam o perfil do aluno, porém o foco está relacionado em outros aspectos. Arana, et. al. (2012), destacam a importância da utilização de pesquisas com os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para embasar as melhorias na EaD. As mesmas conclusões são apresentadas por Rosa (2013) que amplia a análise, destacando que a resistência dos alunos é reduzida ao longo do tempo. Porém a falta de presencialidade do professor/tutor é relatada como a maior reclamação dos alunos.

A mesma percepção é apresentada no estudo de Januário, Scheuer e Dias (2015), de forma que os discentes se mostram satisfeitos com materiais e professores, no entanto não manifestam interesse em cursos a distância. Foi desenvolvido com estudantes de cursos presenciais, onde a instituição inseriu disciplinas a distância. Os alunos consideram, neste contexto, que seu desempenho foi inferior em relação a outras disciplinas presenciais.

Ramos et.al. (2013), focam seus estudos nos fatores que contribuem na permanência dos alunos. O mesmo objetivo é o alvo da pesquisa de Rebouças e Ricarte (2016) que destacam o perfil do aluno como fator que contribui para a evasão dos mesmos. Corroboram ainda Rosa (2013), que toda a experiência do aluno é presencial e apresenta-se sobre a presencialidade a concepção de que apenas por meio dela é possível o aprendizado. Aliado a este fato, as dificuldades básicas de compreensão de textos e autonomia nos estudos são dificuldades detectadas na pesquisa.

Felício, Caritá e Oliveira Neto (2013), citam a percepção discente a contribuição com o processo de ensino e aprendizagem, utilizando rubricas na avaliação e identificam uma boa aceitação dos discentes. Destacam uma influência positiva no aprendizado. A compreensão dos fatores motivacionais é o foco da pesquisa de Oliveira, Sousa e Ricarte (2015), que utilizam a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), criada por Deci e Ryan (1985; 2000) e identificam fatores extrínsecos preponderando aos fatores intrínsecos. Evangelista et. al. (2016) utilizam do estudo do perfil do aluno na EaD por meio da comparação dos dados da IES (Instituição de Ensino Superior), com os dados do censo da ABED e percebem haver coesão entre os mesmos.

Já Stander e Haas (2016) estudam o perfil do aluno da EaD com objetivo de correlacionar com as políticas públicas em EaD e percebem características que fazem com que o aluno opte por cursos a distância, dentre os motivadores podem ser citados a melhoria na qualidade de vida, seja em função da não necessidade de deslocamento ou pela possibilidade de acesso ao ensino superior e conseqüentemente mudanças no padrão de vida.

Apenas Bassoli et al (2013) apresentam como objetivo para o estudo o perfil do egresso. No entanto, os dados sobre o perfil não são apresentados na pesquisa e os resultados, segundo os autores, permitiram o acompanhamento da efetivação da

proposta inicial do curso e como a sua estrutura didático-pedagógica, contribuiu para a formação do egresso.

### **Considerações Finais**

A Educação a Distância no Brasil tem se apresentado como uma modalidade de ensino universalizada que apresenta em sua estrutura, o uso de TICs e requerem uma nova postura das Instituições de Ensino. Faz-se necessário a interação com qualidade, dos diversos atores, no processo de ensino e aprendizagem, os quais podem diferir do ensino presencial. Dentre os profissionais envolvidos na EaD, destacam-se professores, tutores e alunos, que precisam gerenciar questões para adaptarem-se à modalidade, haja visto que boa parte de sua educação e formação foi constituída na presencialidade.

O aluno da EaD, também necessita de competências e habilidades diferenciadas, que compreendem uma dose adicional de motivação, gestão do tempo, pró atividade e autonomia. Para responder ao objetivo do estudo, efetuou-se o mapeamento e foram analisadas as publicações acerca do perfil do aluno da EaD. Os resultados apontam para um número restrito de publicações com este foco. Em boa parte dos estudos, a análise do perfil dos alunos da EaD aborda os alunos ingressantes.

Neste contexto, apenas três (03) artigos aprofundam-se na apresentação e discussão de dados sobre o perfil dos alunos. Os outros doze (12) artigos encontrados utilizam-se de dados do perfil do aluno, mas o intuito era abordar outras questões de pesquisa. O perfil do aluno, nestes casos é utilizado apenas como instrumento para justificar as análises, das quais eram seus objetivos. Percebeu-se que a restrição das publicações pode-se dar pela existência de informações acerca do perfil do aluno da EaD, no censo da ABED. No entanto, compreende-se a importância de identificação do perfil do aluno da IES ou área de atuação, com objetivo de planejar e analisar as estratégias didático-pedagógicas de acordo com o perfil do aluno.

O aprofundamento de pesquisas sobre o perfil do aluno da EaD, contribui para subsidiar a construção e o aperfeiçoamento do projeto de expansão nesta modalidade. Além disso, poderá auxiliar com informações importantes para elaboração de novos projetos de graduação e especialização, visando a qualificação permanente do processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de educação.

Dentre as limitações da pesquisa, destacam-se na dificuldade de filtragem dos artigos por palavras chaves. Nas bases de dados consultadas, a pesquisa para ser concretizada, necessitou da leitura e avaliação de todos os artigos publicados nas fontes selecionadas, para gerar as análises posteriores. A quantidade restritiva de estudos sobre o assunto, também é uma limitação da pesquisa. Conclui-se que, a revisão de literatura sobre as pesquisas realizadas e socializadas em publicações, mostrou-se restritiva em quantidade e na análise efetiva do perfil dos acadêmicos. Entretanto, percebe-se consenso entre os pesquisadores sobre características, competências e habilidades necessárias aos mesmos (autonomia, gestão do tempo, organização, motivação, pró-atividade), nesta modalidade de educação. Como estudos futuros sugere-se a ampliação da pesquisa em bases de dados indexadas e da mesma forma ampliar os estudos para um período maior, anterior a 2012.

## Referências

ARANA, A. M. F.; et al. Elaboração de melhores estratégias pedagógicas em EaD: Uma análise sobre os resultados da avaliação discente. IN: 22º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2012. **Anais eletrônicos...** Curitiba. 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/398f.pdf>> Acesso em: 10 abr 2017.

BASSOLI, D. A.; et al. Perfil do egresso do aluno de gestão da produção industrial na modalidade EaD IN: 19º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2013. **Anais eletrônicos...** Curitiba. 2013. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/APRESENTACOES\\_SESSOES\\_PARALELAS-horarios.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/APRESENTACOES_SESSOES_PARALELAS-horarios.pdf)>, Acesso em: 10 abr 2017.

BEHAR, P.A. ; SILVA, K.K.A. Mapeamento de Competências: Um foco no aluno da Educação a Distância, **CINTED-UFRGS**, v. 10, n.3. 2012. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/5a-ketia.pdf>>. Acesso em: 08 abr 2017.

BRASIL/MEC. Ministério da Educação **Referências de Qualidade na Educação a Distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2016.

CORTELAZZO, I.B.C. **Prática Pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

EVANGELISTA, C. R. L.; et al. Perfil do aluno ingressante e suas dificuldades em Cursos de Graduação na modalidade à distância em uma Universidade privada localizada no oeste paulista. IN: 22º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2016. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/9.pdf>> Acesso em: 10 abr 2017.

FELÍCIO, A. C.; CARITÁ, E. C.; OLIVEIRA NETO, J. D. Percepção discente quanto à utilização de rubricas para avaliação da aprendizagem. IN: 19º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2013. **Anais eletrônicos...** Curitiba, disponível em:

<[http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/APRESENTACOES\\_SESSOES\\_PARALELAS-horarios.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/APRESENTACOES_SESSOES_PARALELAS-horarios.pdf)> Acesso em: 10 abr 2017.

JANUÁRIO, A. M.; SCHEUER, L.; DIAS, N. S. Análise da percepção dos acadêmicos dos cursos tecnológicos presenciais, de uma instituição de ensino superior de cascavel, quanto a inclusão de disciplinas na modalidade de ensino a distância. IN: 21º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2015. **Anais eletrônicos...** Curitiba, disponível em:

<[http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_296.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_296.pdf)>. Acesso em: 10 abr 2017.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

MORAN, J.M. **A.Educação a Distância como opção estratégica**. 2011. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/estrategica.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/estrategica.pdf)> Acesso em: 15 abr 2017.

OLIVEIRA, L. R. M.; SOUSA, E. C.; RICARTE, M. A. C. O estudo da motivação dos discentes em um curso de graduação a distância, à luz da escala de motivação acadêmica. IN: 21º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2015. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2015. Disponível em:

<[http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_305.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_305.pdf)>, Acesso em: 10 abr 2017.

OLIVEIRA, M. R.; PIRES, R. G.; VEIGA, S. A. Percepção dos alunos de cursos a Distância da universidade de taubaté em Relação à disciplina de atividades Complementares. IN: 21º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2015. **Anais eletrônicos...** Curitiba, disponível em:

<[http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_128.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_128.pdf)>, Acesso em: 10 abr 2017.

OLIVEIRA, M. R.; VEIGA, S. A.; SANTOS, I. R. **Educação a distância: perfil geral e socioeconômico dos alunos dos cursos superiores de tecnologia de uma universidade do cone leste paulista**. IN: 21º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2015. **Anais eletrônicos...** Curitiba, disponível em:

<[http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_102.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_102.pdf)>, Acesso em: 10 abr 2017.

PRETI, O.; BARBIERI, M. A. Expansão da educação superior a distância em Moçambique: perfis, expectativas e percepções dos estudantes de um programa de cooperação internacional. **RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v.12, 2013, Disponível em:

<[http://www.abed.org.br/revistacientifica/\\_Brazilian/2013/5A\\_Artigo\\_Rbaad\\_Portugues\\_2ed.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2013/5A_Artigo_Rbaad_Portugues_2ed.pdf)> , Acesso em: 10 abr 2017.

RAMOS e SILVA, J. A.; OLIVEIRA, F. B.; MOURÃO, L. Fatores que levaram à permanência e ao sucesso dos alunos em um curso a distância IN: 19º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2013. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2013. Disponível em:  
<[http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/APRESENTACOES\\_SESSOES\\_PARALELAS-horarios.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/APRESENTACOES_SESSOES_PARALELAS-horarios.pdf)> Acesso em: 10 abr 2017.

REBOUÇAS, G. F.; RICARTE, M. A. C. As causas da evasão e a relação com o perfil dos Alunos de disciplinas semipresenciais de um centro Universitário de Fortaleza-CE. IN: 22º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2016. **Anais eletrônicos...** Curitiba, disponível em:  
<<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/98.pdf>>, Acesso em: 10 abr 2017.

ROSA, I. S. **Disciplina on-line**: dificuldades e facilidades do aluno da graduação IN: 19º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2013. **Anais eletrônicos...** Curitiba, disponível em:  
<[http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/APRESENTACOES\\_SESSOES\\_PARALELAS-horarios.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/APRESENTACOES_SESSOES_PARALELAS-horarios.pdf)>, Acesso em: 10 abr 2017.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B.. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Macgraw-hill, 2006.

SOUZA, L.B. Educação Superior a Distância: O perfil do “novo” aluno Sanfranciscano. **RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v.11, 2012, disponível em:  
<[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2012/artigo\\_02\\_v112012.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_02_v112012.pdf)> , Acesso em: 10 abr 2017.

STANDER, M. D. P.; HASS, C. M. Políticas públicas de EaD e o perfil dos alunos de Graduação a distância de uma ies privada. IN: 22º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2016. **Anais eletrônicos...** Curitiba. Disponível em:  
<<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/9.pdf>>, Acesso em: 10 abr 2017.

**Instituição de fomento**: Programa Grupos de Pesquisa, Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão, UNESC.

## AS CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

**Gustavo Amancio Bonetti Meneghel**

**Resumo:** O presente trabalho pretende realizar um diálogo entre Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels e a Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, Luria, Leontiev...). As concepções filosóficas idealistas influenciam o ensino nos dias atuais, porém as mesmas limitam-se ao ensino baseado na empiria, no sensorial imediato. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade influenciaram em uma nova perspectiva de ensino, direcionada pela apropriação de conceitos teóricos no qual dão a possibilidade do ser humano se desenvolver em suas máximas potencialidades, justificando a importância de embasar o ensino nas perspectivas marxistas. A pesquisa tem como metodologia uma revisão bibliográfica das obras correspondentes ao tema proposto.

**Palavras-chave:** Materialismo Histórico-Dialético, Teoria Histórico-Cultural, Teoria da atividade.

### Introdução

No processo histórico de produção do conhecimento, diversas foram as concepções filosóficas desenvolvidas, nas quais muitas correntes metodológicas são oriundas desse processo. Essas correntes têm como centralidade a tentativa de pelo conhecimento interpretar a relação da humanidade com a realidade circundante e como ferramenta de socialização desse conhecimento a direta influência nos modos de organização da educação. Essas concepções trazem sempre em sua estrutura filosófica e sociológica uma perspectiva de organização e desenvolvimento social que influenciam, por exemplo, correntes psicológicas e pedagógicas responsáveis pela educação e desenvolvimento dos seres humanos. A escolha de qual (ais) concepção (ões) filosófica (s) utilizar para tentar compreender os objetos e as relações apresentadas na realidade é fundamental, pois influencia diretamente nos processos de análise e síntese das relações sociais. Podemos citar três concepções filosóficas para tentar compreendermos as relações postas nelas. O Positivismo, a Fenomenologia e o Materialismo Histórico-Dialético.

No positivismo por exemplo [...] “encontramos na obra de Comte, conceitos próprios aquela corrente conservadora e contrarrevolucionária, conceitos intimamente

relacionados com a ordem e estabilidade social: a tradição, a autoridade, a coesão, o ajuste, a função, a norma, o ritual etc". (MORAIS, 1995, p.112), ou seja, o Positivismo tem como proposta para uma organização social a perspectiva conservadora, no qual a ordem e estabilidade sejam preservadas e pela ascensão da ciência, a sociedade consiga gerar um possível progresso no sentido de desenvolvimento humano. A escola tem o papel de plantar a moral e conservar a estrutura social. Segundo Morais (1995) três aspectos básicos caracterizam o sistema positivista, que são a *filosofia da história*

Estudando, assim, o desenvolvimento total da inteligência humana em suas diversas esferas da atividade, desde eu primeiro voo mais simples até os nossos dias, creio ter descoberto grande uma lei fundamental o que se sujeita por uma necessidade invariável (...) Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo do nosso conhecimento, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: o estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo (COMTE, apud MORAIS, 1995, p.114)

*Classificação das ciências* (Matemática, Astronomia, Física, Química, Filosofia e Sociologia) e a *estudo da sociedade (Sociologia)*. Em movimento esses aspectos dirigem o desenvolvimento humano não mais pelo cunho teológico<sup>8</sup> que na idade média era estabelecida, mas pela filosofia da ciência, ou seja, transformar a sociedade religiosa para a sociedade científica. Para isso a matemática toma a centralidade do poder de pesquisas para explicar a realidade e nasce uma nova "disciplina científica" a sociologia, que tem por objetivo discutir aspectos sociais embasados em fatos.

Na perspectiva Positivista, o critério para estudar tal fenômeno é necessariamente os fatos existentes e conhecidos sobre ele, excluindo todo o processo histórico desse fenômeno, embasando tal estudo somente com os fatos dados imediatamente na realidade. O método de apresentação de pesquisas realizadas no positivismo, se dá por ferramentas estatísticas que têm como fonte questionários, amostragem e etc. no qual é pego o fenômeno isolado em tal pesquisa, por exemplo, no contexto escolar estudos sobre o fracasso escolar, sobre reprovação... ou seja, fracionar o contexto escolar com elementos isolados existente nele. O princípio de isolar tal fato e não buscar sua causa, exclui qualquer

---

<sup>8</sup> Augusto Comte (1798-1857), o precursor do positivismo viveu em uma época pós rompimento da soberania da Igreja Católica como dominante das relações de poder e o fortalecimento da ciência como fonte principal da explicação das relações humanas e sociais.

possibilidade de interpreta-lo a não ser por fatos apresentados na base estatística final da pesquisa. Essa perspectiva é uma ramificação do Idealismo Filosófico, mas especificamente do Idealismo Subjetivo que influencia tal método positivo<sup>9</sup> geral que fundamenta todas as ciências, no qual é pela ciência que o ser humano deve organizar e desenvolver suas relações sociais, não mais em subjetividade ou “achismos”, mas em certezas que são confirmadas por meios de análise e dados estatísticos, ou seja, comprovar a pesquisa/investigação por meio de números (MORAES, 1995).

Já a Fenomenologia desenvolvida por Edmund Husserl<sup>10</sup> (1859-1938), influenciada principalmente pelas ideias de Platão, de Franz e Descartes, também tem como base o Idealismo Filosófico, mais precisamente o Idealismo da corrente Subjetiva e estuda como os fenômenos se dão na consciência.

A fenomenologia é o *estudo das essências*, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua “*facticidade*” (TRIVIÑOS, 2011, p.43)

Esses estudos têm por base descrever a essência dos fenômenos e nesse processo, o primeiro passo é questionamento do conhecimento para ter como finalidade investigar e descrever essência do mesmo, para isso é necessário realizar uma redução fenomenológica, no qual o pesquisador retira determinados elementos do fenômeno (influências pessoais, sociais, culturais) para o mesmo se tornar “puro”, sem quaisquer interferências (HELD, 2004). Para realizar essa análise temos que compreender dois conceitos presentes na fenomenologia, a doxa e a episteme. “A característica básica da doxa, da mera opinião, do ponto de vista da episteme, isto é, da ciência, é a sua parcialidade em pontos de vistas unilaterais” (HELD, 2004, p.108), ou seja, ela é caracterizada pela mera opinião, pela apropriação do mundo vivido, por aquilo que a pessoa acredite que represente tal fenômeno, é mera superficialidade. Já a episteme se constitui pela forma racional, científica. A episteme vira o pensamento filosófico-científico, pois não é movida de por interesses ou vivências

---

<sup>9</sup> O termo positivo nessa perspectiva se refere ao processo científico que pode ter cinco significados, que são, certeza, real, útil, preciso e organizador. (TRIVIÑOS, 2011)

<sup>10</sup> Husserl nasceu em 1859 na Alemanha e faleceu em 1938. Vivenciou e participou do movimento de criação de novos métodos que aconteceu nos séculos XIX e XX. É conhecido como um grande estudioso e criador do método fenomenológico (HELD, 2004)

puramente particulares, mas pela apropriação do conhecimento analisado pelo dado fenômeno. Assim, o fenômeno será sempre analisado de forma isolada e excluindo o processo histórico do mesmo na análise. A descrição da essência do fenômeno apresenta elementos científicos que compõe o mesmo. Agora a compreensão pelo mundo vivido não é mais predominante, pois foi superada pela análise científica do fenômeno.

O conceito de materialismo-histórico, desenvolvido por Karl Marx<sup>11</sup> com colaboração de Friedrich Engels, se dá pelo fato de que o ser humano é fruto de um desenvolvimento histórico-social manifestado pelo trabalho, no qual sua evolução se dá pela produção histórica objetiva e social, ou seja, não somos produto da natureza, mas da nossa própria história.

É o **materialismo histórico**, uma das componentes fundamentais da filosofia marxista-leninista, que elabora a teoria geral e o método de conhecimento da sociedade humana como sistema, estuda as leis da sua evolução e a sua utilização pelos homens. (SPIRKINE; YAKHOT, 1975, p. 10, grifos do autor).

O desenvolvimento humano na perspectiva materialista histórica se dá pela relação do ser humano com a transformação da natureza por meio do trabalho (elemento fundamental que analisaremos em seguida). Em relação a dialética Spirkine e Yakhot (1975a, p.20) definem como “[...] a dialética é a ciência das leis mais gerais do movimento e do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, a ciência da ligação universal de todos os fenômenos que existem no mundo”. Em outras palavras, a dialética estuda a natureza, o ser humano e sociedade em movimento e transformação histórica. O materialismo dialético busca compreender as transformações, em movimento, históricas que ocorrem na sociedade. A partir do momento que o ser humano transforma a natureza por meio do trabalho, ele também se transforma e faz a história.

Em síntese, os dois primeiros métodos apresentados são tendências de uma mesma base, o Idealismo Filosófico, já o terceiro método tem por sua base o Materialismo Filosófico e nessa relação existe uma questão antagônica relacionada ao desenvolvimento da consciência e a matéria encontrada na realidade que nos faz

---

<sup>11</sup> Karl Heinrich Marx (adotaremos somente o sobrenome “Marx” neste trabalho nasceu em 1818 na Alemanha e faleceu em 1883 com 64 anos. Foi o precursor de um novo método, o materialismo histórico-dialético embasado nas obras de Hegel e Feurbach. (KONDER, 1995)

buscar algumas reflexões, como, se é a consciência que determina a matéria? Ou a matéria determina a consciência? Em síntese, a matéria é a priori ou posteriori da consciência?

Isto significa que, diante do problema fundamental da Filosofia, o da *ligação entre o material e o espiritual*, não cabem senão duas respostas. Uma está representada pelo idealismo filosófico que considera primário o *espírito*, a *ideia*, o *pensamento*, a *consciência*. A outra, pelo *Materialismo Filosófico*, que diz o contrário, que é a *matéria* o primeiro, que ela existiu antes do pensamento. A ideia, a consciência, seria o aspecto secundário. Sendo assim os idealistas acham que foi a consciência, a ideia que criou a realidade objetiva, os materialistas consideram o espiritual como derivado do material. (TRIVIÑOS, 2011, p.18/19. Grifos do autor)

É evidente que princípio do Idealismo Filosófico e em suas correntes, no caso o Positivismo e a Fenomenologia apontam que a matéria tem um aspecto secundário, ou seja, a consciência humana determina a realidade (seus significados) e a matéria se torna algo significativo porque nasceu da consciência humana. A matéria está primeiro na consciência, para depois se transformar em matéria propriamente dita. Já o método Materialista Filosófico a matéria antecede a consciência, e para a corrente do Materialismo Histórico-Dialético essa questão tem como resposta um movimento dialético, de que a matéria influencia no desenvolvimento da consciência humana e ela por sua vez influencia na matéria. O marxismo relaciona sujeito e objeto na base real unicidade histórica na história.

O marxismo concebe por matéria enquanto realidade objetiva existente interdependentemente da consciência e retendo-se nela, o mundo exterior, a realidade objetiva, na qualidade do todo, como conjunto de todas as formas do ser objetivo, com todas suas propriedades características, com as relações que lhe são próprias. O objeto a partir do qual é abstraído o conceito de matéria é toda realidade objetiva, todo mundo exterior, toda a realidade que rodeia o homem, isto é, o mundo em sua totalidade. (CHEPTULIN, 2004, p. 70)

Nessa perspectiva, a relação do ser humano-objeto se torna um movimento vital para a existência dos mesmos. Sem a matéria não existe desenvolvimento da consciência humana e sem a consciência humana não existe desenvolvimento da matéria. Nessa perspectiva, embasado nas obras de Marx (1982), parece mais evidente que o ser humano é influenciado pelo meio e influencia o próprio, pois ele se desenvolve socialmente a partir das relações dele com a materialidade com que o cerca, caso contrário, todos os seres humanos teriam a mesma perspectiva de

desenvolvimento, se dependessem somente de sua consciência. Mas parece que quem pode se apropriar com o que há de mais desenvolvido pela humanidade tem maiores chances de desenvolvimento do que quem não tem essa possibilidade.

Assim, em uma pesquisa de cunho bibliográfico nos preocuparemos em descrever e buscar compreender as relações do Materialismo Histórico-Dialético relacionando com a Teoria Histórico-Cultural e procurar responder o seguinte problema: Quais as influências do método Materialista Histórico-Dialético no desenvolvimento da teoria Histórico-Cultural e as contribuições dessa teoria para o desenvolvimento humano? Com o objetivo geral de investigar as influências do método Materialista Histórico-Dialético no desenvolvimento da teoria Histórico-Cultural e as contribuições dessa teoria para o desenvolvimento humano e os objetivos específicos são: compreender a estrutura do método Materialismo Histórico-Dialético e analisar os elementos constituintes na teoria Histórico-Cultural, investigar as contribuições da teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano.

### **O materialismo histórico-dialético como método da teoria histórico-cultural**

Partindo das produções de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) que culminaram no desenvolvimento do método materialista histórico-dialético, será realizada uma análise da formação de uma psicologia que perspectiva uma nova forma de desenvolvimento psíquico humano, chamado psicologia Histórico-Cultural, criada na antiga União das Republicas Socialistas Soviéticas (URSS) no século XX. A primeira geração da psicologia Histórico-Cultural tem a sua frente Lev. S. Vigotski (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979). A base de estudos de Marx e Engels para o desenvolvimento do método materialista histórico-dialético se deu principalmente pelas produções de Hegel, pelo materialismo “mecanicista” de Feuerbach e a crítica ao sistema capitalista de produção.

### **O método materialista histórico-dialético**

O conceito fundamental base no Materialismo Histórico-Dialético é que pela apropriação do mundo, isto é, pela atividade do ser humano com a matéria e o coletivo que ele se desenvolve. Esse desenvolvimento só é possível pela relação histórica homem-natureza que Marx denomina de trabalho. Porém é importante compreender que a palavra “trabalho” para Marx não se manifesta na relação empregador-empregado ou nas horas trabalhadas dentro de uma empresa por exemplo, o trabalho

na perspectiva marxista pode ser entendido como a relação do homem transformando a natureza, desde buscar nela a matéria-prima até a sua objetivação. Leontiev (1978) define o trabalho como um processo que liga o homem a natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza. É pelo trabalho que o ser humana transforma a natureza em recursos que vão além do processo de sobrevivência de sua espécie.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza...Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2001, p. 211).

A atividade de trabalho é a base de desenvolvimento humano. Antes de mais nada ele é caracterizado por dois elementos interdependentes, os instrumentos e a atividade coletiva. É pelo trabalho que a natureza se objetiva em instrumentos que serão utilizados pelo ser humano para suprir as necessidades coletivas. Porém Marx (1859/1989) apresenta que a forma de organização de trabalho e meios de produção desde o século XIX é dívida por classes que é reflexo da divisão social do trabalho. Pela divisão social do trabalho a distribuição das riquezas produzidas são desiguais, no qual o proprietário fica com grande parte da produção e o trabalhador com um valor pequeno, muito menor do que ele produziu. Marx (1957, p. 287) diz que “Apenas é produtivo o trabalhador que mais-valia produz ao capitalista, ou serve a autovalorização do capital”. A relação da mais-valia é determinante para estabelecer essa organização social “O trabalhador, sob o capitalismo, é obrigado a vender sua própria capacidade de produzir, de gerar valor. Reduzida à condição de mercadoria, a força de trabalho precisa ser trocada por um salário que corresponde necessariamente a menos do que ela produz. (era a criação da mais-valia)” (KONDER, 1995, p.58), ou seja, o valor de riqueza produzido pelo trabalhador não retorna a ela, mas sim uma pequena parcela desse valor, o restante é direcionado para o lucro da empresa. Esse antagonismo presente nas relações atuais de trabalho se manifesta nas relações concretas, mas também nas representações, visões de mundo, interpretações etc... Marx (1859/1989) conclui que a consciência é desenvolvida pela expressão do ser social. Assim sendo, em uma sociedade que divide socialmente o trabalho, várias consciências serão formadas, pois segundo Marx

(1982, 82-83) “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina a sua consciência. “ Ou seja, a classe que detém os meios de produção tem em suas mãos o poder de controlar as relações culturais e sociais por meio da alienação de consumo e pelos segmentos formadores de opinião, como a mídia, escola e conseqüentemente o senso comum.

Essa relação de desenvolvimento da consciência por meio do trabalho é fundamental para estabelecer o critério de verdade, que surge como essencial na teoria do conhecimento humano. Tal critério estabelece as relações de verdade, que no método materialista histórico-dialético as relações de conhecimento produzidas historicamente pela humanidade se evidenciam na *prática social*, no qual a mesma é o critério decisivo para conhecer se o conhecimento é verdadeiro ou não. A estrutura dessa relação se dá por três categorias, a matéria, consciência e como citado anteriormente, a prática social e elas são fundamentais para a compreensão da realidade

Isso quer dizer que todas as outras categoriais, o singular, o particular, o geral, a qualidade e a quantidade, a essência e o fenômeno, a contradição etc. terão como referência substancial as três categoriais mencionadas quando se inicia qualquer classe de análise dela. (TRIVIÑOS, 2011, p.23)

A relação dessa estrutura é dada pelo fato de que é pelo reflexo psíquico social (apropriação consciente da matéria) que o ser humano desenvolve a consciência, na qual a mesma não é “pura” ou “imparcial” no sentido de ser uma consciência livre de todas as práticas sociais já que são infestadas de preconceitos e desigualdade oriundas da própria estrutura social e material. Essa formação de consciência (e no caso consciência coletiva) vai estabelecer as relações da prática social carregada de influências históricas, e é pela mesma que a análise de qualquer fenômeno/relação material ou espiritual deve ser investigada e sintetizada.

As produções de Marx e Engels desenvolveram o método filosófico Materialista Histórico-Dialético que influenciou e influencia várias correntes psicológicas e pedagógicas ao decorrer dos tempos. A principal corrente de base marxista é a psicologia Histórico-Cultural.

## O desenvolvimento da teoria histórico-cultural

O método filosófico materialista histórico-dialético, culminou com elemento principal no desenvolvimento da escola psicológica Soviética liderada por Lev S. Vigotski junto com uma série de psicólogos, pedagogos e médicos no qual podemos citar alguns A. N Leontiev, A. R Luria, D. Elkonin V. V Davidov em que foi denominada como psicologia Histórico-Cultural. Essa psicologia tem como base geral o desenvolvimento psíquico, com o objetivo de formar o ser humano em suas máximas potencialidades, a partir da produção histórica, na qual é pela apropriação da cultura (aqui entenda-se relações sociais e objetos) manifestadas no conhecimento teórico que o ser humano desenvolve o psiquismo. É importante ressaltar que a base psicológica histórico-cultural é responsável por várias propostas e proposições pedagógicas de ensino disseminadas no mundo inteiro. Por isso nessa produção será utilizada a denominação “teoria Histórico-Cultural”, pois a mesma transcende a psicologia, agindo em outras áreas do conhecimento humano, por exemplo a pedagogia<sup>12</sup>.

Algumas das relações essenciais entre o materialismo histórico-dialético e a teoria Histórico-Cultural se dão pela negação de algumas visões que ainda são hegemônicas na construção do ser social, como a determinista, construtivista, positivista e idealista. Para Vigotski (1991) a psicologia nessa época (1920-1930) estava passando por uma crise e nessa conjuntura nasce uma nova perspectiva que propõe uma interpretação do desenvolvimento do psiquismo, no qual Luria (2006) apresenta um novo conceito de desenvolvimento do psiquismo humano, que se dá por meio da interação com o meio e com o que foi historicamente produzido. Assim a teoria Histórico-Cultural nasce com uma proposta totalmente apoiada no método de Marx e Engels.

Alguns aspectos da contribuição da teoria Histórico-Cultural se dão pela relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Algumas teorias da época acreditavam que o desenvolvimento precedia e era totalmente independente da aprendizagem (tais como a de Piaget). Porém Vigotski (2006, p.103 e 104) define essa relação como

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de

---

<sup>12</sup> Aqui entende-se pedagogia não como o curso de formação de professores, mas como proposta didático-metodológica de ensino das diversas áreas do conhecimento.

desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente

A aprendizagem, contribui diretamente no desenvolvimento e o desenvolvimento num movimento dialético possibilita a aprendizagem. Também é importante ressaltar que “O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de que elas frequentem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VIGOTSKI, p.94, 2007). Então as experiências que a criança acumula durante sua atividade social também está relacionada a aprendizagem, porém com um caráter empírico e a escola tem como papel desenvolver a aprendizagem num caráter teórico. Nessa relação de aprendizagem e apropriação do conhecimento que “Vigotski introduziu na psicologia o conceito de ‘zona de desenvolvimento proximal’, que expressa a relação interna entre o ensino e o desenvolvimento” (DAVIDOV, 1988, p.55). Esse conceito de zona está ligado ao processo de aprendizagem. Nesse processo existem dois níveis que são o “nível de desenvolvimento real” e o “nível de desenvolvimento potencial”.

[...] a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1988 p. 112)

Ou seja, quando a criança consegue realizar certas tarefas ela se encontra no nível de desenvolvimento real e o processo de aprendizagem das tarefas que ela não consegue com ajuda de um adulto ou algum colega que já tenha apropriado esse conhecimento é o processo do nível de desenvolvimento potencial e esse movimento se apresenta sempre onde exista aprendizagem.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal serviu como concretização de outro conceito fundamental que define as formas dos processos psíquicos: o intersíquico e o intrapsíquico.

Originalmente o indivíduo (em particular e em especial a criança) está incluída de maneira direta em uma atividade social distribuída entre os membros de um certo coletivo, que tem uma expressão externa,

desdobrado que se realiza com ajuda de diferentes meios materiais e semióticos. A assimilação dos procedimentos de realização desta atividade e, antes de tudo, dos procedimentos para utilizar seus meios, que permitem dirigir o comportamento próprio, forma no indivíduo os processos interpsíquicos (por exemplo, na criança estes processos se formam em sua colaboração desdobrada com os adultos durante o ensino) [...] Logo os procedimentos desta atividade, assimilados ao início em sua forma externa, se transformam e convertem em processos internos (mentais) o intrapsíquico. (DAVIDOV, 1988, p.56)

Para que o cognitivo da criança seja desenvolvido é necessário a interação com o mundo, sendo que nessa interação, o conhecimento se dá primeiro socialmente e/ou em relação com o outro (interpsíquico) para depois ser internalizado pelo indivíduo (intrapsíquico).

O elemento vital que move o ser humano no sentido de relação com a natureza e com o coletivo é a atividade. Segundo Leontiev (1978, p.147)

De acordo com a definição que temos adotado, denominamos atividade ao processo que é estimulado e orientado por um motivo, no qual está objetivada uma ou outra necessidade. Dito de outro modo: na correlação de atividades está implícita a correlação de motivos.

A atividade está restritamente ligada aos motivos, pois é por eles que o ser humano se movimenta a fim de suprir certas necessidades. Para compreender melhor a atividade é importante saber como se organiza sua estrutura: Necessidade, motivo, finalidade, meios, tarefa, ações e operações.

Toda atividade gera uma *necessidade* (Por exemplo a necessidade de sobrevivência) e o objeto dessa relação se torna o *motivo* que tem por *finalidade* suprir essa necessidade. A relação de finalidade e os meios objetivos desencadeiam as tarefas que para serem alcançadas requerem o cumprimento de ações o cumprimento de ações. Leontiev (1978, p.82) define ações como

Os “componentes” principais de algumas atividades dos homens são as ações que eles realizam. Denominamos ação ao processo subordinado a representação que se tem do resultado que deve ser alcançado, é dizer, ao processo subordinado a um fim consciente.

E para que essas ações sejam realizadas são necessárias operações que são “modo de execução de um ato” (LEONTIEV, 2012, p.74). É evidente que essa relação da estrutura da atividade é complexa, porém é importante ressaltar sua importância

para o desenvolvimento humano. Três atividades têm destaque no desenvolvimento humano, a atividade do jogo (ELKONINN, 1998), atividade de estudo (DAVIDOV, 1988;1999) e atividade de trabalho (MARX, 2001).

Pela atividade o ser humano está em movimento se relacionando com o mundo e se apropriando das relações de conhecimento que nele existe. Essa apropriação possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo Martins (2013), quando o ser humano nasce, ele possui somente funções psicológicas elementares, e no processo de convivência com a sociedade ele cultiva elementos culturais e sociais que deem uma base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desta maneira as funções psicológicas superiores são “formações culturais, implicam o domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo e sustentam atividades complexas culturalmente desenvolvidas”. Os suportes fundamentais do desenvolvimento das funções psicológicas superiores são os signos e os instrumentos, em que Vigotski (1994, p. 69) define signo como “a mensagem fundamental da nossa análise dos processos subjacentes a criação de Signos (Sinalização) poderia ser expressa por uma forma mais generalizada da mesma metáfora”, sendo assim, os signos permitem que o nível de generalização cognitiva seja elevado, assim proporcionando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os instrumentos como já mencionados são a transformação da natureza em objetos que proporcionam ao ser humano se relacionar com a mesma e com a sociedade de uma outra forma, mediados pelo instrumento. Os signos e instrumentos se relacionam a todo momento, pois “o signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho” (VIGOTSKI, 1994, p. 70). Podemos denominar algumas das funções psicológicas superiores de atenção, percepção, pensamento, linguagem, imaginação e etc... Esse movimento que o ser humano faz de entrar em atividade, se apropriar das relações sociais e nesse movimento desenvolve as funções psicológicas superiores, faz com que quando volta a atividade ele já não realize da mesma forma, pois passou pelo processo de desenvolvimento e conseqüentemente seu movimento de estar em atividade também se desenvolve.

## Considerações finais

Historicamente diversas concepções filosóficas influenciaram as pesquisas, perspectivas, posicionamentos políticos, sociais e a educação. Ainda é possível ver os traços históricos das mesmas manifestadas em estudiosos, que tentam explicar a realidade em uma (ou mais) dessas concepções.

Dentre as concepções filosóficas citadas, o Positivismo e a Fenomenologia apresentam uma mesma base, no qual a consciência antecede a matéria, já o Materialismo Histórico-Dialético apresenta a relação de unidade entre ser humano (consciência) e matéria e nessa unidade em atividade que realmente efetiva o desenvolvimento humano. E por essa concepção várias correntes de inúmeras áreas do conhecimento foram influenciadas, dentre elas a Teoria Histórico-Cultural.

Nessa perspectiva de desenvolvimento do psiquismo humano a teoria Histórico-Cultural influenciada diretamente pelo método materialista histórico-dialético apresenta uma nova possibilidade de formação do ser humano, buscando desenvolver suas máximas potencialidades em todos os aspectos evolutivos da humanidade. Apropriar-se dos conhecimentos mais profundos que o ser humano já desenvolveu possibilita a uma análise crítica das relações sociais, principalmente dos meios de produção estabelecidos nos dias de hoje que levam a divisão social de apropriação das riquezas produzidas pela humanidade e desencadeiam em desigualdades sociais. Assim o estudo da teoria Histórico-Cultural é de grande importância para que consigamos nos apropriar da mesma e aplicar nas escolas, buscando romper com as concepções positivistas que estão presentes e possibilitar uma nova forma de desenvolvimento do psiquismo humano.

## Referências bibliográficas

- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.
- COMTE, Augusto, **Discurso sobre o espírito positivo**, in Comte, S. Paulo, Abril Cultural, 1978 (Col. Os Pensadores).
- DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscu: Editorial Progreso, 1988
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires, Ed. Ciências del Hombre , 1978
- LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

HELD, Klaus. Fenomenologia transcendental: evidencia e responsabilidade. FLEISCHER, Margot. **História da Filosofia**. São Paulo, UNISINOS, 2004.

KONDER, Leandro. O pensamento de Karl Marx. In: HÜHNE, Leda Maria (Org.). **Profetas da modernidade**. Rio de Janeiro: UAPE/SEAF, 1995. p. 43-66

LURIA, A. R. Vigotskii. In: LURIA, A. R.; VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, pp, 21-37.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. Teses Sobre Feuerbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3º edição, São Paulo, Ciências Humanas, 1982.

\_\_\_\_\_, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I. (18ª ed.).

MORAES, Maria Célia M. Comte e o Positivismo. (Org). HÜHND, Leda Miranda. **Profetas da modernidade: Século XIX: Hegel, Marx, Nietzsche e Comte**. 1º edicação, Rio de Janeiro, UAPÊ/SEAFE, 1995, 148 p.

SPIRKINE, A. YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Dialético**. S. São Paulo: Estampa, 1975a.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011

VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1994) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. v. I. Madrid-España: Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## AS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SEUS BENEFÍCIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS

Rosilane Damazio Cachoeira<sup>1</sup>; Bruna Spíndola Pizoni<sup>2</sup>

<sup>1</sup>.Escola Barriga Verde – E-mail: educacaobasica@unibave.net; <sup>2</sup>Unibave: brunapizone@gmail.com

**Resumo:** No final do século XIX, a literatura infantil no Brasil toma grande proporção. Com ênfase maior no campo da educação, enfatiza a preocupação em fazer o ensino educacional ser menos cansativo, valorizando o lúdico, a imaginação, contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos. Neste contexto, a contação de histórias torna-se uma atividade estimuladora do processo de leitura, criando um mundo imaginário, desenvolvendo o hábito de ouvir e sentir. O objetivo da pesquisa é de conhecer as práticas de contação de histórias e seus benefícios no processo ensino-aprendizagem, compreendendo uma pesquisa aplicada por meio de abordagem quantitativa de investigação, baseada na aplicação de questionários com 22 professores regentes que atendem crianças na faixa etária de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, de 6 (seis) escolas, sendo 3 (três) da rede pública e 3 (três) da rede particular, Como resultados desta pesquisa constata-se que a contação de histórias traz benefícios para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que os professores pesquisados praticam a contação, desenvolvendo práticas diversificadas.

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Prática docente. Leitura.

### Introdução:

Muito se tem discutido sobre a importância da leitura e da contação de histórias como elemento potencializador do processo de aprendizagem. Por meio da contação de história, o indivíduo tem contato com o mundo da fantasia, possibilitando o sonhar, o refletir, colocando-se no lugar do personagem e às vezes até brincando com os próprios sentimentos, facilitando o desenvolvimento da imaginação.

A leitura é fundamental no desenvolvimento do indivíduo, por isso os professores necessitam fazer uso de diversas ferramentas para encantar os seus alunos, fazendo com que a leitura se torne uma prática presente no dia a dia. Neste caso, a contação de histórias torna-se uma atividade estimuladora do processo de leitura. Por meio dela, a criança tem possibilidade de envolver-se com a história criando um mundo imaginário, enriquecendo seu mundo interior, desenvolvendo o hábito de ouvir e sentir o prazer de tentar ser o que está acontecendo no ato da contação.

Percebe-se que os professores de hoje, com o avanço da tecnologia, estão se deparando com um grande desafio: fazer a criança desenvolver o gosto pela leitura e conciliar o novo dentro da sala de aula, ou seja, planejar uma aula atrativa, que faça com que o aluno conheça o novo de forma espontânea. Otte (2013) deixa claro que independente do avanço tecnológico, a contação de história contribui e muito para o desenvolvimento da imaginação infantil. Saber escolher a história, o local, a apresentação, contribuem significativamente para o processo.

Em virtude do exposto se quer saber como é a prática de contação de histórias dos professores que trabalham com as crianças na faixa etária dos 2 aos 5 anos. Para isso estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa analisar as práticas de contação de história dos professores que trabalham com as crianças de 2 a 5 anos e como específicos: a) Descrever as estratégias de trabalho que os professores utilizam na contação de histórias dos alunos na faixa etária de 2 a 5 anos, em escolas públicas e particulares, de um município da região sul de Santa Catarina ; b) Identificar se a contação de histórias beneficia ou não o processo ensino-aprendizagem, na visão dos professores pesquisados; d) Apresentar uma proposta de contação de história a partir das relatadas pelas pesquisadas; e) Construir um documento com as propostas de contação de histórias para encaminhar as escolas pesquisadas a fim de contribuir com o fazer pedagógico.

No processo de contação de histórias, o professor, antes de narrar à história, deve fazer uma breve reflexão sobre ela, para que no momento da narração, ele consiga transmitir emoções para as crianças, como: alegria, medo, tristeza, ansiedade sobre o que vai acontecer, e muitas outras atitudes que podem ser demonstradas quando há uma boa contação de histórias. Parafraseando Souza (2011, p. 237), a contação de histórias é uma excelente estratégia pedagógica, pois possibilita às crianças o desenvolvimento de habilidades de leitura, de escrita e de construção de conceitos.

Busatto (2012, p.58), enfatiza que antes de narrar à história, o professor deve estudar, analisar para ver se a mesma é apropriada para a idade das crianças e depois preparar para fazer a apresentação.

No ensino infantil, a contação de histórias deve ser trabalhada não somente com a linguagem oral, mas, também, deve criar estratégias para fazer uma boa apresentação, como utilizar o movimento corporal, aproveitando o espaço na sala no momento em que estiver narrando. Além disso, o professor tem que ser criativo e

atualizado, fazendo uso de todos os recursos disponíveis, sejam tecnológicos ou materiais recicláveis para a confecção de personagens, cenários dentre outros.

Outro aspecto importante da contação de histórias é o momento em que os professores, no ato da narração, instigam seus alunos, fazendo-os perguntar, participar, porque não é um momento só do professor em encenar, mas também dos alunos em questionar. Nesse ponto ocorre uma troca de experiências, um momento em que um vai oportunizar ao outro o acesso a diferentes conhecimentos.

Reforçando a ideia de Souza (2011, p. 241), e diante de uma diversidade cultural presente em nossa sociedade, a escola bem como o professor, necessitam encontrar meios de valorização destes saberes por meio da contação de história, da leitura e outros. Neste momento, fica evidente a formação de conceitos, diante das necessidades da boa convivência. Saber que as pessoas são diferentes e valorizar essas diferenças, torna-se essencial no processo de ensino aprendizagem.

### **Procedimentos Metodológicos**

O presente trabalho compreendeu uma pesquisa aplicada por meio de abordagem quantitativa de investigação, baseada na aplicação de questionários com 22 professores regentes que atendem crianças na faixa etária de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, de 6 (seis) escolas, sendo 3 (três) da rede pública e 3 (três) da rede particular.

Segundo Otani e Fialho (2011, p.36), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigida a solução de problemas específicos”. Diante disso, a pesquisa aplicada apresenta uma maior preocupação com numa realidade local, sendo assim, será mais fácil sendo diretamente aplicado, pois se tem um conhecimento mais ampliado sobre o que se passa, e apresenta maior preocupação com aplicação imediata da pesquisa e busca atender as demandas sociais que nos rodeiam.

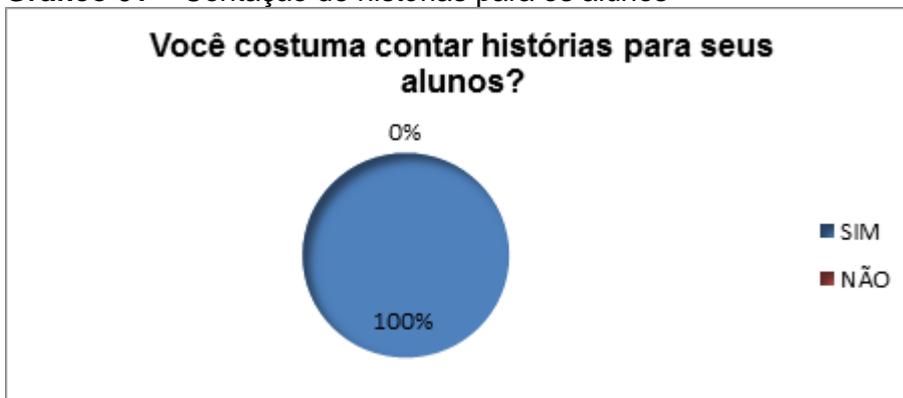
As escolas foram identificadas pelas letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F), localizadas em um município da região sul de Santa Catarina. O questionário foi estruturado com onze perguntas, sendo dez fechadas, passíveis de quantificação e uma questão sobre a qual os professores tinham que descrever uma proposta de contação de história. Das dez questões fechadas, duas questões permitiam que os pesquisados pudessem realizar descrições, com caráter subjetivo. As respostas dadas às perguntas serão apresentadas em forma de gráficos e de quadros

demonstrativos. Neste artigo serão apresentadas seis questões, com seus respectivos gráficos ou quadros demonstrativos.

## Resultados e Discussão

A análise dos dados obtidos com as respostas dadas às perguntas do questionário apontou aspectos relevantes com relação à contação de história no espaço escolar. As considerações do pesquisador estarão descritas ao final dos relatos apresentados em cada questão. Foram selecionadas para este artigo os gráficos e ou tabelas mais significativos ao alcance dos objetivos propostos.

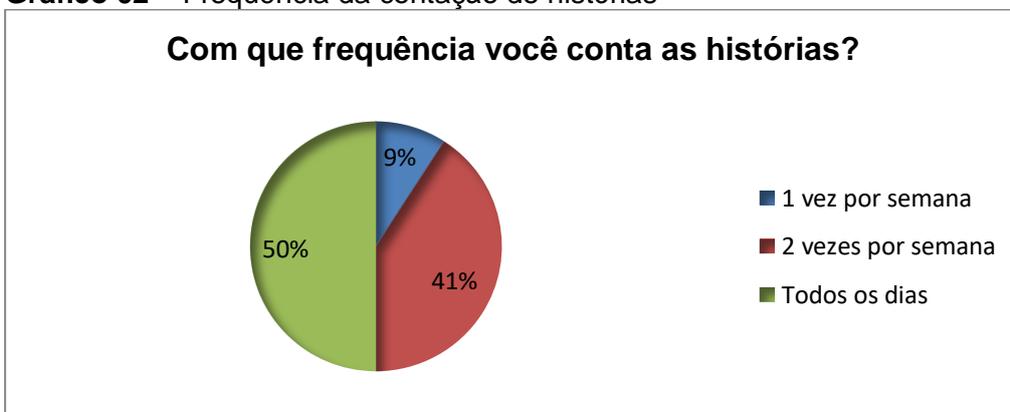
**Gráfico 01** – Contação de histórias para os alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Constata-se que a contação de histórias está presente nas atividades dos pesquisados, uma vez que todos responderam que contam histórias para seus alunos.

**Gráfico 02** – Frequência da contação de histórias



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Diante do exposto acima, constata-se que metade dos pesquisados contam histórias todos os dias, o que é muito bom. Os demais contam somente uma ou duas vezes por semana, sendo que nesta faixa etária o interessante seria realizar a contação mais vezes com o objetivo de estimular a imaginação e o poder criativo. Quanto mais histórias vivenciadas, maiores serão as possibilidades de aprendizado.

**Quadro 01 – Como são escolhidas e planejadas as histórias contadas?**

<b>Alternativas</b>	<b>Nº Professoras</b>
De acordo com as datas comemorativas;	14
De acordo com os projetos pedagógicos;	15
Outras formas.	12

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Do total de professores que escolheram outras formas como opção, citaram:

- De acordo com o interesse da criança;
- A partir de diferentes gêneros literários;
- A partir de autores consagrados, com conteúdo consistente que leva as crianças a pensarem;
- Qualidade dos livros, boa ilustração, bom texto que gera a curiosidade das crianças;
- Explorando diferentes gêneros literários de acordo com a faixa etária;
- Como rotina diária;
- A partir de histórias do alfabeto.

Quatro professoras citaram outras formas que estariam mais relacionadas com estratégias, que são o uso de dedoches e fantoches e a utilização do cantinho da leitura. Como a pergunta é de múltipla escolha, alguns professores escolheram mais de um item. Por este motivo, o total de escolhas ultrapassa o número de professores

Quando a contação de histórias tem uma intencionalidade por parte do professor, precisa ser planejada antes de ser executada. O professor necessita ter clareza de quais objetivos pretende alcançar com aquela contação.

**Quadro 02** – Em que local você faz a contação de histórias para seus alunos?

<b>Alternativas</b>	<b>Nº Professoras</b>
Na sala de aula	21
Na biblioteca	08
No pátio	13
Em outros locais	06

Fonte: Dados da pesquisa, 2016

A maioria dos pesquisados afirma fazer a contação de histórias na sala de aula. Daí a importância de preparar o ambiente para a contação. Criar expectativa com relação à história, envolver o aluno em um mundo mágico faz toda a diferença. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, constata-se que: BRASIL (1998, p.22) quando a criança tem a companhia de um adulto do lado, ela sente mais confiante e determinada pelo fato que ela consegue interagir e aprender mais ao mesmo ela consegue ensinar novas estratégias facilitando o amplamente as relações sociais.

Com relação à biblioteca, percebe-se o pouco uso. É desconhecido se todas as escolas pesquisadas tem biblioteca, o que justificaria o não uso. Independentemente do local onde será contada a história, na sala de aula, no pátio, na biblioteca, a preocupação deve estar com o preparo do ambiente. Como a pergunta é de múltipla escolha, alguns professores escolheram mais de um item, sendo que o total ultrapassa o número de professores pesquisados.

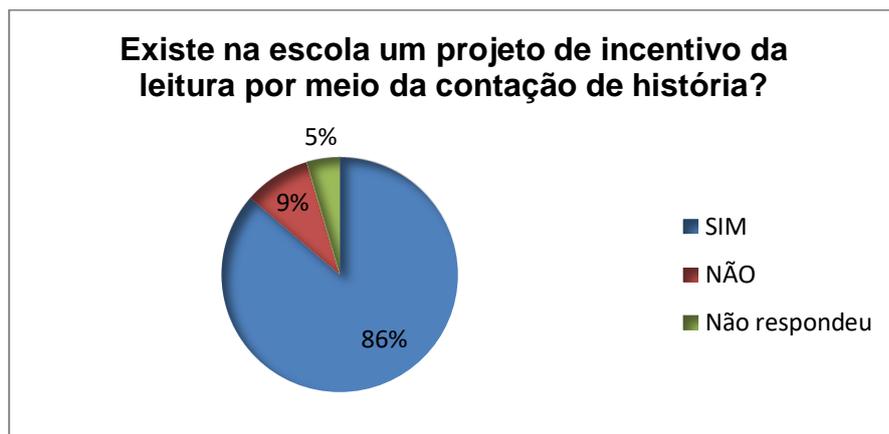
**Quadro 03** – Que estratégias você utiliza para fazer a contação de histórias?

<b>Estratégias:</b>	<b>Nº de professores</b>
Fantoches;	18
Livros;	21
Recursos tecnológicos;	12
Materiais reaproveitáveis;	07
Figurinos de acordo com os personagens;	05
Outras estratégias.	04

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Constata-se que os professores de maneira geral utilizam estratégias diversificadas para a contação de história. Isto contribui para que a atividade seja envolvente e atrativa. Como a pergunta é de múltipla escolha, alguns professores escolheram mais de um item, por este motivo o total de escolhas ultrapassa o número de professores.

**Gráfico 03** – Projeto de incentivo da leitura por meio da contação de história



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A maioria das escolas desenvolve projeto de incentivo à leitura por meio da contação de história. Este resultado é muito bom, uma vez que os pesquisados entendem a necessidade de estímulo a este tipo de atividade. Ainda com relação a esta questão, abaixo está apresentado o quadro contendo a relação dos projetos desenvolvidos pelos pesquisados:

Com relação a construção de um documento com propostas de contação de histórias apresentadas pelas professoras pesquisadas, o mesmo foi elaborado pela pesquisadora, partindo dos eixos norteadores da Educação Infantil.

### Considerações Finais

O processo de contação de histórias, principalmente na educação infantil, é considerado de suma importância para estimular o desenvolvimento biopsicossocial das crianças.

A presente pesquisa propôs reflexões sobre as práticas de contação de histórias pelos professores, trazendo benefícios para a construção de conceitos no processo de ensino aprendizagem nas crianças de 2 a 5 anos.

Por meio da contação, ocorre a transformação dos alunos não só na área cognitiva, mas também no amadurecimento pessoal, com a construção de conceitos e o fortalecimento de valores.

Um importante aspecto a ser mencionado é que todos os professores pesquisados relataram que contam histórias para as crianças, sendo que 50% (cinquenta por cento) contam todos os dias, o que é muito importante, pois de nada adianta entender que a contação é importante e não exercitar na prática a atividade.

Existem projetos de leitura que envolvem a contação, sendo que os pesquisados utilizam diversas estratégias como fantoches, livros, recursos tecnológicos, materiais reaproveitáveis, figurinos. Tudo isto é importante para dar vida à história, fazendo com que a criança se sinta parte do processo de contação.

Com o trabalho apresentado, a pesquisadora teve a possibilidade de conhecer práticas diferenciadas, propondo mudanças. Certamente, todo o envolvimento na pesquisa foi relevante para o processo de formação acadêmica da autora e dos envolvidos na pesquisa.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) Acesso em: 18 out. 2016

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 8ªed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012. 123 p. ISBN 978-85-326-2891-6.

DE SOUSA, Linete Oliveira; BERNARDINO, A. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista de Educação**, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

SILVA, Tarcisio Bruno Santos. **A arte de contar histórias no ensino de leitura**. 2009. Disponível em:< <http://docplayer.com.br/7698824-A-arte-de-contar-historias-no-ensino-de-leitura-a-necessidade-da-formacao-de-leitores-em-nosso-pais-e-urgente-contudo-o-primeiro.html>> Acesso em: 11 ago. 2016.

OTANI, Nilo; FIALHO, F. A. P. **TCC: métodos e técnicas**. 2. ed. Rev. Atual. Florianópolis: Visual Books, 2011.

OTTE, Monica Weingärtner; KOVÁCS, Anamaria. **A magia de contar histórias**. 2013. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2016.

## AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM DIFERENTES CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

**Emanuela Silveira Dussmann<sup>1</sup>; João Fabricio Guimara Somariva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Curso de Educação Física. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE.  
E-mail: maanu\_bn1@hotmail.com

<sup>2</sup>Curso de Educação Física. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE.  
E-mail: joao.unibave@gmail.com

**Resumo:** O Objetivo deste trabalho foi analisar como se evidenciam as relações de gênero de diferentes conteúdos nas aulas de Educação Física, de uma escola pública de Braço do Norte (SC). O problema chave que investigamos foi: Como acontece as relações entre meninos e meninas em diferentes conteúdos da Educação Física? Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e observação sistemática. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um roteiro de observação sistemática aplicado a uma turma do quinto ano do ensino fundamental de uma escola do município. Os resultados evidenciaram que nas atividades de esporte e jogo, o sexo masculino permanece alheio as meninas, durante jogadas ou passes, sendo que nas aulas de dança e ginástica, participam com elas de forma igualitária. Já as meninas, permaneceram alheias aos lances principais das atividades de jogo e do esporte, se superando nas atividades de dança e ginástica.

**Palavras-chave:** Educação física. Gênero. Conteúdos.

### Introdução

As aulas de Educação Física sempre foram a principal forma de expressão corporal, onde as habilidades são o centro de sua prática. Para vivenciá-las, alunos e alunas precisam expor-se frente a todos e realizar as atividades perante os olhares avaliativos de colegas e professores. Logo, nesta mesma disciplina, eles possuem a liberdade de se expressarem corporalmente da forma como preferirem, dependendo obviamente do conteúdo ministrado (LIMA, DINIS, 2007).

Na mesma medida que as aulas de Educação Física devam garantir a liberdade de expressão corporal a seus estudantes, por vezes observamos situações excludentes devido as suas diferenças físicas e reforçada pelos professores, como é o caso das diferenças entre meninos e meninas. (CAMPOS et al; 2008). Parte desse pensamento é fruto da forma que a sociedade brasileira percebia/percebe o papel da mulher a partir de ideologias e discriminações que a rotulam como “sexo frágil” (FURLAN; SANTOS, 2008).

Uma das hipóteses para a mulher ser marcada como sinônimo de fragilidade tem relação com o momento da entrada dos esportes na Educação Física brasileira. O esporte, de acordo com Furlan e Santos (2008) se caracteriza por ser um conteúdo generificado e generificador, trazendo em sua história a reafirmação dos preconceitos fundados desde sua criação. Vemos então nos dias atuais uma Educação Física que reforça as diferenças de gênero.

Inversamente a essa cultura esportiva masculinizada que ainda se apresenta como hegemônica nas práticas pedagógicas, acreditamos na necessidade de diversificação dos conteúdos para valorizar as diferenças e minimizar as práticas excludentes. De acordo com Jacó (2012), pela prática cotidiana do professor ao tratar e selecionar dos conteúdos e saberes, oportunizam novas possibilidades, sem que as aulas sejam reprodutoras de estereótipos que coloquem a mulher “[...] enquanto o negativo do masculino ou o inferior” (p.102).

A diversificação dos conteúdos por si só, não é garantia de uma relação de equilíbrio entre os sexos. Os conhecimentos da cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física Escolar possuem características que acreditamos interferirem diretamente na forma de ser de meninos e meninas. Esta hipótese foi gerada no decorrer dos estágios supervisionados e nos levou ao seguinte questionamento: Como são as relações entre meninos e meninas em diferentes conteúdos da Educação Física?

Se refletirmos a partir da ótica da escolha dos conteúdos, constatamos que a diferença se acentua ainda mais dependendo do conteúdo selecionado. Segundo Cruz e Palmeira (2009), é comum o conteúdo ser direcionado aos meninos ou somente as meninas, quando na realidade a diversidade de conteúdos deveria ser motivo de reflexão e suas diferenças deveriam aproximar alunos e alunas. Entender como ocorre as mudanças de comportamentos em diferentes atividades pode colaborar com a diminuição das dificuldades relacionadas ao gênero, fato que motivou o desenvolvimento deste estudo que esperamos vir a contribuir com a comunidade acadêmica, bem como aos professores, já atuantes na área, a fim de que entendam qual a melhor forma de incluir meninos e meninas em atividades comuns, de forma que a exclusão seja cada vez menos frequente, e assim tornando melhor a convivência dos alunos de forma geral.

Portanto esse estudo objetivou analisar as relações entre meninos e meninas em diferentes conteúdos da Educação Física, de uma escola pública de Braço do

Norte (SC), sendo que de forma específica objetivou: a) Identificar nas aulas de Educação Física as principais situações de separação de sexo durante as aulas. b) Destacar em quais conteúdos percebe-se com maior clareza situações de exclusão/discriminação relativos às questões de gênero

Sumariando o estudo, anunciamos quatro momentos. O primeiro trata de uma aproximação dos temas Gênero, Educação Física e conteúdos, em que apontamos o conceito de gênero perante a sociedade. O segundo momento aponta para o gênero na Educação Física e como interfere na relação entre meninos e meninas em diferentes conteúdos. No terceiro momento trazemos o percurso metodológico que consideramos oportuno para a pesquisa, bem como a análise dos dados obtidos. Por fim, apontamos nossas considerações e proposições

### **O conceito de gênero**

Vivemos em uma sociedade marcadamente generificada, uma sociedade de dominância masculina. A cultura em que vivemos valoriza as características que são ligadas ao homem (força, coragem, etc.) e menospreza comportamentos ligados à emoção e a delicadeza, pois são ditos como “naturalmente femininos”. Nesta conjuntura, a escola, como reprodutora das relações culturais da humanidade, também não foge a esta regra, aflorando características positivas e negativas.

Nas últimas décadas, diversos estudos vêm sendo desenvolvidos no meio educativo para combater a forma com que alguns seguimentos da sociedade entendem o papel de homens e mulheres no mundo, podendo citar Louro (1997), e Altmann (1998).

Segundo Louro (1997), o conceito de gênero sofreu inúmeras modificações e transformações, passando a não se pautar somente nas diferenças biológicas e sexuais, e sim em variadas representações que os corpos adquirem no seu contato com a cultura. Ainda para a autora, gênero se constitui na prática social que se dirige aos corpos acentuando que as representações entre homens e mulheres são distintas. Nesta definição, passamos a entender que não somos distinguidos apenas pelas diferenças biológicas mas também, pelas formas de cultura que escolhemos seguir, vivendo em uma sociedade cercada de diferentes formas de agir, pensar e comportar-se.

A escola como parte desta sociedade, também pode influenciar nessa forma de ser “homem/mulher”, muitas vezes acaba por determinar um tratamento diferenciado de gênero, alimentando e reproduzindo a “fragilidade” das meninas e “força” dos meninos. Como afirma Altmann (1998), idade, força, habilidade, eram os principais responsáveis pelas exclusões dentro das escolas. Na atualidade ainda são motivos relevantes para a exclusão entre os alunos, podendo citar outros fatores como, cor, altura ou peso. Nesse sentido, não se pode afirmar que apenas as diferenças de gênero são responsáveis por discriminações. Podemos também encontrar essas atitudes em várias atividades como, por exemplo em modalidades esportivas quando os alunos de mesmo sexo ditos “menos habilidosos” também são excluídos.

### **O gênero na Educação Física**

O conceito de gênero também fez a Educação Física repensar sua prática, provocando na comunidade acadêmica a necessidade de pensar metodologias que pudessem dar conta de tal necessidade. Para que possamos entender a sua evolução ao longo de sua história, discutiremos suas formas mais conhecidas, aqui destacadas como: aula separada por sexo, aulas mistas e aulas coeducativas.

As aulas separadas por sexo tiveram sua idealização a partir da alegação de que as meninas deveriam se resguardar de atividades e esportes por serem um sexo frágil e que meninos se destacavam em habilidades motoras. Para Correia (1998) atividades como dança e ginástica eram destinadas a mulheres, pois permitia que praticassem exercício físico sem comprometer a futura maternidade, a graça, a beleza e leveza dos movimentos.

Para Jesus e Deive (2006) o principal motivo para a separação por sexo é a falta de habilidade das alunas. Isso se deve ao tratamento que meninos e meninas recebem desde que nascem, ou seja, a separação nas aulas se deve, entre outros fatos, a construção cultural e social.

No decorrer das aulas separadas por sexo, o professor tende a não dar atenção devida aos dois grupos, pelo fato de estarem separados. Há ainda professores que justificam a separação devido a estrutura física das escolas que não possuem ambiente adequado, sem deixar de mencionar as escolas confessionais que segregam por convicção religiosa.

A partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), a ideia de aula separada por sexo foi contestada, abrindo possibilidade para as aulas mistas, sob a alegação de que evitariam a reprodução estereotipada dos sexos, assegurando a todos o acesso aos mesmo espaços, atividades, conteúdos (CRUZ e PALMEIRA, 2009).

No entanto, uma série de questionamentos foram levantados sobre as aulas mistas. Saraiva (1999) afirma que o formato misto envolveria apenas questões de distribuição e organização dos alunos de forma conjunta no ambiente escolar, isto é, apenas a mistura de meninos e meninas.

Buscando resolver a questão, estudiosos começam a questionar a capacidade das aulas mistas em falar de gênero, adotando então aulas coeducativas. Para Jesus e Deive (2006), as aulas coeducativas se caracterizam por alunos e alunas realizando as aulas juntos, problematizando a questão de gênero a cada situação que venha a caracterizar situações generificadas.

O caminho da Educação Física traçado até os dias atuais, nos mostra uma importante evolução na direção da igualdade de gênero. Os professores que incorporaram a metodologia coeducativa ao seu cotidiano tendem a estar atentos diariamente a qualquer atitude sexista. No entanto, é fundamental que os olhares de gênero sejam direcionados ao comportamento dos estudantes em conteúdos diferenciados.

Conteúdos bem escolhidos e diversificados se tornaram essenciais para aulas mais dinâmicas e sem barreiras de aprendizado. Para Haertel (2007) a mudança nos conteúdos das aulas de Educação Física é fundamental para garantir diversificação de experiências aos (as) educandos (as) no amplo repertório da cultura corporal, fundamental em todas as fases do ensino.

### **Procedimentos Metodológicos**

É utilizada a metodologia para orientação dessa pesquisa, classificando-a em pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e coleta de dados de observação sistemática.

Segundo Gonçalves (2001, p.67), a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto.

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos, etc. (MARCONI; LAKATOS, 2001).

De acordo com Gil (2008), a observação sistemática é utilizada em pesquisas que objetivam a descrição exata dos fenômenos. Neste tipo de estudo, o pesquisador sabe exatamente quais aspectos mais significativos da comunidade ou grupo necessários para atingir os objetivos.

Esse estudo foi realizado em uma escola pública, no município de Braço do Norte/SC. A população investigada são estudantes do 5º ano do ensino fundamental. A turma era composta por 28 alunos que se encontravam na faixa etária aproximada de 10 anos.

Para realização desta pesquisa, foi executada uma prévia leitura sobre o tema e pesquisas em livros e artigos científicos específicos. Na sequência, definiu-se o local a ser investigado e início da coleta de dados por meio da observação sistemática de quatro aulas da turma.

Todos os responsáveis pelos sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O referido documento consta de esclarecimentos acerca da pesquisa, como: objetivos e procedimentos para sua realização. Foi ressaltado que não haveria nenhum dano físico, psicológico, moral ou financeiro aos participantes. Foi garantida a privacidade dos nomes dos envolvidos com o uso de pseudônimos para a apresentação dos resultados e discussão, e que, em qualquer momento, poderiam desistir da participação na pesquisa.

No primeiro contato com o professor da turma, foi explicado os objetivos da pesquisa e solicitada sua contribuição, para que em cada aula observada, um conteúdo fosse utilizado (jogo, esporte, ginástica e dança). Optamos em não planejarmos ou mesmo ministrarmos as referidas aulas para que nossa interferência não alterasse o comportamento dos estudantes.

Para a coleta dos dados, utilizamos um roteiro de observação, que orientou nossas atenções para aspectos importantes para responder aos nossos objetivos, aqui elencados como: distribuição por sexo, conteúdos predominantes nas aulas, rivalidade entre os sexos. As aulas também serão gravadas para que seja possível realizar a análise com maior refinamento e facilitar a posterior análise dos dados.

As aulas observadas foram transcritas e transformadas em anotações dentro do formato de diário de campo. Os resultados foram analisados e relatados com o propósito de analisar as relações entre meninos e meninas em diferentes conteúdos da Educação Física.

## **Resultados e Discussão**

Para estruturar com precisão os resultados analisados da pesquisa, elaboramos categorias representando os principais momentos em que se observa a diferença de gênero em relação aos conteúdos da Educação Física e que classificamos como: *Participação x habilidades, Atitudes e Rivalidade*.

### ***Participação x Habilidades***

A escolha desta categoria, deve-se ao fato de observamos nas aulas a existência de uma estreita relação entre os conteúdos realizados, as habilidades demonstradas por alunos e alunas e o nível de participação de cada gênero (JACÓ, 2012).

Segundo Fraga (2000), na hierarquia das aptidões físicas aceitas socialmente, considera-se as meninas "naturalmente" mais frágeis do que os meninos, justificando, assim, a necessidade de uma estrutura especial que as protejam da "brutalidade" inerente ao sexo masculino. Dentro das aulas de Educação Física, foi possível perceber nos conteúdos, jogo e esporte, que os meninos acreditavam possuir superioridade em relação as meninas.

Em uma das situações das aulas do conteúdo jogo, intitulada de "pegue o pano"<sup>13</sup> Thiago<sup>14</sup>, ao perceber que na escolha das equipes, foi indicado pela professora para um grupo com maioria feminina, mostrou-se frustrado e pediu que a professora interviesse: "*Deixa só eu jogar professora, sou melhor que elas!*".

Na mesma lógica da aula relatada, o conteúdo esporte também evidenciou a supremacia masculina e acreditamos que a causa ainda gira em torno das habilidades motoras. Concordamos com Altmann (1998), ao se referir que não só o fato de serem mulheres é um fator de exclusão dos jogos, mas também o fato de serem

---

<sup>13</sup>A turma era dividida em dois grupos, e estes eram enumerados de 1 a 12, sendo que no momento em que a professora chamasse um determinado número, este deveria correr até o centro, pegar o pano e voltar para sua equipe, sem ser pego pelo adversário.

<sup>14</sup> Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

consideradas mais fracas e menos habilidosas que os meninos ou mesmo outras meninas.

O esporte em questão foi o handebol. Para a divisão das equipes, a professora pediu que formassem uma fila e que após sua seleção, deu origem a duas equipes mistas que não ficaram exatamente com o mesmo número de meninos e meninas. Neste conteúdo não houve reclamações a respeito desta disparidade de gênero, pois o espaço para jogar era grande e poderiam movimentar-se à vontade.

No decorrer do jogo, a troca de passes acontecia praticamente só entre os meninos. Quanto as meninas, observamos que ocasionalmente tocavam na bola, quando, de alguma maneira a bola cruzava seus caminhos. Ainda relativo a participação feminina, observamos que três meninas sequer tocavam na bola.

Ao parar o jogo para alguns ajustes, a queixa relatada à professora foi justamente realizada por Maria, uma das meninas que não tocara na bola: “Professora nem encostei na bola” [...] “Professora eles não passam para nós”, [...] não quero mais jogar”. Segundo Altmann (1998), na escola, os meninos ocupam espaços mais amplos que as meninas por meio do esporte, o qual está vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa. Desta forma, os meninos se destacam mais que as meninas no esporte.

Jacó (2012), identificou em uma pesquisa com estudantes de oitavos anos de duas escolas públicas de São Paulo, a existência de quatro grupos de alunos nas aulas de Educação Física, denominados por ela como protagonistas, figurantes, flutuantes e excluídos. Baseando-se neste estudo, percebemos nas aulas observadas em nosso campo de pesquisa características semelhantes. Os meninos mais habilidosos e ativos, que mais apareciam nas aulas, pode-se denominar protagonistas, por serem o centro das atenções, as meninas ativas e alguns meninos menos habilidosos assemelham-se ao grupo dos figurantes, que participam de forma eventual nas aulas. Por fim, as meninas que não tocaram na bola comparamo-las ao grupo dos excluídos.

O nível de participação a partir das habilidades não se evidenciou nas aulas de Dança e Ginástica, no qual percebemos uma participação igualitária.

No conteúdo dança, a professora dividiu a turma em grupos que deveriam criar uma coreografia e apresentar para todos. Nossa hipótese inicial era que a supremacia masculina apresentada nos conteúdos jogo e esporte não iria se manifestar pois desta vez, as meninas é quem assumiriam o “comando” das aulas, por se tratar de um

conteúdo que culturalmente era/é praticado com maior frequência por mulheres, como Souza e Altmann (1999) relatam:

Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol. (p.57-58)

Ao iniciar as aulas de dança, nossa hipótese foi rejeitada, quando meninos e meninas vivenciaram a dança de forma igualitária. Não percebemos discriminação com meninos na hora de dançar, alegando ser atividade de menina, inclusive meninos se esforçaram tanto quanto elas. No entanto, três meninos tiveram certo receio e se negaram a participar da dança. No caso dos meninos observados não é diferente, em que ficou perceptível o desconforto em ver seus colegas dançando. Também observamos meninos que dançam transpondo a barreira entre sexos, porém não se dedicam tanto quando as meninas para dançar. De acordo com Correia (1998), a dança é considerada por muitos como uma atividade de reserva feminina por ter sido inserida na Educação Física como conteúdo para mulheres.

Na aula de Ginástica, a professora realizou movimentos no colchão tipicamente utilizado nas aulas como a cambalhota, elevação de pernas e paradas de mão. Primeiramente, era realizada a demonstração do movimento e em seguida cada estudante o reproduzia. Da mesma forma que na dança, não se percebeu participação maior de um ou outro sexo na vivência deste conteúdo. O que se pode perceber foi a dificuldade de alguns alunos (meninos e meninas), na realização de alguns movimentos.

Temos que destacar que mesmo realizando os movimentos sem grande desenvoltura, os meninos o faziam com confiança, como relatado por Thiago “*Esse é fácil professora!*” [...] “*Esse eu consigo!*”. Mesmo quando tinham dificuldade, não demonstravam precisar do auxílio da professora. As meninas não realizavam comentários semelhantes, porém, quando participavam, executavam corretamente o movimento e sempre aceitavam o auxílio da professora. Abreu (1992) descreve que meninos e meninas recebem uma educação distinta desde o âmbito familiar, desenvolvendo atividades diferentes no tempo livre, contribuindo para que os meninos sejam em sua vida social corajosos e determinados, enquanto as meninas são educadas para vida privada.

## **Rivalidade**

A rivalidade esteve muito presente nos conteúdos de jogo e esporte, pois estes necessitavam da ação do parceiro de equipe, que muitas vezes não agradavam o colega. Ao analisarmos novamente a atividade de jogo “Pegue o pano”, observamos que todos os integrantes das equipes (mistas), estavam ávidos por vitória. Porém, uma das equipes demonstrou desarmonia, devido a situação de rivalidade presente na aula. Um menino, insultava as próprias colegas de equipe, xingando quando elas não alcançavam a vitória. De acordo com André et. al (2000), a rivalidade e as diferenças entre os sexos são bastante evidentes em situações de jogos competitivos, pois os meninos reclamam da presença das meninas nas aulas por as considerarem que elas são “fracas”, “lentas”, que “não dão conta” e que esportes e jogos são “coisa de menino”.

No conteúdo de esporte (Handebol), a professora solicitou que os estudantes deveriam jogar o esporte propriamente dito de acordo com regras institucionalizadas. Observamos que a rivalidade estava concentrada entre as equipes e não entre os sexos. À primeira vista, poderíamos acreditar que o ocorrido fosse uma manifestação de respeito e harmonia de gênero, mas, no entanto, a diferença de desempenho técnico dos rapazes em relação as meninas, transformou o jogo em um momento unicamente masculino, a ponto de percebermos que a presença feminina foi desconsiderada. Neste jogo, as meninas mal encostavam na bola, talvez por terem menos habilidade que os meninos, sendo que elas nem faziam questão de jogar, devido ao costume de permanecerem na periferia da quadra e conseqüentemente longe das jogadas. De acordo com Pereira (2007), observarmos as aulas de Educação Física, constatamos que os meninos ocupam espaços mais amplos do que as meninas dentro das quadras.

Dentro das aulas de dança e ginástica, a rivalidade era quase imperceptível, pois não se tratava de conteúdos em que havia competição, ou que fosse dominado tecnicamente, por não ser uma prática cotidiana. Assim, os alunos desconheciam se os movimentos realizados estavam dentro de padrões estabelecidos, não possuindo condições de comparações entre si. Ao nosso ver, esse fator acabou por ser decisivo para a não discriminação de gênero.

Na aula de dança, a professora permitiu que a turma realizasse a divisão de equipes segundo suas preferências, pois cada grupo deveria criar uma coreografia a partir de uma música também escolhida por eles e apresentar. Houve formação de

um grupo misto, um com apenas meninos e outro exclusivamente por meninas. Em meio a essa divisão, três meninos se negaram a participar da atividade. Observamos que o grupo feminino havia um clima de descontração, cada qual com suas habilidades sendo que o mesmo ocorreu no grupo masculino. Logo, no grupo misto, as meninas estavam a frente dos meninos, demonstrando mais habilidade, pois foram protagonistas na coreografia feita. Os meninos que estavam na parte de trás do grupo, acompanhavam o que as meninas faziam e muitas vezes eram vigiados por elas para que não cometessem erros.

Na aula de ginástica, a professora solicitava um movimento no colchão e depois um a um repetiam o movimento. Ficou claro no momento de execução, a diferença de postura entre os sexos ao observamos os meninos realizando as ações com postura confiante como se fossem incapazes de errar. Já as meninas ficavam tímidas sob os olhares dos meninos, realizando os movimentos com certo receio. Desta forma, percebe-se que a rivalidade é predominante em atividades em que haja competição. Louzada e Devidé (2004) apontam que as meninas ainda justificam essa timidez, pela discriminação que sofrem devido às diferenças de habilidade motora para participar das atividades práticas, já que as experiências motoras das meninas são deficitárias quando comparadas àquelas dos meninos.

### **Considerações Finais**

Um dos ambientes comprovadamente fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social é a escola. É nela que a criança passa a ter conhecimento sobre as diferentes formas de ser, reconhece as diferenças de raça, de classe e também de gênero.

Ao longo do estudo ficou perceptível as formas de ser de meninos e meninas ao transitar pelos diferentes conteúdos, podendo citar como exemplo participação, habilidades e rivalidade entre os sexos. Vale ressaltar que os padrões gerados pela sociedade podem influenciar na construção de uma escola livre de preconceitos.

Por meio dos resultados, pudemos perceber que nos conteúdos esporte e de jogo, o sexo masculino, manteve sua supremacia cultural, que já vem de décadas, jogando apenas entre eles, formando grupos em que meninas não eram bem-vindas. Ainda dentro do esporte, causou-nos preocupação a naturalidade com que era tratada a presença feminina, sendo ignoradas perante as jogadas ou simplesmente sendo tratadas como estorvo.

Logo, nos conteúdos de Dança e Ginástica, conteúdos considerados femininos pela sociedade, observamos os meninos também bastante atuantes, não se negando a dançar ou fazer movimentos, mudando sua maneira de agir com relação as atividades propostas.

Quanto as meninas, observamos uma presença tímida que as faziam vagar pela periferia dos acontecimentos dos conteúdos jogo e esporte. Como agravante, a postura feminina também era naturalizada pois, já não se incomodavam mais em ficar de fora dos passes e lances feitos apenas pelos meninos. Porém nos conteúdos de ginástica e dança as meninas demonstraram familiaridade, sendo que nessas aulas, estavam sempre à frente dos movimentos realizados durante a coreografia, seguidas pelos meninos.

Quanto ao quesito rivalidade, ele permaneceu notável nas aulas de esporte e jogo, devido ao nível de competição existente nestes conteúdos que acabam por aflorar as diferenças culturais existentes entre os sexos. A partir disso é importante ressaltar qual o papel do professor dentro das aulas coeducativas, em que a pedagogia utilizada precisa respeitar e problematizar as questões de gênero existentes nas aulas de Educação Física.

Buscando ultrapassar as barreiras comportamentais e discriminatórias enfrentadas pelos alunos, torna-se necessário enfrentar os desafios impostos pela sociedade, promovendo uma educação livre de preconceitos. Diante disso, percebemos a importância de uma reflexão sobre o direito de participação justa de meninos e meninas, contribuindo assim para uma sociedade com valores igualitários, sendo estes incluídos nas aulas para que dessa forma tenhamos mais igualdade e respeito para todos. Sendo assim, a melhor forma de aprendizado para os alunos e alunas passa invariavelmente pela prática pedagógica coeducativa do professor, que deve estar ciente que o conteúdo é um determinante na forma de ser de meninos e meninas nas aulas de Educação Física.

## Referências

ABREU, Neíse Gaudêncio; VOTRE, Sebastião José. **Meninos pra cá, meninas pra lá.** (Org). Ensino e avaliação em educação física. São Paulo: Ibrasa, 1992.

ALTMANN, Helena; SOUZA, Eustáquia Salvadora. Meninos e Meninas: Expectativas corporais e implicações na educação Física Escolar. **CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p.52-68, 1999.

ANDRE, Carlos; OLIVEIRA, Helton. BORRALHOS, José. SERGIO, Paulo. Gênero e educação física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Anais do III Congresso Norte- brasileiro de Ciência do Esporte**. Belem: Cbce, 2010. p. 1-6.

Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/3conceno/3conceno/paper/view/4668/2269>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

**Parâmetros Curriculares Nacionais** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1997.

CAMPOS, Angélica da Fonseca. A questão de gênero nas aulas de Educação Física, **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 3, n. 3, p. 79-88, set. 2008. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISICA/artigos/genero\\_aulas.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/genero_aulas.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2016.

CORREIA, Adriana Martins. Dança e educação Física: Uma abordagem histórica da disciplina rítmica na escola nacional de Educação Física e Desportos. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física**, Rio de Janeiro. Editora Central da Universidade Gama Filho, p. 168-175, 1998.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA Fernanda Caroline Cerqueira, Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar, **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.116-131, jan./mar. 20091234

FRAGA, A. B. **Corpo, Identidade e Bom - Mocismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FURLAN. Cássia Cristina; SANTOS, Patrícia Lessa dos. Futebol Feminino e as Barreiras do Sexismo nas Escolas: reflexões acerca da invisibilidade. *Motrivivência* Ano XX , Nº 30, P. 28-43 Jun./2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n30p28>>. Acesso em: 3 maio. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HAERTEL, Bianca. A temática do gênero nas aulas de educação física do ensino médio: pesquisa e intervenção em escolas da cidade de São Carlos. In: III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o lazer em uma perspectiva latino-americana, 2007, São Carlos. **Anais...** São Carlos: SPQMH -DEFMH/UFSCar, 2007, p.99-115. Disponível em:

<[http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2007/3colq\\_genero.pdf](http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2007/3colq_genero.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

JACÓ, Juliana Fagundes. Educação física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar das aulas. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de

Campinas. Campinas, 2012. Disponível em:  
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000851313>>. Acesso em:  
10 jul. 2016.

JESUS, Louzada. DEVIDE, Fabiano Pires. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, set/dez 2006. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2912/1548>>. Acesso em: 20 out. 2016.

LIMA, Francis Madlener; DINIS, Nilson Fernandes. Corpo e gênero nas práticas escolares de Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**. v.7, n.1, p.243 - 252, Jan/Jun, 2007. Disponível em: <[http://lisane.com.br/Disciplinas/AnaSocioHistorica/Material/Artigos/UnidadeII/Corpo\\_genero\\_EF.pdf](http://lisane.com.br/Disciplinas/AnaSocioHistorica/Material/Artigos/UnidadeII/Corpo_genero_EF.pdf)>. Acesso em: 18 maio. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física. **RBCE**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 55- 68, 2007. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/55/63>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

PEREIRA, MariaElizabete. et al (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: Formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro CEPESC. 2007.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Coeducação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 2005.

SOUZA, Eustaquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**. Campinas, Ano XIX, n° 48, p. 52-68. Ago/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>> Acesso em: 20 set. 2016.

## CONCEITOS, RECORTE HISTÓRICO E NOMENCLATURA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Camila Machado Rodrigues<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Educação Curso de Mestrado em Educação,  
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC,  
E-mail: .rodrigues.c.singular@gmail.com.

**Resumo:** Este trabalho visa realizar uma revisão bibliográfica focada na pessoa com deficiência física, considerando conceitos históricos e epistemológicos brasileiros e globais fundamentando ampliação do senso crítico ontológico relacionado à construção de uma trajetória social.

**Palavras-chave:** Nomenclatura. Pessoa com deficiência. Recorte histórico Pessoa com deficiência.

### Introdução:

Ao tomar o contexto social que considera as particularidades da pessoa com deficiência, em desacordo com os padrões de normalidade, surge a necessidade de exemplificar determinações das conjunturas específicas do empoderamento do indivíduo, baseado na ampliação do conhecimento próprio e coletivo.

Este estudo visa realizar aprofundamento antropológico focado na constituição da pessoa com deficiência física como sujeito, considerando conceitos históricos e epistemológicos, brasileiros e globais, fundamentando ampliação do senso crítico ontológico relacionado à construção de uma trajetória social.

### Procedimentos Metodológicos

O presente estudo trata-se de ensaio teórico, conceituado por Meneghetti (2011, p.321) como mantenedor da “relação permanente entre o sujeito e objeto, um vir a ser constituído pela interação da subjetividade com a objetividade dos envolvidos”, estabelecendo-se como critério seletivo para utilização e escolha das obras, aquelas bibliografias utilizadas para o fomento do curso de Graduação *Lato Sensu* em Educação Diversidade e Redes de Proteção Social - Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC, entre os anos de 2014 e 2016, explanando textos de Lígia Assumpção Amaral, Luiz Alberto David Araújo, Apolônio Abadio do Carmo, Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire, Tomaz Tadeu Silva, entre outros. O

estudo aborda conceitos sobre o recorte histórico e a nomenclatura da pessoa com deficiência, e deficiência física, considerando como critérios de seleção a disponibilidade das obras elencadas na trajetória de estudos para a obtenção da certificação de especialista em educação, diversidade e redes de proteção social, com o acúmulo progressivo e análise através da ordenação, classificação e condensação final dos textos pesquisados.

## **Resultados e Discussão**

### ***Recorte Histórico e Nomenclatura da Pessoa com Deficiência.***

Como objeto de estudo, o tema pessoa com deficiência não é considerado inovador. Porém, seus direitos e proteção constitucional e fatores associados são bases de estudos na contemporaneidade, devido ao agravamento de índices decorrentes de duas guerras mundiais (CORDE, 1997).

Encontram-se relatórios literários de pessoas com deficiência desde tempos remotos, como na mitologia grega e romana, pressuposto que a afirmativa torna-se frequente em termos históricos após a volta de soldados veteranos, em sua maioria com deficiências adquiridas por ferimentos (CASTRO, 2008).

No Brasil, nos períodos pré-colonial e imperial, são raríssimos os históricos de pessoas com deficiência, sendo que os poucos casos relatados eram decorrentes de guerras ou acidentes na selva. Deficiências físicas de origem congênita não foram relatadas, entretanto destacava-se culturalmente o sacrifício ao nascimento (CARMO, 1994).

Na época, ressaltam-se doenças comuns à carência nutricional, responsáveis por anomalias na população branca, porém

é necessário ressaltar, também, que o significativo contingente de escravos inválidos, encontrados nesta época, eram vítimas dos maus tratos, castigos físicos ou acidentes de trabalho dos engenhos ou lavouras de cana (CARMO, 1994, p.27).

Permeando o período entre o século XVIII até meados do século XIX a visibilidade destinada à pessoa com deficiência é tenuamente acentuada, com a criação de instituições que serviam de depósitos, com condições precárias e sem atendimento necessariamente especializado. A fim de evitar a propagação da segregação, em meados do século XX criam-se as escolas de educação especial

(ZAVAREZE, 2009). Em meio às lutas pela garantia de direitos, a educação proposta era direcionada à confecção de trabalhadores para postos específicos, relegados à postos operacionais (BIANCHETTI, 1998).

Considerando que o processo de incapacidade referente à invalidez gera perdas econômicas, países como os Estados Unidos, contabilizaram cerca de U\$4 bilhões de gastos na área da saúde, já no Brasil, o Ministério da Saúde aponta gastos de 1,14 bilhões no ano de 2005 com aposentadorias por invalidez (CASTRO, 2008).

Do início do século XX até dias atuais, no Brasil, não é observado, levando em conta situação social e atendimentos relacionados à saúde, a melhora do cenário geral para a pessoa com deficiência (CARMO, 1994). Além de valores materiais, busca-se pesquisar acerca do tema para a condução de medidas que influenciem beneficentemente e auxiliem no processo de desenvolvimento holístico da pessoa com deficiência, sendo um tema que não se encerra.

Com relação ao acesso e utilização de direitos básicos ao ser humano, a preocupação surge em movimentos sociais, que reivindicam igualdade e buscam expressão e reconhecimento por parte das autoridades. Esta tendência reforça-se no Brasil, em termos da elaboração de projetos de leis que garantam direitos específicos a esta parcela da população (CASTRO, 2008).

O tema abordado para designar a Pessoa com Deficiência não é novo, porém seus preceitos de identidade vêm sendo constantemente evidenciados, buscando-se obter nomenclatura de forma mais adequada.

Para compreender a nomenclatura utilizada atualmente é preciso trazer à tona as diretrizes históricas da legislação que apresentam diversas nomenclaturas, nacionais e estrangeiras, conceituando as pessoas com deficiência de diversas maneiras, tais como: “indivíduos de capacidade reduzida”, “minorados”, “impedidos”, “descapacitados”, “excepcionais”, entre outras, chamando atenção que o termo “deficiente” era até então o mais utilizado (GONÇALVES, 1979 apud ARAÚJO, 1997).

Araújo (1997) considera que algumas terminologias abordam incapacidades, além de outras conceituarem a suavização do problema. O Termo “deficiente” é mais incisivo, levando diretamente ao centro daquilo que deve ser estudado, só deve-se retirar a utilização da palavra portador.

A terminologia “portador” pondera que a pessoa deva portar algo, geralmente relacionado a um peso frequentemente associado à doenças. Importante acentuar-se que a deficiência difere da doença, e, via de regra, firma-se a forma adequada de

nomenclatura atual, tratada como Pessoa com Deficiência, sem necessidade de alteração do texto constitucional, via utilizável em conteúdo jurídico (FÁVERO, 2007.)

Torna-se necessário delimitar o universo desta revisão bibliográfica, para fins de exemplificar conceitos determinantes relacionados às definições sobre os conceitos da Pessoa com Deficiência Física, enfocando variáveis diretas à Deficiência Física.

### ***Delimitação, Conceito e Definição da Deficiência Física***

Não existe consenso entre o que pode ser considerado ou não deficiência, em termos quantitativos, e suas determinações que influenciam diretamente o indivíduo, submetendo-se a pessoa com deficiência como objeto de pesquisa. No entanto, ainda no Brasil, por poucas vezes, esta população é apontada como tema de estudo específico relacionado à resultado de injustiça social e falta de acesso à direitos básicos. Existe uma visão simplista que determina a deficiência como uma tragédia pessoal, baseada em uma cultura de normalidade classificando os seres humanos em categorias artificiais (FARO, 2014).

Conceitos de “normalidade” e “anormalidade” são presumidos e utilizados frequentemente no seio social, porém em termos, os indivíduos associam estes conceitos claramente baseados em cultura própria e consideram pessoas diferentes para exemplificar tais conjecturas (CARMO, 1994)

O critério de delimitação, para montagem do estudo revisional, elencou considerar informações relevantes à pessoa com Deficiência Física. Fávero (2007, p.24) ressalta que “deficiência física não é gênero do qual as demais deficiências são espécies”.

Salva esta questão o Decreto Nº 5.296, de 2004, que aponta:

Deficiência física-alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Pessoas com deficiência, sujeitas às diversas considerações, expostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1976, não contempla as complexidades

das diversas deficiências. Consta-se que a Classificação Internacional de Doenças (CID), torna-se rasa. Posteriormente, e então baseando-se nesta, que delimita um modelo biomédico, esquadrinha-se termos de publicações para uma nova classificação específica, voltada especificamente a um plano terapêutico individualizado a *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, (ICIDH) elucubrando especificidades das deficiências (FARO, 2014).

Carmo (1994) aponta para a complexidade de estabelecer critérios específicos para entendimento da deficiência de forma geral, destacando o caso da deficiência física, não atingindo assim conclusão específica de cunho discurso/realidade.

A implantação da ICIDH trouxe à tona uma proposta exemplar, porém linear, efetivando a cultura baseada nos estudos, debates acirrados e divergências, que geraram a sua reformulação em 1990, tendo seu texto finalizado em 2001, e considerando por fim a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, CIF (FARO, 2014). A Organização Mundial Da Saúde, OMS (2008, p.13), acentua que:

O objetivo geral da classificação é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada e uma estrutura que descreva a saúde e os estados relacionados à saúde. Ela define os componentes da saúde e alguns componentes do bem estar relacionados à saúde, tais como educação e trabalho.

Complementando-se permanentemente uma à outra, CID e CIF mantém transponível inócua visão mais social da Deficiência, considerando não desbancar o padrão biomédico, linear de determinação da patologia ou relação direta para a aquisição da deficiência física, e sim contemplar todas as desvantagens de domínio relacionados à diminuição da funcionalidade e saúde do indivíduo com deficiência Física (FARO, 2014).

O CIF torna-se instrumento fundamental para avaliação da funcionalidade e classificações *in loco* da deficiência física, trazendo em seu texto contribuições advindas das pessoas com incapacidades e de suas organizações. Isso denota fator multidimensional à pessoa com deficiência física em impacto ambiental e contexto individual, fatores que são relevantes e influenciam no funcionamento do ambiente social em si e que contribuam para diminuir barreiras enfrentadas cotidianamente pelas pessoas com deficiência.

Importante destacar que o CIF, de forma alguma denota uma classificação de pessoas e sim, revela características de saúde que, associadas a contextos diversos, produzem a incapacidade, não devendo os indivíduos serem reduzidos em termos de suas deficiências, nem abordados com desigualdade. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2008).

### **Considerações Finais**

As relações interpessoais baseadas em padrões normativos estão enraizadas no seio social e devem ser refletidas por meio da influência atual e posterior na vida de outros sujeitos com deficiência. Conhecer sua trajetória, verificar a delimitação de conceitos, que na maioria das vezes são atribuídos por indivíduos que não pertencem ao contexto da deficiência, são movimentos essenciais para a conquista da autonomia.

Visto a inadmissibilidade de ações pressupostas que determinam discriminação, o foco específico a ser considerado seria a extinção de preceitos que inferiorizem o sujeito com deficiência. Conclusões pretendidas acerca deste remetem a um processo educativo para busca da equidade, e levantam contextos da melhora do ambiente social em bojo de equiparação de oportunidades e mutua interação benéfica entre os sujeitos com deficiência para pleno acesso a direitos básicos.

### **Referências**

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In AQUINO, Julio Groppa (org). **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e Práticas**. São Paulo. Summus Editorial, 1998.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A Proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1997. 122p.

BIANCHETTI, Lucídio. FREIRE, Ida Maria. (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1997. 70 p.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei no. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as leis 10.048 de 8 de novembro de 2000 e 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_**Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência – Estatuto da Pessoa Com Deficiência.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física:** A sociedade Brasileira Cria “Recupera” e Discrimina. Brasília: Secretaria de Desportos/PR, 1991, 230p.

CASTRO, S. S. de et al. Deficiência visual, auditiva e física: prevalência e fatores associados em estudo de base populacional. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.8, p.1773-1782, ago., 2008.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade.** Rio de Janeiro: WWA – Ed., 2004. 334p.

FARO, Julio Pinheiro. A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Abordagem Seniana das Capacidades: Uma Leitura Sobre a Concepção de Deficiência. **Revista de Direito Constitucional e Institucional**, São Paulo, v.22, n-8, p143-160,.set. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1974. 218 p. (Ecumenismo e humanismo v. 16)

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em perspectiva**, v.14, n.2, p.51-56, 2000.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. What is a theoretical wssay? Response to prof. Kazue Saito Monteiro de Barros and prof. Carlos Osmar Bertero. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 343-348, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. . **CIF:** Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: EDUSP, 2003. 325p. ISBN 9788531407840 (broch.)

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença** – perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. "A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **Psicologia:** o portal dos psicólogos, Portugal, v.1, n.1, 2009.

## CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Alice Baggio Weber<sup>1</sup>; Miryan Cruz Debiasi<sup>2</sup>; Ademir Damazio<sup>3</sup>; Ide Maria Salvan Maccari<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Curso de Pedagogia. Unibave. alice.baggio@hotmail.com.

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

<sup>3</sup>PPGE. Curso de Pedagogia. Unesc. Unibave. add@unesc.net.

<sup>4</sup>Curso de Pedagogia. Unibave. idmariam@hotmail.com.

**Resumo:** Nesse estudo, parte-se do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem não é praticada isoladamente, mas articulada a uma concepção de educação. Desse modo, atuam em unidade a concepção de educação e a prática pedagógica avaliativa. O objetivo deste trabalho foi analisar as diferentes concepções de educação e avaliação da aprendizagem que norteiam as práticas pedagógicas dos professores do 4º e do 5º ano das escolas de Ensino Fundamental da zona urbana do município de Braço do Norte (SC). O processo de análise decorreu das respostas a um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado aos professores que atuam nas turmas investigadas. O estudo evidencia algumas incoerências na base teórica que sustenta as práticas avaliativas. Tal constatação sugere que ainda é frágil para alguns professores a clareza da linha teórica e da concepção de avaliação que seguem, sendo comum perceber contradições.

**Palavras-chave:** Concepções de educação. Concepções de avaliação. Prática pedagógica avaliativa.

### Introdução

A avaliação não acontece por si mesma, está sempre atrelada a uma concepção de educação que fundamenta a prática pedagógica do professor. Essa teoria aborda uma concepção de mundo, de sociedade, de educação, assim como de ensino e aprendizagem e por decorrência, do processo avaliativo (LUCKESI, 2011).

Do ponto de vista da pedagogia, Saviani (2012b) ressalta que há cinco concepções principais de educação: humanista tradicional e humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética. Todas elas possuem diferenças em relação ao modo de conceber a educação e, em alguns casos, também, a atuação do professor e do aluno, bem como, por decorrência, o desenvolvimento do processo avaliativo.

Para tanto, neste estudo, a problemática que se apresenta é: quais concepções de educação e de avaliação da aprendizagem norteiam a prática pedagógica de

professores do 4º e do 5º ano de escolas de Ensino Fundamental da zona urbana do município de Braço do Norte (SC)?

Decorrente da problemática da pesquisa surge o seguinte objetivo geral: analisar as diferentes concepções de educação e avaliação da aprendizagem que norteiam as práticas pedagógicas dos professores do 4º e do 5º ano das escolas de Ensino Fundamental da zona urbana do município de Braço do Norte (SC). Para se chegar a esse objetivo maior, determina-se como objetivos específicos: identificar as concepções de educação e de avaliação da aprendizagem que se manifestam entre os professores do 4º e do 5º ano das escolas de Ensino Fundamental I da zona urbana do município de Braço do Norte (SC); estudar a compreensão dos professores sobre as concepções de educação; investigar o entendimento dos professores sobre as concepções de avaliação da aprendizagem; relacionar a prática avaliativa dos docentes pesquisados e a sua coerência com a concepção de educação e de avaliação manifestada por eles.

No presente estudo, esse entendimento torna-se pressuposto fundamental para que as práticas avaliativas tenham coerência com as concepções de educação que são a base do trabalho pedagógico escolar.

### **Concepções de educação**

Ao tratar das concepções de educação e da prática pedagógica, Saviani (2012b) aponta que há cinco principais concepções de educação: a humanista tradicional, a humanista moderna, a analítica, a crítico-reprodutivista e a dialética.

Na concepção humanista tradicional de educação se expressa a pedagogia tradicional. Libâneo (1998), que nomeia essa de tendência liberal tradicional, indica que o papel da escola é preparar moral e intelectualmente os estudantes para atuarem na sociedade. Os conteúdos de ensino são transmitidos e expostos verbalmente pelo professor como verdades absolutas, desvinculados das experiências e das realidades sociais dos alunos. O professor expõe todo o conteúdo, cabendo aos alunos escutá-lo passivamente. Estes realizam exercícios de repetição e memorização daquilo que foi transmitido (LIBÂNEO, 1998). Dessa forma, “[...] o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado [...] que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.” (SAVIANI, 2012a, p. 06).

A concepção humanista moderna, que guia a pedagogia nova, compreende que os indivíduos possuem várias diferenças entre si (SAVIANI, 2012b). Essa concepção é denominada por Libâneo (1998) tendência liberal renovada progressista. O papel da escola é ajustar as necessidades e os interesses de cada aluno com as exigências do meio social em que vive. Ao professor cumpre o papel de orientar e estimular a aprendizagem dos alunos; no entanto, a iniciativa principal no processo de aprendizagem compete a estes indivíduos. A ênfase é dada ao sujeito da aprendizagem, ou seja, o aluno possui papel central no ensino (MIZUKAMI, 2014).

Segundo Saviani (2012b), a concepção analítica possui certa afinidade com a pedagogia tecnicista. Na concepção tecnicista, intitulada por Libâneo (1998) de tendência liberal tecnicista, o papel da escola consiste em modelar o comportamento dos seres humanos. Quanto aos conteúdos, Libâneo (1998) destaca que se referem a algumas informações e princípios, distribuídos em uma sequência lógica. O professor os transmite de acordo com um sistema instrucional eficiente no que se refere aos resultados de aprendizagem esperados e o aluno recebe, fixa e decora esses conteúdos. O ensino tem como objetivo mudar padrões de comportamentos por meio de treinamento e objetivos estabelecidos (MIZUKAMI, 2014). A aprendizagem será garantida quando o objetivo proposto for atingido. Sendo assim, de acordo com Libâneo (1998), é importante a criação de objetivos para se verificar em que medida as mudanças de comportamento estão ocorrendo.

Na concepção crítico-reprodutivista “[...] não se põe [...] a questão da prática pedagógica.” (SAVIANI, 2012b, p. 69). Por esse motivo, ela não fará parte dos estudos apresentados neste artigo.

Uma outra teoria apresentada por Saviani (2012a) é a teoria crítica da educação chamada por ele de dialética. Nessa tendência, Libâneo (1998) fez um estudo que denominou de “progressista crítico-social dos conteúdos”, pois faz uma análise crítica da realidade social. A escola tem o papel de preparar o aluno para o mundo adulto, fornecendo-lhe os conhecimentos necessários para que possa ter uma participação ativa na sociedade, com vistas à sua transformação e tornando-a mais democrática. Os conteúdos de ensino apresentados pelo professor são reavaliados de acordo com as realidades sociais dos alunos. Sendo assim, depois de uma análise crítica dos conteúdos, com a intervenção e orientação do professor, o aluno ultrapassa suas estruturas cognitivas anteriores, que inicialmente são confusas, e constrói um conhecimento mais elaborado e organizado (LIBÂNEO, 1998).

Como tais concepções se expressam no trabalho dos professores? Em se tratando de avaliação da aprendizagem, como elas se expressam objetivamente na prática pedagógica dos professores? Essas questões serão abordadas na sequência.

### **Concepções de avaliação da aprendizagem**

A avaliação da aprendizagem não é realizada de forma isolada, mas é uma ação da prática pedagógica articulada com uma concepção teórica de educação (LUCKESI, 2011). Foi somente a partir de 1930, com Ralph Tyler (1902-1994), que se começou a utilizar a expressão “avaliação da aprendizagem” referenciando-se aos cuidados dos professores em relação à aprendizagem de seus alunos (LUCKESI, 2005). Entretanto, tal compreensão seguia alguns pressupostos elaborados séculos antes.

Frequentemente, os professores não realizam diagnósticos da situação de aprendizagem de seus alunos para realizar intervenções. Eles classificam, aprovam ou reprovam esses indivíduos. Em outras palavras, realizam exames escolares (LUCKESI, 2005).

Na concepção da prática de examinar, o aluno aprende na medida em que memoriza e repete o que foi ensinado, revelando sua aprendizagem por meio de um instrumento de verificação que visa discipliná-lo, compará-lo, classificá-lo e excluí-lo, caso não tenha alcançado o padrão estabelecido. O importante não é o processo de ensino e aprendizagem ou a ampliação dos conhecimentos, mas a presença ou a ausência de um conhecimento específico no estudante e a aprovação ou a nota obtida (ESTEBAN, 2013a).

De acordo com Chueiri (2008), no início do século XX, originou-se uma concepção de avaliação que utilizava processos de medição. Nesse sentido, a avaliação era confundida com medida, os resultados eram quantificados. O objetivo maior dessa avaliação está centrado nas mudanças de comportamento que podem ser observadas e quantificadas (FRANCO, 2007).

Nessa perspectiva, a avaliação é realizada mediante objetivos que levam em consideração as mudanças comportamentais desejadas e os aspectos a serem medidos nos alunos (ESTEBAN, 2013a). É importante destacar que os objetivos elencados devem ser redigidos com bastante clareza para que realmente seja possível a análise e avaliação do comportamento desejado (TYLER, 1949).

Essas concepções de avaliação se configuram em uma abordagem quantitativa de avaliação, pois a ênfase está no produto, ou seja, na nota que o aluno obteve e no resultado das aprendizagens (SAUL, 2010).

Em contraposição a essa abordagem, surgiram propostas para uma concepção qualitativa de avaliação, com ênfase nos processos e não nos produtos de aprendizagem (SAUL, 2010).

Em uma abordagem qualitativa de avaliação, o aluno, o ensino e a aprendizagem são considerados o centro de todo o processo, sendo necessário respeitar o ritmo individual e as diferenças de cada sujeito. Esse tipo de avaliação tem como objetivo compreender as habilidades que foram desenvolvidas e os conhecimentos que foram aprendidos pelos alunos, com o objetivo de perceber o que ainda não foi desenvolvido ou aprendido para realizar as devidas intervenções (ESTEBAN, 2013a).

Os instrumentos de avaliação que são distribuídos aos alunos possuem questões mais abertas. Além disso, o professor observa e realiza registros sobre a aprendizagem dos alunos, que são vistos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e partícipes da avaliação, por isso que a autoavaliação é introduzida (ESTEBAN, 2013b).

O breve diálogo estabelecido aqui mostra que as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem escolar fazem parte do processo de desenvolvimento e mudanças das concepções de educação e das funções da escola. Entretanto, nem sempre é possível, por diferentes motivos, manter uma coerência entre uma concepção de educação e a prática avaliativa.

### **Procedimentos Metodológicos**

Para investigar as concepções de educação e as práticas avaliativas, delimitou-se como recorte de análise os professores que atuam no período matutino nas turmas do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental I, das escolas da rede municipal urbana do município de Braço do Norte (SC). Nesse recorte, houve a participação de cinco (05) escolas e de doze (12) professores. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com o intuito de descrever as características que se apresentam na prática avaliativa dos professores pesquisados em unidade com uma concepção de educação (GIL, 2009).

Para obter os dados, optou-se por um questionário contendo seis (06) questões: quatro (04) questões de múltipla escolha, uma (01) fechada e uma (01)

aberta. A análise dos dados foi expressa em quadros. Com relação à questão aberta, realizou-se agrupamento por proximidade de respostas.

Os questionários foram entregues aos professores para que pudessem responder em casa, uma vez que eles comentaram não ter tempo disponível para tal atividade na escola. Onze (11) professores devolveram o questionário três (03) dias após a entrega, que foi a data combinada, e um (01) professor não devolveu, com a justificativa inicial de que havia esquecido o documento; depois, por ter perdido o questionário.

Como critério de identificação das instituições, as escolas foram intituladas escola A, B, C, D e E. Quanto aos professores, esses foram intitulados professor 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10 e 11, já que um (01) deles, o 12º, perdeu o questionário e, dessa forma, foi eliminado da pesquisa.

## **Resultados e Discussão**

Neste momento será apresentado os resultados obtidos na pesquisa realizada, tendo como referência os dados do questionário.

É necessário destacar que alguns professores assinalaram mais de uma opção em várias questões. Por isso, o resultado não coincidiu com o número total de sujeitos pesquisados, ou seja, onze (11) professores.

Na primeira questão, buscou-se saber qual (is) característica (s) da concepção de educação norteia (m) a prática pedagógica dos professores pesquisados. É importante destacar que a concepção crítico-reprodutivista não faz parte do propósito desta pesquisa, pois ela não possui uma proposta pedagógica, conforme exposto anteriormente.

Cinco (05) professores assinalaram a opção de que o professor tem o papel de orientar e estimular a aprendizagem dos alunos, sendo que estes possuem papel principal no processo de aprendizagem. Oito (08) professores assinalaram a opção onde os alunos possuem papel ativo no processo de aprendizagem, cabendo uma reflexão crítica da realidade para que possam ter uma participação ativa na sociedade, podendo transformá-la. Isso se observa no quadro 01.

**Quadro 01** – Características da concepção de educação que norteiam a prática pedagógica dos professores

Definições	Respostas
O professor possui papel central e tem como função transmitir os conhecimentos aos alunos, que devem assimilá-los.	-
O professor tem o papel de orientar e estimular a aprendizagem dos alunos, sendo que estes possuem papel principal no processo de aprendizagem.	05
Criar objetivos para verificar em que medida a aprendizagem e as mudanças de comportamento estão ocorrendo. O professor transmite os conteúdos e o aluno os recebe e os decora.	-
Ser contra o autoritarismo do professor e defender o papel ativo dos alunos no processo de apropriação dos conhecimentos. Aos alunos cabe uma reflexão crítica da realidade para que possam ter uma participação ativa na sociedade, podendo transformá-la.	08

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observa-se, pelos dados do quadro 01, que cinco (05) professores se orientam pelas características da concepção de educação que Saviani (2012b) denomina humanista moderna, onde a ênfase pedagógica se desloca do professor para o aluno. O aluno é o sujeito da apropriação do conhecimento. Sendo assim, o professor não interfere, apenas auxilia na aprendizagem (LIBÂNEO, 1998).

Oito (08) professores se orientam pelas características da concepção de educação que Saviani (2012b) denomina dialética. Para Libâneo (1998), nessa concepção, o aluno deixa de ter um conhecimento somente empírico e passa a ter um conhecimento mais elaborado. Para Saviani (2012a), essa concepção busca solucionar os problemas encontrados na sociedade, tendo um importante papel no processo de transformação desta, tornando-a mais democrática.

Pode-se perceber que nenhum professor respondeu que norteia sua prática pelas características das concepções de educação que Saviani (2012b) denomina humanista tradicional e/ou analítica.

Na segunda questão, buscou-se saber qual concepção pedagógica orienta a prática educativa dos professores pesquisados.

Dez (10) professores responderam que se orientam a partir de uma teoria crítica da educação, que faz uma análise crítica da realidade social, com vista a uma transformação da sociedade; e, um (01) professor alegou que orienta sua prática educativa fazendo uma coesão com todas as concepções de educação. Isso se observa no quadro 02.

**Quadro 02** – Concepção pedagógica que orienta a prática educativa dos professores

Concepção pedagógica	Respostas
Pedagogia tradicional	-
Pedagogia nova	-
Pedagogia tecnicista	-
Uma teoria crítica da educação que faz uma análise crítica da realidade social, buscando uma transformação da sociedade.	10
Outras. Quais?	01 Acredito que na minha prática educativa faço uma coesão com todas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observa-se, pelos dados do quadro 02, que a maioria dos professores se orienta pela concepção que Saviani (2012b) denomina dialética.

Comparando o quadro 02 com o quadro 01, percebe-se que há contradições nas respostas dos professores. Anteriormente, cinco (05) professores alegaram que se orientam pelas características da concepção de educação que Saviani (2012b) denomina humanista moderna, que guia a pedagogia nova, e oito (08) professores apontaram que se orientam pelas características da concepção dialética, uma teoria crítica da educação. No entanto, esses professores não continuaram com as mesmas concepções na segunda questão. Tal situação sugere que há confusão em relação às concepções e às suas características na prática pedagógica.

Tal incoerência remete-se à Pimenta (2012) ao ressaltar que é preciso investir na formação de professores para que eles possuam experiência, conhecimento e os saberes pedagógicos necessários para exercer a docência. Os saberes pedagógicos dizem respeito aos pressupostos referentes à educação e à pedagogia, tais como: o relacionamento entre professor e aluno, apropriação do conhecimento e maneiras de ensinar. É importante que os docentes se apropriem desses conhecimentos, pois eles dão fundamento às suas práticas pedagógicas.

Na terceira questão, os dados foram apresentados de forma descritiva, pois buscou-se saber como os professores pesquisados realizam a avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Do total de pesquisados, oito (08) professores responderam que realizam a avaliação da aprendizagem por meio da participação dos alunos, de debates, de provas orais e escritas com questões objetivas e dissertativas, de trabalhos teóricos e práticos, de interpretação oral e escrita e de atividades de pesquisa, entre outras

ações. Três (03) professores responderam que realizam a avaliação da aprendizagem de seus alunos de forma processual, diagnóstica e contínua.

Percebe-se que os oito (08) professores enfocaram a avaliação da aprendizagem apenas no que se refere aos instrumentos avaliativos que têm a função de “[...] dar visibilidade a resultados quantitativos [...] e que sejam compreendidos como demonstração da aprendizagem realizada.” (ESTEBAN, 2013b, p. 17).

Os outros três (03) professores realizam a avaliação de forma diagnóstica, processual e contínua. A avaliação diagnóstica deve ser praticada para que se compreenda “[...] o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.” (LUCKESI, 2011, p. 115).

A avaliação formativa ou processual é “[...] toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 78). Luckesi (2005) enfatiza que a avaliação é processual ao reconhecer que em um determinado momento o aluno não se apropriou de certo conhecimento, mas em outro momento poderá se apropriar.

Em virtude das leituras realizadas e do referencial teórico abordado, pode-se supor que, apesar de haver algumas contradições nas respostas, nenhum dos professores sustenta sua prática avaliativa numa concepção tradicional (exames escolares) e/ou tecnicista (medida) de avaliação, o que sugere também que a concepção humanista tradicional e a analítica de educação não se expressam na atividade pedagógica desses professores.

Na quarta questão, buscou-se saber qual (is) característica (s) da concepção de avaliação da aprendizagem norteia (m) a prática pedagógica dos professores pesquisados.

Um (01) professor respondeu que é a concepção que o aluno aprende quando memoriza e repete o que foi ensinado. Outro (01) professor norteia a sua prática na concepção que defende que a aprendizagem, as habilidades e as mudanças de comportamento dos alunos podem ser quantificadas e medidas de acordo com os objetivos estabelecidos. Onze (11) professores norteiam suas práticas com uma concepção que considera o aluno, o ensino e a aprendizagem o centro de todo o processo. Isso se observa no quadro 03.

**Quadro 03** – Características da concepção de avaliação da aprendizagem que norteiam a prática pedagógica dos professores

Definições	Respostas
Entender que o aluno aprende quando memoriza e repete o que foi ensinado, cabendo ao professor avaliar se ele foi capaz de responder às perguntas adequadamente.	01
Defender que a aprendizagem, as habilidades e as mudanças de comportamento dos alunos podem ser quantificadas e medidas de acordo com objetivos estabelecidos.	01
Considerar o aluno, o ensino e a aprendizagem o centro de todo o processo, sendo necessário respeitar o ritmo individual e as diferenças de cada sujeito, caracterizando-se como uma atividade participativa e de diálogo.	11

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observa-se, pelos dados do quadro 03, que em relação a essa questão e às anteriores é possível perceber contradições nas respostas dos professores. Anteriormente, nenhum professor indicou que se embasa numa concepção humanista tradicional ou analítica (com afinidades tecnicistas) de educação, o que, por consequência, também não alicerçaria sua prática avaliativa com características tradicionais (de exames escolares) e/ou tecnicistas (de medida).

Entretanto, ao tratar das características de cada compreensão de avaliação, as contradições surgiram. De acordo com as respostas, um (01) professor norteia a sua prática pelas características da concepção que relaciona a aprendizagem com a memorização e a repetição daquilo que foi ensinado (ESTEBAN, 2013a). Essa é a concepção de avaliação dos exames escolares, a qual se baseia numa perspectiva tradicional de educação.

Outro (01) professor norteia a sua prática pedagógica pelas características da concepção em que há a criação de objetivos que indicam os resultados de aprendizagem e as mudanças comportamentais esperadas e que podem ser medidas, sem considerar o processo de aprendizagem (ESTEBAN, 2013a). Tal concepção de medida tem afinidades com uma perspectiva analítica (tecnicista).

Onze (11) professores norteiam as suas práticas pedagógicas pelas características da concepção cuja ênfase está direcionada a todo o processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de obter as informações suficientes sobre a aprendizagem dos alunos para fazer as devidas reformulações e orientações didáticas (SAUL, 2010).

Apesar de essa proposta avaliativa demonstrar uma tentativa de superação das perspectivas tradicionais e tecnicistas, não é possível inferir se a concepção de avaliação se assemelha a uma proposta crítica ou com ênfase na subjetividade, como ocorre, por exemplo, na proposta escolanovista.

Na quinta questão, buscou-se saber qual a concepção de avaliação da aprendizagem que norteia a prática pedagógica dos professores pesquisados. Um (01) professor respondeu que norteia a sua prática pedagógica com a concepção dos exames escolares; três (03) pela concepção de medida; nove (09) apresentam uma concepção qualitativa de avaliação; e, dois (02) norteiam suas práticas com outras concepções, sendo uma a autoavaliação e outra o processo de ensino-aprendizagem. Isso se observa no quadro 04.

**Quadro 04** – Concepção de avaliação da aprendizagem que norteia a prática pedagógica dos professores

Concepção de avaliação da aprendizagem	Respostas
A concepção dos exames escolares.	01
A concepção de medida, cuja aprendizagem pode ser medida e quantificada.	03
A concepção qualitativa de avaliação.	09
Outras. Quais?	02 Autoavaliação Processo de ensino-aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Comparando com a questão anterior, com relação aos exames escolares, não houve contradições nas respostas. Porém, com relação à concepção de medida e de avaliação qualitativa, percebe-se novamente contradições nas respostas dos professores.

Na questão anterior, apenas um (01) professor indicou que norteia a sua prática pedagógica com as características da concepção de medida. Porém, nesta questão três (03) professores responderam que se orientam pela concepção de medida. No entendimento de Tyler (1949), esse tipo de avaliação é realizado de acordo com objetivos previamente estabelecidos, por meio dos quais se pretende saber em que medida está havendo mudanças no comportamento dos alunos.

Na questão anterior, quando as características da concepção qualitativa de avaliação foram elencadas, onze (11) professores apontaram que se norteiam por tal

concepção. Porém, nesta questão, nove (09) professores responderam que se orientam por meio dessa mesma concepção, ao ser mencionado apenas seu nome.

Na concepção qualitativa de avaliação, a ênfase está no processo de ensino e aprendizagem e no sujeito que conhece, ou seja, no aluno (ESTEBAN, 2013a). A autora enfatiza que a autoavaliação tem grande valor, pois por meio dela o sujeito constrói a sua própria resposta. Portanto, percebe-se que nesta questão houve uma confusão por parte de dois (02) professores, os quais optaram por outras concepções de avaliação, mas mencionaram a autoavaliação e o processo de ensino aprendizagem, que fazem parte da concepção de avaliação qualitativa.

Além disso, todos os onze (11) professores alegaram que se orientam pela concepção de educação humanista moderna ou pela dialética, as quais não se articulam com a concepção de medida e dos exames escolares.

Na sexta e última questão, buscou-se saber a opinião dos professores com relação à avaliação qualitativa e quantitativa. Nove (09) professores assinalaram que a avaliação qualitativa não elimina a avaliação quantitativa. Dois (02) professores assinalaram que a avaliação qualitativa elimina a avaliação quantitativa. Isso se observa no quadro 05.

#### Quadro 05 – Avaliação qualitativa e quantitativa

Definições	Respostas
A avaliação qualitativa não dispensa nem elimina a avaliação quantitativa.	09
A avaliação qualitativa dispensa e elimina a avaliação quantitativa.	02

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

É possível perceber que ainda existem equívocos por parte dos professores que se orientam pela concepção de avaliação qualitativa e pelas concepções de educação humanista moderna e dialética. É necessário comentar que na primeira questão, cinco (05) professores apontaram que se orientam pelas características da concepção humanista moderna e oito (08) professores apontaram que se orientam pelas características da concepção dialética. Já na quarta questão, onze (11) professores declararam que se orientam pelas características da concepção de avaliação qualitativa, a qual se articula com as concepções de educação humanista moderna e dialética.

Para Demo (2010), em uma perspectiva dialética, não faz sentido eliminar por completo a avaliação quantitativa, desde que seja realizada corretamente e com cuidado. Entretanto, a concepção humanista moderna, que leva em conta o esforço, o êxito e as atitudes da criança, dispensa o enfoque quantitativo, substituindo as notas por conceitos (MESQUITA; COELHO, 2008). Dessa forma, os dois (02) professores que escolheram a opção em que a avaliação qualitativa dispensa e elimina a avaliação quantitativa supõe-se que sustentam suas práticas em uma concepção de educação humanista moderna.

Ao final da análise, é possível constatar que cinco (05) dos onze (11) professores foram coerentes do início ao fim em suas respostas, seguindo uma concepção de avaliação qualitativa articulada a uma concepção dialética de educação. Os outros seis (06) apresentaram incoerências em algumas de suas respostas, não seguindo, assim, uma concepção de avaliação articulada a uma concepção de educação.

Isso sugere que ainda é frágil para alguns professores a clareza da concepção teórica e da concepção de avaliação que seguem, sendo comum perceber contradições.

### **Considerações Finais**

O presente artigo buscou analisar as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem que norteiam as práticas pedagógicas dos professores do 4º e do 5º ano das escolas de Ensino Fundamental da zona urbana do município de Braço do Norte (SC) e a articulação dessas concepções com as concepções de educação.

Grande parte dos professores respondeu que se orienta por uma concepção que pretende superar os mecanismos autoritários, passivos e de exclusão, ou seja, a maioria se orienta por uma concepção de avaliação e também de educação que pretende ultrapassar as concepções tradicional e tecnicista.

Entretanto, constatou-se algumas incoerências nas respostas. Os professores optaram por certa concepção de avaliação que não se articula com a concepção de educação que eles indicaram basear sua prática pedagógica. Ou, então, não conseguiram associar as características da concepção de educação que norteiam a sua prática ao nome dessa concepção, assim como não conseguiram associar as características da concepção de avaliação que norteiam a sua prática ao nome dessa mesma concepção.

Foi possível perceber que ainda falta entendimento por parte dos professores pesquisados com relação às concepções de educação e de avaliação da aprendizagem na realização de sua prática pedagógica. Ainda não há uma nítida compreensão sobre cada uma dessas concepções ou sobre suas características.

Sendo assim, reafirma-se o pressuposto da extrema relevância em investir na formação de professores para que eles possuam os conhecimentos imprescindíveis em relação à educação e à pedagogia, podendo exercer a docência com consciência e clareza quanto à finalidade formativa.

Ao final deste trabalho, alguns questionamentos ainda se fazem presentes: será que o que os professores responderam com relação às concepções de educação e de avaliação da aprendizagem corresponde ao que realmente eles efetuam em sua prática pedagógica? Está claro para esses professores a proposta pedagógica, prática avaliativa e finalidade educativa? Acredita-se que seria interessante observar *in loco* a prática pedagógica desses professores para verificar a coerência/incoerência entre a realização de suas práticas e o que eles responderam na pesquisa realizada. Portanto, fica aberta essa proposta para estudos posteriores.

## Referências

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: 13 jul. 2017.

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

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013a.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: \_\_\_\_\_. **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013b. p. 13-37.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 14 ed. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 13-26.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 15. ed. Santo André, SP: Loyola, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **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.

MESQUITA, Maria de Fátima Monteiro; COELHO, Maria Hercília Mota. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-175, 2008.

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

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

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1949.

## CONHECIMENTO DA ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS NA ÓTICA DE ACADÊMICOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DE SANTA CATARINA

Miryan Cruz Debiasi<sup>1</sup>, Gislaine Warmeling<sup>2</sup>, <sup>3</sup>Alcionê Damásio Cardoso, Maria  
Marlene Schlickmann<sup>4</sup>, William Casagrande Candiotto

<sup>1</sup>Curso de Pedagogia. UNIBAVE. miryan@unibave.net

<sup>2</sup>Curso de Pedagogia. UNIBAVE. gika\_warmeling@hotmail.com

<sup>3</sup>Curso de Pedagogia. UNIBAVE. alcionedamasio@gmail.com

<sup>4</sup>Curso de Pedagogia. UNIBAVE. Maria.marlene0809@hotmail.com

<sup>4</sup>Curso de Pedagogia. UNIBAVE. williamcasagrande@hotmail.com

**Resumo:** As possibilidades de atuação dos profissionais pedagogos passaram por diferentes configurações ao longo da história do curso. Este artigo aborda esses diferentes formatos, o perfil e as possibilidades de atuação para o pedagogo a partir das regulamentações legais do Curso de Pedagogia. O objetivo deste trabalho foi conhecer as perspectivas de atuação do pedagogo na visão dos acadêmicos da 6ª e da 8ª fase de um curso de Pedagogia situado no sul do estado de Santa Catarina. Para dar conta de tal objetivo, utilizamos um questionário com perguntas fechadas, o qual foi aplicado a 25% do total de acadêmicos de cada fase do curso investigado. O estudo evidencia que ainda há muitas dúvidas sobre as principais modificações curriculares e possibilidades de atuação profissional dos egressos em pedagogia. Essa constatação indica que se faz necessário ampliar essas discussões no percurso formativo do curso analisado, a fim de possibilitar aos acadêmicos atuarem em áreas profissionais que são reconhecidas por lei.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Atuação profissional. Diretrizes Curriculares Nacionais. Curso de Pedagogia.

### Introdução:

As possibilidades de atuação dos pedagogos são definidas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia como: exercer as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade normal do Ensino Médio, de Educação Profissional. Poderá atuar, também nas áreas de apoio escolar em que seja necessário o conhecimento pedagógico acerca da educação. Essas atividades envolvem a organização e a gestão de sistemas e instituições de ensino. Nesse sentido, o licenciado em pedagogia tem como função planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor educacional, bem como projetos e experiências de produção

e transmissão de conhecimento científico-tecnológico em campo escolar e não escolar (BRASIL, 2006).

Os campos de atuação do pedagogo passaram por grandes mudanças desde sua primeira regulamentação em 1939. De acordo com Gallo (2009), o curso sofreu modificações que afetaram a formação de identidade profissional. Essa mudança ocorreu nos programas de ensino, nos objetivos do curso e na organização curricular.

A última regulamentação do curso aconteceu no ano de 2006 e marcou mudanças significativas no perfil e na atuação profissional dos pedagogos. Como essas mudanças são percebidas pelos futuros profissionais da pedagogia? Eles têm conhecimento das possibilidades de atuação na área a partir de tais modificações? Diante de tais questionamentos, este trabalho tem como tema: *Perspectivas de atuação do pedagogo sob a ótica dos acadêmicos da 6ª e da 8ª fase de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Sul de Santa Catarina.*

Como problemática deste artigo, elencamos: Quais perspectivas de atuação do pedagogo são compreendidas pelos acadêmicos da 6ª e da 8ª fase do curso investigado? O objetivo geral deste trabalho é conhecer as perspectivas de atuação do pedagogo apresentadas pelos acadêmicos da 6ª e da 8ª fase de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Sul de Santa Catarina, a partir da última Diretriz Curricular do Curso. Em decorrência, apresentamos os seguintes objetivos específicos: investigar o conhecimento dos acadêmicos sobre os campos de atuação do pedagogo a partir das mudanças regulamentares do curso; analisar a ênfase da formação percebida pelos acadêmicos do curso; levantar as necessidades apontadas pelos acadêmicos para determinadas áreas de atuação no seu percurso formativo.

Compreender o processo de mudança e os movimentos que precederam as atuais regulamentações do curso de Pedagogia torna-se importante para que os futuros docentes conheçam suas possibilidades de atuação profissional, bem como promove uma constante reflexão sobre a prática pedagógica e as oportunidades de qualificação dessa prática.

### ***O campo de atuação do pedagogo a partir das legislações do curso***

A identidade do curso de Pedagogia no Brasil teve início por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 (RIBEIRO; MIRANDA, 2013). Segundo Ribeiro e Miranda (2013), o curso formava bacharéis em pedagogia e tinha a duração de três

anos. Saviani (2007, p. 117) indica que nessa regulamentação as disciplinas previstas para o currículo do curso de bacharelado em Pedagogia eram:

1º ano: Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da Educação; Psicologia Educacional; 2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar; 3º ano: Psicologia educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação.

Nessa configuração, as disciplinas Psicologia Educacional, História da Educação e Administração Escolar tinham destaque na formação. As disciplinas História da Educação e Administração Escolar faziam parte do currículo do 2º e do 3º ano do curso. Por sua vez, a disciplina Psicologia Educacional fazia parte do currículo dos três anos do curso.

O profissional formado como bacharel poderia acrescentar em seu currículo o título de licenciatura. Para tanto, deveria cursar um ano a mais as disciplinas Didática Geral e Especial, sendo assim reconhecido como licenciado em pedagogia, o que lhe permitiria atuar como professor (SAVIANI, 2007).

Nos anos de 1940 a 1960, discutiu-se muito sobre o curso de pedagogia, sobre a existência ou não de conteúdos específicos, e até se chegou a cogitar a sua extinção (SILVA, 2003).

Após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o curso de pedagogia passou novamente por algumas reformulações. Saviani (2007, p. 118) afirma que pelo parecer nº 251/62 “[...] formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar Didática Geral e Especial, se licenciaria como professor”, fixando para os licenciados o direito de lecionar as disciplinas de filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio. Com relação à atuação profissional, a formação do bacharel, destinada à ocupação de cargos técnicos da educação, mesmo para o licenciado, não era totalmente definida.

Sobre o parecer nº 251/62, Silva (2003) ressalta que algumas alterações foram feitas no currículo do curso, porém ainda existiam problemas quanto à sua definição, manutenção e extinção. Sua extinção surgiu devido à hipótese da falta de conteúdo próprio para formar o professor primário em nível superior e o técnico em educação

na graduação. Esse parecer indicava a ideia de formar o técnico em educação na pós-graduação e o professor primário na graduação.

De maneira geral, pouco foi alterado na organização curricular do curso. O currículo foi mantido como generalista, mas foi revogado o esquema “3+1”. Dessa maneira, o aluno poderia cursar as disciplinas do bacharelado e da licenciatura simultaneamente, sem esperar o quarto ano para receber o título de licenciatura (SAVIANI, 2007).

Em 1962, ficou definido um currículo para o curso de Pedagogia, que continha sete matérias para o bacharelado, a saber: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pelo aluno ou pela instituição (BRZEZINSK, 2007).

Segundo Silva (2003, p. 16), as disciplinas opcionais eram:

[...] biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas em pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional.

Para obter o título de licenciado, os egressos do curso deveriam cursar Didática e Prática de Ensino, além das disciplinas que já constavam como obrigatórias no bacharelado em pedagogia.

Essa organização curricular possibilitou maior flexibilidade tanto para os acadêmicos como para as instituições formadoras. “Diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições.” (SAVIANI, 2007, p. 119).

O Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, elimina do curso de pedagogia a modalidade de bacharelado, direcionando a formação do profissional para licenciatura com o exercício de funções nas escolas e em sistemas escolares (CASTRO, 2007).

O curso formaria todos os pedagogos com o título de licenciado, porém para funções específicas. Na licenciatura plena, os pedagogos poderiam atuar no magistério com as disciplinas especializadas do Curso Normal de Nível Médio: Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar e Inspeção

Escolar, para atuarem no 1º e no 2º grau, com carga horária de 2.200 horas. A licenciatura de curta duração limitava a atuação à Administração Escolar; à Supervisão Escolar e à Inspeção Escolar, somente no ensino de 1º grau, pois contava com 1.200 horas. Com essa formatação, o curso começa a formar o profissional técnico, dividindo o trabalho na escola (CASTRO, 2007). A última regulamentação do curso aconteceu somente no ano de 2006. Antes disso, aconteceram muitas discussões e disputas em torno da formação dos pedagogos.

Para Scheibe (2007), as mudanças que ocorreram no currículo do curso de pedagogia fazem parte de uma reforma na organização dos cursos de graduação, como também na formação de profissionais da educação no Brasil. Segundo a autora, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação, por meio do edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, solicitou que as instituições de ensino superior enviassem propostas para a preparação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Tal movimento contou com ampla participação das entidades educativas nos processos formativos dos professores.

As diretrizes curriculares servem como referência para a organização de programas de formação, atendendo à flexibilidade para construção de currículos plenos, em áreas de conhecimento específico que apontam objetivos existentes na sociedade.

A configuração atual precedeu, portanto, movimentos de discussão com as instituições de ensino superior e entidades nacionais de educadores (ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração Escolar e o CEDES – Centro de Educação e Sociedade), chegando, por fim, a uma solução negociada entre a base governamental, entidades e instituições de ensino.

Após muita discussão sobre o curso de pedagogia, em 2006 foi efetivada a última regulamentação do curso, com mudanças significativas na formação e, em decorrência, no perfil profissional.

Atualmente, o curso destina-se a formar pedagogos para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio normal

e em cursos de educação profissional, atuando na área de apoio escolar e nas que venham requerer conhecimentos pedagógicos (SAVIANI, 2007).

De acordo com a Resolução nº 01/2006, do Conselho Nacional de Educação, o curso passou a ter um total de 3.200 horas de trabalho acadêmico, sendo distribuídas da seguinte maneira: 2.800 horas para subsidiar as atividades formativas (descritas na legislação como: prática em seminários, participação em pesquisas, consulta a bibliotecas, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas e diversificadas e participação em grupos de estudos); 300 horas de estágio supervisionado prioritariamente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e, ainda, em outras áreas específicas, de acordo com a proposta pedagógica da instituição; 100 horas de atividades teórico-práticas em áreas específicas de interesse dos alunos (BRASIL, 2006).

Nas atuais Diretrizes Curriculares, são centrais as seguintes ideias referentes à formação do licenciado em Pedagogia: o conhecimento da escola como organização complexa de formação que promova a educação para e na cidadania; a percepção de que a escola é um importante mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e ambientais no que se refere aos povos indígenas e sua articulação com o restante da sociedade brasileira; com base na perspectiva de gestão democrática, tenham conhecimento da participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; e que tenham formação para proposição de pesquisas e aplicação de resultados, tendo como objetivo identificar e gerir, nas práticas educativas, situação que fortaleça identidades na perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica (BRASIL, 2006).

No artigo 4º, parágrafo único, incisos I, II e III dessa Resolução, elenca a compreensão da legislação sobre as atividades docentes, tais como: I - planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar as tarefas próprias do âmbito educacional; II – acrescenta-se às atividades docentes a avaliação de projetos e experiências educativas em contextos não escolares; III - produzir e discutir no contexto escolar e não escolar o conhecimento científico-tecnológico da área educacional, além da participação na organização e na gestão sobre sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Para Brzezinsk (2007), a identidade que surge para o curso de pedagogia e, conseqüentemente, para os pedagogos é a docência para identificar o professor,

pesquisador e gestor, como profissional da educação com direito a atuar em espaços escolares e não escolares.

Ainda que tenha havido um acréscimo de 400 horas no curso, agregou-se diferentes áreas de atuação a uma mesma formação. Uma das limitações dessa formação é a possibilidade de incidir no esvaziamento teórico, vinculando a prática da educação a uma abordagem instrumental (EVANGELISTA; TRICHES, 2008).

De acordo com Libâneo (2010, p. 846), “[...] É de se notar a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, área de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho”. Em outras palavras, o movimento de reflexão e discussão sobre a finalidade formativa do pedagogo precisa continuar acontecendo.

### **Procedimentos Metodológicos**

Para investigar as perspectivas de atuação do pedagogo, na visão dos acadêmicos da 6ª e da 8ª fase do curso de Pedagogia, delimitamos para análise um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Sul de Santa Catarina.

Em relação aos objetivos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa exploratória, feita a partir de levantamento bibliográfico e do questionário (GIL, 2009) que foi realizada com acadêmicos do curso analisado.

A abordagem da pesquisa é de caráter quantitativo. Para Gatti (2004, p. 03), a pesquisa quantitativa na educação é um fator que não tem tradição sólida. Entretanto, a autora salienta que existem “[...] problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”. Por isso optamos por uma pesquisa quantitativa, para que fosse possível uma análise a partir da contextualização realizada sobre o objeto de estudo deste trabalho.

O curso investigado possui 04 (quatro) turmas: 2ª, 4ª, 6ª e 8ª fase e tem ingresso anual. Na 2ª fase há 30 acadêmicos, na 4ª 21, na 6ª fase 16 e na 8ª fase 27 acadêmicos, totalizando 94 acadêmicos no curso de Pedagogia investigado.

Em relação à população pesquisada, utilizamos como critério de amostra 25% dos acadêmicos das duas últimas fases do curso. Na sexta (6ª) fase, esse percentual correspondeu a um total de quatro (4) acadêmicos; e na oitava (8ª) fase, a um total de sete (7) alunas.

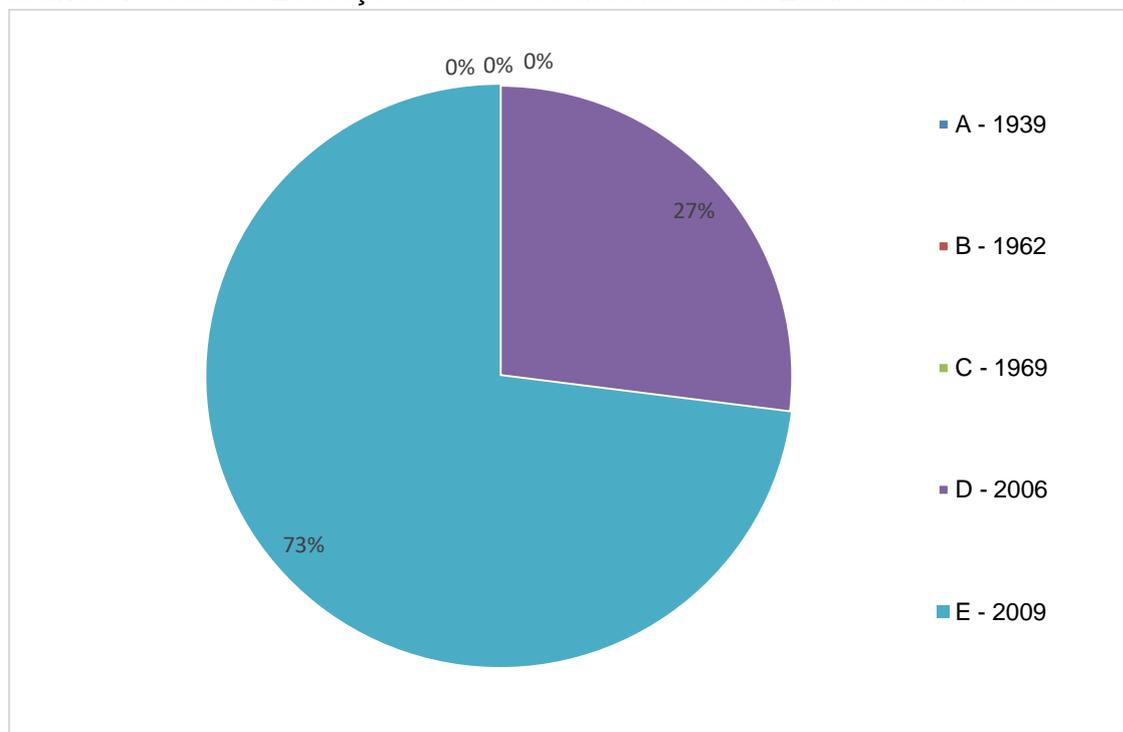
As participantes da pesquisa foram escolhidas de forma aleatória, e utilizamos um período de aula para que elas respondessem ao instrumento. O instrumento utilizado foi um questionário fechado contendo oito (8) perguntas. Tal questionário foi respondido em torno de quarenta (40) minutos e entregue às pesquisadoras em seguida.

Para a análise e apresentação dos dados, utilizamos gráficos com as respostas obtidas na pesquisa, os quais serão apresentados na sequência.

## Resultados e Discussão

Neste momento, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa realizada. Na primeira questão (Gráfico 1) procuramos saber se os acadêmicos sabiam quando o curso se configurou legalmente para o atendimento prioritário à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Do total de pesquisados, apenas 27% souberam responder que essa configuração aconteceu em 2006. Os outros, 73%, responderam equivocadamente que foi no ano de 2009. As análises dessa questão serão elaboradas juntamente com as da questão número 02 (dois), apresentadas no gráfico 2.

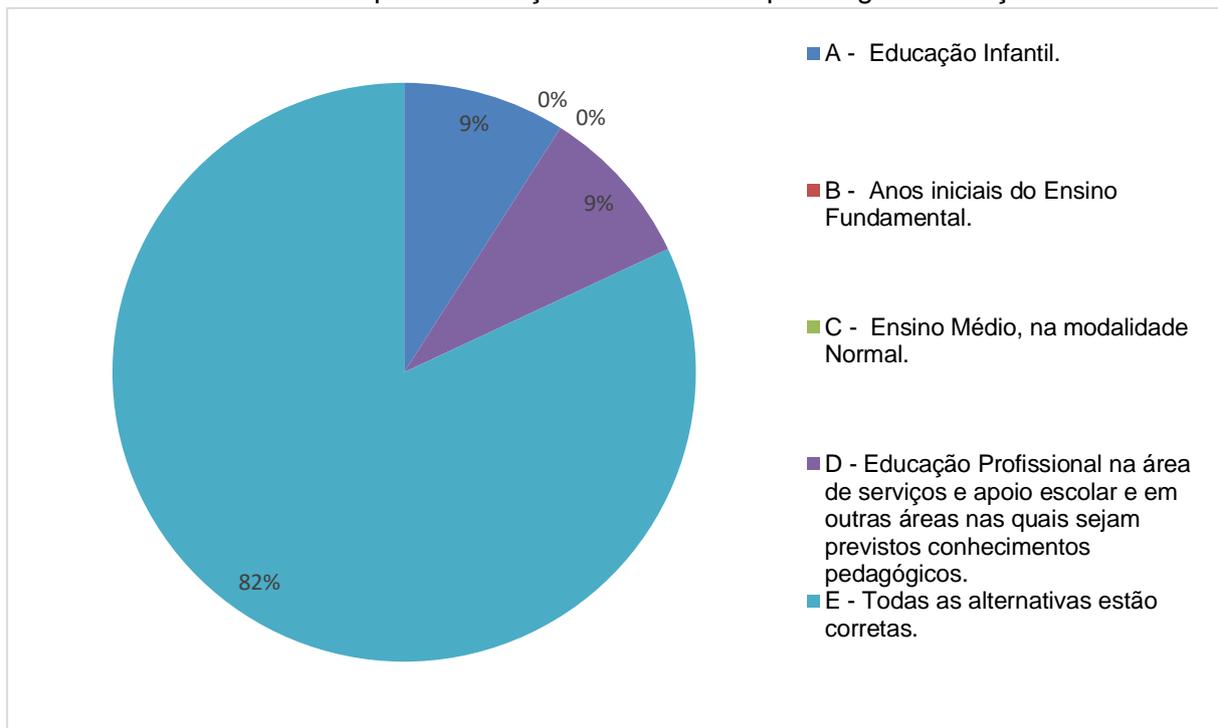
**Gráfico 1** - Sobre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Na questão número 02 (dois), analisamos a área de atuação que os egressos do curso têm garantido por lei, a partir da legislação de 2006. Dos acadêmicos pesquisados, 82% responderam que todas as alternativas estão corretas; 09% responderam que é a atuação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais estejam previstos os conhecimentos pedagógicos; outros, 09%, indicaram que é atuar em Educação Infantil. As demais alternativas não foram indicadas.

**Gráfico 2** - Sobre seus campos de atuação reconhecidos pela regulamentação 2006.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Conforme indicamos anteriormente, discutiremos agora as questões de número 01 (um) e 02 (dois) em conjunto.

Na questão 1 (um) houve um número significativo de respostas incorretas, somando apenas 27% que responderam corretamente. Em contrapartida, sobre os campos de atuação, 82% dos acadêmicos responderam corretamente. Fica uma dúvida com relação a esses dados: Será que faltou uma releitura e um pouco mais de atenção dos acadêmicos para que pudessem responder o questionário?

De acordo com Gallo (2009), a atual Diretriz Curricular do curso de Pedagogia tem como objetivo formar para docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio de modalidade normal e nos cursos de

educação profissional, em áreas em que sejam exigidos conhecimentos que atendam aos princípios legais e constitucionais. Nas palavras do documento: “[...] a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base.” (BRASIL, 2005, p. 07, grifo nosso).

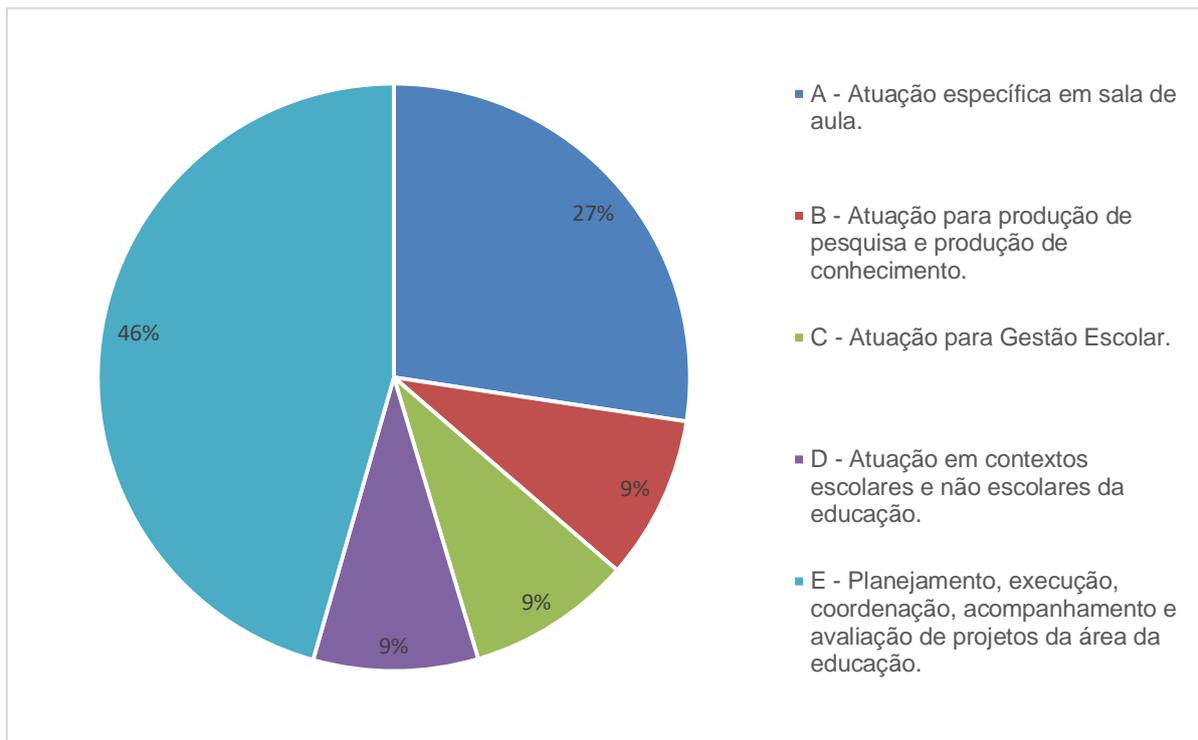
Com relação a essa configuração, Saviani (2007) indica que excluiu a formação dos chamados especialistas em educação, pois suas funções, tais como gestão, planejamento, coordenação e avaliação, são destinadas aos novos egressos do curso de pedagogia. Em outras palavras, a prioridade de formação foi estabelecida para a atuação em sala de aula, mas também se atribui aos egressos a atuação nas áreas de gestão.

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2011), na atual configuração do curso, houve uma desqualificação da dimensão epistemológica sobre o campo científico da Pedagogia. As regulamentações se centraram na organização curricular e o curso se esvaziou de saberes teóricos, em contraposição aos saberes práticos, instrucionais e metodológicos.

A resolução de 2006 fixou como campo de atuação para os egressos em Pedagogia a docência na Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de ensino médio normal, na educação profissional, na gestão e na pesquisa. Na visão de Triches (2010), esse entendimento amplo de docência encarrega à formação inicial uma amplitude de quesitos formativos, configurados na formação do professor, gestor e pesquisador. Sendo assim, nossos questionamentos convergem para: É possível dar conta de tantos perfis profissionais? Nos processos formativos, há tempo hábil para tratar desses processos sem ser de forma aligeirada?

Na questão número 3 (três), analisamos a ênfase para a área de atuação em seu percurso formativo. Na opinião dos 11 (onze) acadêmicos pesquisados, 46% indicaram que é preciso mais discussões relacionadas ao planejamento, à execução, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação de projetos da área da educação; 27% responderam que o curso necessita de uma disciplina específica que discuta a atuação também específica em sala de aula. Nas demais alternativas, obtivemos 9% em atuação para produção de pesquisa e para produção de conhecimento, atuação para gestão escolar e para atuação em contextos escolares e não escolares da educação (Gráfico 3). Analisaremos essa questão juntamente com a questão número 04.

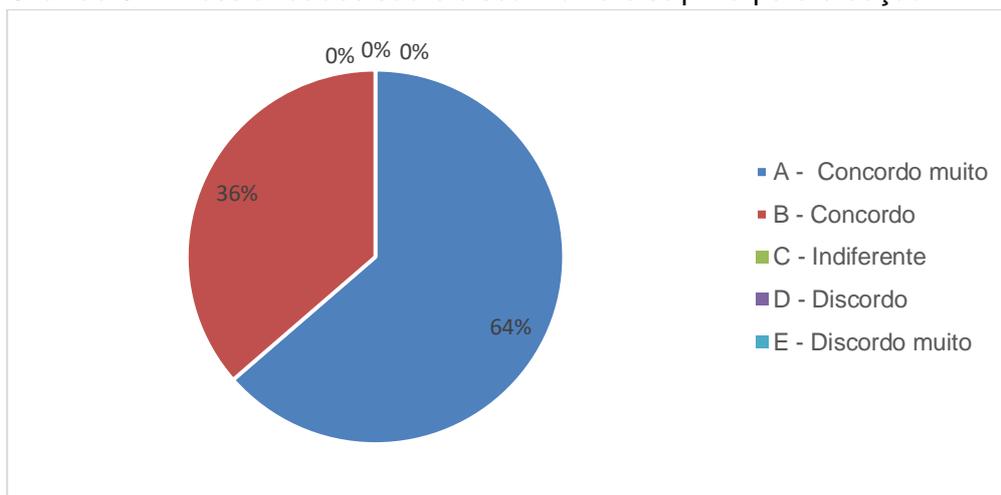
**Gráfico 03** - Sugestão sobre áreas de atuação no percurso formativo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Na questão número 4 (quatro), dos 11 (onze) acadêmicos pesquisados, 64% concordam muito com a importância de haver uma disciplina dentro do curso de pedagogia para discutir a atuação do pedagogo e outros 36% manifestaram que concordam com tal afirmativa (Gráfico 4).

**Gráfico 04** - Possibilidades sobre discutir uma disciplina para atuação.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Nas questões 2 (dois) e 4 (quatro), pudemos perceber que os egressos do curso têm interesse em conhecer suas possibilidades de atuação, pois as disciplinas existentes no currículo do curso atual ainda não suprem suas necessidades. Observamos também que apenas 9% dos acadêmicos percebem durante o percurso formativo a possibilidade de atuação em contextos não escolares, conforme indica as DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais) do curso.

De maneira geral, percebemos que as questões relacionadas à gestão, às atividades voltadas para a organização escolar e para a produção do conhecimento são as que ainda apresentam necessidades formativas.

Saviani (2012) afirma que, nas Diretrizes, há uma ambiguidade com relação à formação de funções como gestão, planejamento, coordenação e avaliação. Tais atribuições, antes entendidas como sendo dos especialistas em educação, foram incorporadas à função docente; portanto, atribuição dos egressos em Pedagogia. Em outras palavras, pudemos aproximar esses resultados àquilo que Evangelista e Triches (2008, p. 06) entendem como percurso formativo na atual legislação: formação ampla no que se refere à atuação profissional; contudo, restrita no que se refere aos conteúdos que serão alicerces para uma atuação consciente. Nas palavras das autoras: “[...] será impossível oferecer uma formação aprofundada para um conjunto extenso de atribuições”.

Nessas propostas de reformas oficiais de currículo, o professor é o objeto na reforma das políticas de formação e, posteriormente, será o instrumento quando do exercício da docência. Por isso é que se observam, cada vez mais, preocupações em acompanhar, avaliar e medir se a atividade do professor se desenvolve de acordo com os “padrões de qualidade” estabelecidos pelos órgãos governamentais. Ou seja, o instrumento de formação humana, voltado para uma sociedade, precisa ser monitorado, verificado, avaliado e ranqueado. Se o instrumento falhar, culpabilizar-se-á o seu executor que, em consequência, será substituído por outro que tenha mais competência.

### **Considerações Finais**

O curso de pedagogia, no Brasil, desde a sua criação, enfrentou problemas em relação ao percurso formativo e à atuação profissional. No bacharelado, não havia “demanda” para os profissionais. Aos licenciados, havia a falta de um campo

específico de atuação. Em ambos os casos, há diferentes pontos de vista com relação à finalidade do curso e à do percurso formativo.

Este trabalho procurou identificar as perspectivas de atuação do pedagogo, que são conhecidas pelos acadêmicos da 6ª e da 8ª fase de um curso de Pedagogia do Sul do estado de Santa Catarina.

Percebemos que a maioria dos entrevistados tem dúvidas sobre as principais modificações curriculares do curso investigado e que incide em sua formação. Em decorrência disso, as possibilidades de atuação profissional assumidas pelos pedagogos, a partir das regulamentações legais também eram desconhecidas pela maioria dos estudantes.

Outro dado importante é o reconhecimento dos estudantes sobre as áreas de maior ênfase no curso e a necessidade de se discutir em uma disciplina as necessidades formativas nas suas percepções. No primeiro caso, estudos posteriores poderiam auxiliar a pensar em estratégias para ampliar as atividades voltadas à gestão escolar e à produção do conhecimento. No primeiro e no segundo caso, discutir com os docentes do curso essas fragilidades também é uma estratégia para a melhoria da formação oferecida. Em ambas as situações, estudos mais aprofundados em relação à temática e às especificidades de cada região e entorno do curso investigado são importantes para futuras propostas.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 251 de 1962**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.11, p.59-65, 1962

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 252 de 1969**. Estudos pedagógicos superiores, mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta. n.100, p.101-117, 1969.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, 2007.

CASTRO, M. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 199-227, maio/ago. 2007.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí/SC: ANPED SUL, 2008, p. 01-17. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas\\_publicas\\_e\\_Gestao\\_educacional/Trabalho/07\\_22\\_29\\_DIRETR~1.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/07_22_29_DIRETR~1.PDF)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/103/138>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

GALLO, M. S. da C. A história da formação de pedagogos no curso de pedagogia: um debate identitário. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA "POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: DESAFIOS DA APRENDIZAGEM", 3., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba, PR: PUCPR, 2009. Disponível em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1918\\_979.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1918_979.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GATTI, Bernardete A. Estudos qualitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, ano XX, v. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

RIBEIRO, Mônica. L.L.; MIRANDA, Maria. L. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política**. Pedagogia UFU, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>> Acesso em: 28 de jul. 2017.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37.n. 130, p. 99-134, jan./abril. 2007.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **RBPAE**, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 277-292, maio/ago., 2007. Disponível em: <[http://seer.ufrgs.br/rbpae/article /viewFile/19129/11124](http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19129/11124)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-108, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. 2010. 218 f. - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94549>. Acesso em: 10 jul. 2017.

## CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES

Karoline Brasil de Oliveira Ezequiel<sup>1</sup>; Jaqueline Bitencourt Lopes<sup>2</sup>; Ricardo  
Luiz de Bittencourt<sup>3</sup>

<sup>1</sup>PPGDS. UNESC. karol\_brasill@hotmail.com

<sup>2</sup>PPGDS. UNESC. jaqueline.bl@hotmail.com

<sup>3</sup>PPGE. UNESC. rlb@unesc.net

**Resumo:** Frente às mudanças pedagógicas, surgem as metodologias ativas, as quais apresentam diferenças quanto à abordagem tradicional. Assim, buscou-se identificar as contribuições e os desafios das metodologias ativas para a formação pedagógica continuada de professores nas universidades. Optou-se trabalhar universidade sob a perspectiva de Berbel (1994; 2011), que também se destaca por seus estudos sobre metodologias ativas, e Anastasiou (1999). Para formação de professores de educação superior Nóvea (1992) e Novena e Silva (2016). Utilizou-se uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, pesquisa de campo, com a técnica entrevista grupo focal em uma universidade no sul de Santa Catarina. Quanto aos resultados, ficou evidente que os principais desafios remetem-se ao tempo e ao distanciamento da zona de conforto, pois o aluno passa interagir como protagonista do conhecimento. No que se refere às contribuições, percebeu-se que as metodologias ativas influenciam no desenvolvimento de competências e criticidade para enfrentar a realidade das atividades contemporâneas.

**Palavras-chave:** Universidade. Formação de professores. Metodologias ativas.

### Introdução

A chamada era da informação, também se destaca uma sociedade em rede (CASTELLS, 2006), faz-se repensar por onde andam as universidades (BERBEL, 1994; ANASTASIOU, 1998), bem como, a formação dos docentes para a educação superior (NÓVOA, 1992; NOVENA; SILVA, 2016) não somente sobre os conteúdos de cada disciplina, mas também trazer a reflexão sobre as práticas de ensino (PAIVA ET AL, 2016).

As transformações nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e ético das últimas décadas fizeram com que se repensassem sobre a formação profissional de docentes para atender a nova realidade (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016). Sendo assim, surgiram novas discussões sobre diferentes abordagens de ensino que se apresentam neste momento (MIZUKAMI, 1986). Frente a toda essa reflexão sobre a prática de ensino-aprendizagem, nas últimas décadas, no Brasil, começam a surgir

um meio de ensino diferenciado da abordagem tradicional, um ensino por metodologias ativas (BERBEL, 2011).

Contudo, mesmo com toda a discussão a respeito do assunto, esta prática de ensino tem adentrado paulatinamente dentro das universidades, assim, fazem-se necessárias pesquisas de campo que revelem a realidade desta prática. Frente a este pressuposto, este trabalho tem como objetivo identificar as contribuições e os desafios das metodologias ativas para a formação pedagógica de professores nas universidades.

### **Procedimentos Metodológicos**

Este estudo, quanto aos procedimentos metodológicos, se caracteriza como qualitativa, quanto aos fins de investigação se caracterizou como descritiva e exploratória, a estratégia utilizada foi a pesquisa de campo, sendo a técnica utilizada uma entrevista com grupo focal a partir de um roteiro semiestruturado. A entrevista ocorreu no dia 21 de maio de 2017 com 4 (quatro) professoras participantes de um grupo de estudo sobre metodologias ativas em uma universidade no Sul de Santa Catarina. Das entrevistadas 3 (três) já aplicam metodologias ativas em suas aulas.

Durante a entrevista cada entrevista recebeu um número para sua identificação durante a transcrição. Desta forma, neste trabalho utilizaremos “Professora entrevistada 1” como “Professora E1” e assim respectivamente para as outras, cada qual com seu número. A entrevista foi transcrita literalmente e após foi realizada uma análise de conteúdo junto à literatura levantada nos capítulos anteriores.

### **Resultados e Discussão**

#### ***Por onde caminham as universidades***

Diversas transformações ocorreram no campo acadêmico brasileiro ao longo dos anos, repercutindo, entretanto, na contemporaneidade. Nesta linha, é notório o avanço do número de universidades fundadas, principalmente no período de 1984 a 1989. Havendo neste mesmo período, progressão de 67 para 93 universidades. Sustentando, contudo, um acréscimo de 26 universidade em um espaço temporal de 5 anos (BERBEL, 1994).

Todavia, vale destacar que das 26 novas universidades brasileiras constituídas, 19 correspondem à classe privada, enquanto que as universidades públicas

declinaram de 109 para 79, registrando uma lacuna de 30 universidades, ao passo que as instituições particulares contabilizaram o número de 647, mantendo acréscimo de 58 universidades em relação ao período em questão. É perceptível, porém, que a crescente valorização do ensino superior pela sociedade tem impulsionado a sobrevivência das instituições, sobretudo particulares, que praticam, em muitos casos, elevados preços para a realização do ensino (BERBEL, 1994).

Ressalta-se neste panorama, a primeira universidade fundada na América Latina, sendo essa em São Domingos no ano de 1538, seguindo mais adiante com fundações no México, Peru, Chile e Córdoba. Contudo, no Brasil essa realidade foi vivenciada somente no ano de 1931, momento este em que foi decretado o estatuto das universidades brasileiras (ANASTASIOU, 1998). Apesar disso, foi a partir da década de 1990 que houve a proeminente expansão de estudantes na educação superior. Nesse viés, foram registradas 65 milhões de matrículas no ensino superior em âmbito mundial. Dessas, 37 milhões ultrapassam o registro ocorrido na década de 60, o qual foi responsável pela inserção de 28 milhões de estudantes no ensino de nível superior (UNESCO, 1999).

Entretanto, para minimizar o impacto dos altos preços praticados pelas instituições privadas e, propondo à sociedade, maior acessibilidade ao ensino superior, foi legislado no Brasil, em 13 de janeiro de 2005, o Programa Universidade para Todo (ProUni) perante a Lei nº 11.096/2005, tendo como finalidade, a concessão de bolsas de estudos integrais e, também, parciais a estudantes de cursos de graduação e, cursos sequenciais de formação específica. Em contrapartida, as instituições que aderem ao programa auferem dispensa nos tributos (BRASIL, 2005).

Contudo, a crise enfrentada pela universidade pública reflete na descapitalização em âmbito global, muito embora a realidade seja diferenciada em países centrais. Na Europa, por exemplo, o sistema universitário é hegemonicamente público, justificando o poder perante a redução da descapitalização e, ainda, desenvolvendo capacidades de suscitar receita por meio do próprio mercado. Todavia, destaca-se que o êxito da estratégia retrata o poder da universidade pública, bem como os aliados políticos a fim de impedir manifestações significativas perante o mercado das universidades privadas (SANTOS; FILHO, 2008).

Nesta direção, diversos fatores podem ser plausíveis para a justificativa do elevado número de ingressos na educação superior. Entretanto, destacam-se as profundas transformações nos processos e contextualizações de conhecimentos.

Todavia, a instância pela qualidade da educação, muito difundida na atualidade, não deve ser vista somente pela reação da universidade perante a competitividade do mercado, mas, reportando-se a missão e padrão educacional da mesma. Visto, porém, que o desígnio primordial da educação superior é, sobretudo, servir a sociedade. Sendo que, uma das características de grande relevância para educação de qualidade, remete-se justamente, a facilidade de acesso aos benefícios e serviços (JULIATTO, 2005; SANTOS; FILHO, 2008).

A missão e os objetivos da universidade refletem no cerne do conceito da qualidade. Neste viés, o desempenho da instituição deve ser averiguado com base no que a sociedade espera em afinidade aos objetivos propostos pela mesma. Sob este enfoque, propõe-se que os indivíduos com maior qualificação para decidir os aspectos que constituem a qualidade e o caminho da universidade são os docentes e, também, os alunos, sendo esses os receptores do conhecimento, pelo qual também perpetuam interação (JULIATTO, 2005). Todavia, Borges e Alencar (2014) propõe a utilização das metodologias ativas como facilitadora perante o aprimoramento do processo de aprendizagem, visto que estas refletem no incentivo do perfil proativo dos alunos por meio da busca de soluções para as problemáticas enfrentadas, sendo de fato, os protagonistas no âmbito da aprendizagem.

Percebe-se como papel fundamental desempenhado pelas universidades, o propósito de desenvolver e compartilhar conhecimentos e habilidade para que os indivíduos possam interatuar sobre a realidade que os cerca. Possuindo, sobretudo, compromisso com as análises dos problemas e desafios enfrentados pela sociedade, enquanto interage com as diversificadas esferas produtivas e públicas por meio do ensino, pesquisa e extensão. Enfatiza-se a proeminência das práticas do saber para a ampliação do mundo individual e coletivo, ou seja, abertura de realidades e possibilidades (SANTOS, 2015). Para isto, alguns teóricos acreditam que seja necessária uma mudança na abordagem tradicional de ensino e aprendizagem e trazem as metodologias ativas como um meio que pode ser mais eficaz. No entanto, a reflexão sobre a formação do professor no ensino superior se faz necessária.

### ***A formação do professor para a educação superior***

Desde a fundação das primeiras instituições de ensino no Brasil na década de 1930, a preocupação com a formação do docente vem sendo colocada em pauta constantemente. Retrata-se, entretanto, que somente quando há genuinamente a

aspiração de pensar é que se pode agir e ser livre, seja de forma coletiva ou tão pouco individual (CHAUI, 1983; BERBEL, 1994). Neste contexto, a educação deve encantar o aluno, despertando o interesse em produções de experiências. Ou seja, torna-se cogente reavaliar as práticas cultivadas pelo docente, do mesmo modo em que se torna imprescindível readequar a cultura institucional para a dinâmica que abarque os alunos e harmonize, com este acontecimento, momentos de prazer e compreensão perante a aprendizagem (ASSMANN, 2000).

Nesta direção, a concepção e qualificação do docente universitário requerem competências técnicas e, também, científicas. Todavia, torna-se efetivo designar condições para que o professor possa abarcar e impetrar as aptidões para os saberes que são almejados perante as suas práticas de ensino. Desse modo, o incentivo à ações que promovem discussão e reestruturação do currículo, métodos interdisciplinares, bem como a implementação de metodologias ativas são proeminentes para aperfeiçoar à docência (NOVENA; SILVA, 2016).

A formação de um professor não pode estar relacionada a apenas conhecimentos e técnicas, mas também se faz necessária a reflexão crítica a respeito das atividades (NÓVOA, 1992). Novena e Silva (2016, p.2) fazem uma crítica ao dizerem que a demanda de qualificação dos professores.

“relacionavam-se com a história de suas formações profissionais que, assentava-se em cursos de bacharelado, com a formação continuada nos cursos de mestrado e doutorado, dirigidos para a formação técnica e científica, não subsidiando com isso, a formação pedagógica”.

Esta formação não parte apenas do princípio da instrução institucional, vem atrelada a diversos conhecimentos que ampliam suas capacidades como profissionais em docência. De modo que, formar não significa finalizar e sim capacitar e complementar os conhecimentos do indivíduo em um processo iterativo e dinâmico frente aos mais variados contextos sociais. Além disso, formar não pode ser associado a um processo independente, existe a necessidade da troca de perspectivas, olhares e conhecimento entre os profissionais do saber, criando uma rede interdisciplinar de caráter coletivo que desencadeia em valores importantes para a própria docência (VEIGA, 2014; NOVOA, 1992).

A formação de um sujeito assume as características desenvolvidas em sala de aula, mais a soma da sua trajetória de vida, suas histórias, ideologias, concepções

entre outras características que formam e instituem o profissional que o docente será. Contudo, a docência é uma profissão que exige muito do profissional, pois, sua formação possui um início, porém a necessidade de novos conhecimentos não permite que este encontre fim com a formação, é necessário nunca parar. Ser docente implica entender o papel da docência e transparecer isso na sua atuação (VEIGA, 2014).

A docência consiste na capacidade de exercer as mais variadas atividades, como, ensinar, corrigir, avaliar, pesquisar, orientar e entre outras. Sendo que, estas atividades são centralizadas e realizadas para formar outros profissionais, exigindo uma grande responsabilidade do professor. (VEIGA, 2014). O desenvolvimento de docentes está inteiramente ligado a sua formação, principalmente quando esta é continua permite que o mesmo seja um transmissor do saber aos seus alunos. Visto que, as práticas realizadas em sala de aula são colocadas pelo professor, que posteriormente frente a discussões, transformações se concretizam por meio das ações dos alunos como profissionais (VEIGA, 2014; NOVOA, 1992).

Frente a isto, professores com o intuito de aperfeiçoarem suas práticas de ensino encontram nas metodologias ativas uma oportunidade. Deste modo, segue-se um pouco do que a literatura já tem apresentado sobre este tema para que num momento posterior se possa fazer uma relação com o que foi encontrado em entrevista.

### ***Metodologias ativas na educação superior***

Frente as mudanças nos âmbitos econômicos e sociais, levantam-se questões referentes a necessidade de transformações nos meios de ensino-aprendizagem. Acredita-se que na atual conjuntura, antigas abordagens de ensino se tornam insuficientes para formar os alunos para a complexidade da vida profissional, a qual exige maior habilidade para trabalhar em equipe, conhecimento interdisciplinar, visão empreendedora e preocupada com o desenvolvimento sustentável (GEMIGNANI, 2012).

Na lei de Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, capítulo IV, art, 43 destaca-se neste trabalho dois pontos importantes referentes a finalidade do ensino superior, tais como: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; e VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à

comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996). Desta forma, cursos de ensino superior buscam nas últimas décadas, com destaque para área da saúde, inserirem metodologias ativas a fim de formar alunos que saibam solucionar problemas no ambiente em que trabalham e que se relacionam, tornando-os mais autônomos e preparados para a realidade (BERBEL, 2011).

As metodologias ativas podem ser entendidas como meios que os professores utilizam para conduzir o processo de aprendizagem de seus alunos de forma que estes sejam mais autônomos na busca do conhecimento. Também se destaca pela inserção de problematizações que levem o aluno a buscar soluções em seu contexto social, na intenção de fazer com que o aluno reflita e esteja mais bem preparado para as situações que estarão postas no ambiente profissional (BERBEL, 2011; BORGES; ALENCAR, 2014).

No entanto, as metodologias ativas dependem da mudança de postura do professor, já que precisa se distanciar da forma pela qual, na maior parte dos casos, foi ensinado por meio da abordagem tradicional (BERBEL, 2011; MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016). O professor que decide por tal metodologia, precisa rever sua forma de ensinar e aproximar sua disciplina ao contexto de seus alunos para que estes se comprometam com a abordagem (BORGES; ALENCAR, 2014). Bem como, precisa aproximar-se do aluno, fazendo com que este entenda as exigências e esteja disposto a trabalhar com as metodologias ativas (BERBEL, 2011).

Para melhor compreensão das metodologias ativas, destacam-se aqui alguns exemplos, como: o estudo de caso em que o aluno analisa um problema e apresenta soluções; o método de projetos que abre a possibilidade para trabalhar o ensino, a pesquisa e a extensão; pesquisa científica, tanto em iniciação científica quanto nos trabalhos de conclusão de curso, também é considerada uma metodologia ativa, pois permite que o aluno investigue, observe, argumente, bem como encontre soluções para problemas; a aprendizagem baseada em problemas, aplicada inicialmente no Brasil nos cursos de medicina, a qual aproxima o aprendizado técnico e o científico (BERBEL, 2011).

É preciso analisar qual metodologia utilizar para conseguir atingir todos os alunos, uma forma apenas não alcançará todos eles, induzindo a reflexão do aluno sobre o assunto proposto a fim de evitar apenas a reprodução do conteúdo (BERBEL, 2011; BORGES; ALENCAR, 2014). O tempo também é importante para a escolha da

metodologia, visto que os objetivos deverão ser alcançados no decorrer do período disponível da disciplina (BERBEL, 2011).

Dos benefícios da aplicação das metodologias ativas, encontram-se “o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa” (PAIVA et al., 2016, p.152). Entretanto, também se encontram desafios e professores que tentam trabalhar com o método afirmam que se faz necessário a capacitação, que os preparem para trabalhar as metodologias ativas, em uma formação continuada (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016).

Dentre os desafios para as metodologias ativas, Paiva et al. (2016, p.152) destacam

a mudança sistema tradicional, a necessidade de garantir a formação do profissional educador, a questão de abordar todos os conhecimentos essenciais esperados e a dificuldade de articulação com os profissionais do campo necessários em algumas modalidades de operacionalização.

Toda mudança gera apreensão e isso dificulta a aplicação das metodologias ativas, pois faz com que tanto o professor quanto os alunos saiam de um contexto já confortável para os mesmos (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016). Assim esta pesquisa, frente a estes pressupostos, levantará as contribuições e desafios das metodologias ativas, por meio de entrevistas com professores que já as aplicam.

### ***Resultados e análise da pesquisa de campo***

A primeira contribuição levantada durante as entrevistas foi a oportunidade de sair de um sentimento de insatisfação com o aprendizado do aluno, por meio da abordagem tradicional, com a aplicação de metodologias ativas, que de acordo com Berbel (2011) e Borges e Alencar (2014) preparam melhor o aluno nas vivências do dia-a-dia do ambiente profissional. “[...] a insatisfação que a gente têm com o aprendizado do aluno, né [...] fez com que eu buscasse alternativas e indo buscar essas alternativas eu me deparei com as metodologias ativas.” (PROFESSORA E1).

A primeira questão assim, né, porque eu penso que o ensino tradicional ele não dá conta de um aprendizado de fato. Eu penso que pra gente poder trabalhar no sentido que o aluno se aproprie do conhecimento, nós temos que trabalhar metodologias que de fato o

aluno participe de todo o processo. Que ele seja de fato alguém presente, que ele seja o sujeito, que ele interaja, que ele escute, que ele problematize. (PROFESSORA E4).

Ainda sobre o aprendizado do aluno e as lacunas do ensino-aprendizagem deixadas pela abordagem tradicional, as entrevistadas afirmam que por meio das metodologias ativas o aluno deixa de apenas reproduzir o conteúdo da aula em provas, mas começa a desenvolver competências e habilidades, assim como, comunicação, criticidade e autonomia. Benefícios estes que vem ao encontro dos levantados por Paiva et al. (2016) destaque para uma maior autonomia do aluno, proporcionar o trabalho em equipe, fazer junção da teoria e a prática, bem como desenvolver a visão crítica da realidade. Segundo a professora E1:

As vezes na avaliação tradicional eles vão bem, porque se a avaliação tá cobrando da mesma forma que foi ensinado, ou seja, só a reprodução, a tendência é o aluno ir bem, só que ai em uma situação de vivência mesmo ele não consegue porque dai ele não tem como reproduzir, ele não desenvolveu a competência (PROFESSORA E1). As diferenças, é que o aluno trabalhando com a metodologia ativa ele desenvolve muito mais a criticidade dele do pensamento lógico, ele desenvolve muito mais essa forma autônoma de pensar, então ele se arrisca mais, ele produz mais, ele tem mais competência e habilidade, ele desenvolve maiores competências e habilidades de criticidade, de criatividade, iniciativa e na metodologia tradicional não, aprende a reproduzir, nos trabalhos, nas atividades ele aprende a reproduzir, ele não se arrisca (PROFESSORA E4).

A professora E4 afirma ainda que a percepção dela quanto a importância da aplicação de metodologias ativas em sala de aula aumenta, quando apresenta diversas opções para que os alunos apresentem seus trabalhos, porém todos optam pela técnica mais comum, mais confortável, a qual é muito utilizada também por professores. Percebe-se que os alunos não estão habituados a inovar e sair do tradicional. O que mostra que mesmo com diversas metodologias diferenciadas para a aplicação do conteúdo, como mostra Berbel (2011) estudo de caso projetos, pesquisa científica, aprendizagem baseada em problemas, ainda assim tanto professores, como alunos optam pelo que é habitual para eles próprios.

Que a gente percebe que quando a gente dá um trabalho do aluno e diz assim você constrói, você dá mil opções pra que ele apresente de uma forma diferente, mas ele vai lá e apresenta com slides e as vezes todos os grupos, os próprios alunos, o próprio professor já está condicionado nessa coisa, a a educação é com slide, então para que

que a gente vai pensar coisa diferente? E aí depois que eles fazem isso, eu faço a reflexão com eles. “Olha quantas possibilidades foi dada, porque que todos apresentaram na forma de slides?” A gente aproveita também pra fazer essa reflexão (PROFESSORA E4).

Outro fator relevante na inserção das metodologias ativas é fazer com que os alunos interajam mais uns com os outros. O que contribui para que alunos mais tímidos participem mais da discussão da aula. *“aqueles alunos mais tímidos que não falavam eles já passam, eles passam a se encorajar, discutir, né, a participar melhor das aulas.”* (Professora E4).

Mesmo frente aos benefícios já apresentados, as professoras alegam resistências ao método por diversos fatores, tanto por parte dos professores quanto por alunos. O que nos remete a afirmação dos autores Mesquita, Meneses e Ramos (2016) sobre o desconforto causado pelas mudanças o que se torna uma barreira em relação a aplicação das metodologias ativas. Por parte dos professores, a entrevista E1 salienta que ter o controle da aula é imprescindível e com as metodologias ativas se faz necessário uma preparação ainda maior para conduzir a disciplina a fim de alcançar os objetivos propostos.

[...] vou passar aquilo que eu tenho ouvido, uns dizem assim: é o tempo que eu tenho disponível, né, a aula expositiva é uma forma de controle dos alunos, os alunos tem que ficar quietos, enquanto que quando trabalha com turmas muito grandes aumenta a dificuldade, né, o professor tem que ter um domínio de classe maior. Então a aula expositiva ela não deixa de ser uma forma de poder. [...]quando a gente tá trabalhando com uma metodologia [...] o aluno [...] é o protagonista né, do conhecimento ali. O professor tem que tá preparado pra um série de questionamentos que não estão ali na aula né. Então na aula tradicional, vamos dizer assim, o professor tem um domínio maior de até aonde pode chegar aquele questionamento, que na metodologia ativa não. Então o professor tem que dominar muito mais o conteúdo, vamos dizer assim, né, então o que eu escuto é isso (PROFESSORA E1).

Entretanto a professora E4 acredita que para o professor optar por metodologias ativas em sua aula, sua concepção sobre aprendizagem precisa estar de acordo. Há ainda muita resistência quanto as metodologias alcançarem por completo o que o professor precisa compartilhar com seus alunos, ou uma visão por parte do professor de que o aluno necessita dele para obter conhecimento.

eu penso que a maior dificuldade do professor trabalhar com uma metodologia diferenciada é a concepção que ele tem sobre o que é aprendizagem. Então, se ele tem uma concepção, de aprendizagem [...] que ele transmite e o aluno apenas absorve a informação, ele vai trabalhar com uma metodologia de transmissão, porque é assim que ele entende que o aluno aprende. Tem professores que não conseguem compreender que pelo debate, pela discussão, o aluno vai aprender. [...] Porque eles têm a compreensão de que o aluno precisa dele pra construir conhecimento, precisa exclusivamente dele pra construir o conhecimento [...] (PROFESSORA E4).

Quando os alunos não compreendem, segundo as entrevistadas, eles vão até a coordenação o que implica mais uma dificuldade para se colocar o método em prática. Pois, os alunos ainda esperam que o professor apenas transmita seu conhecimento. No entanto, elas sugerem que ao iniciar com as metodologias ativas, primeiramente apresente claramente o objetivo para os alunos e apresente a importância de trabalhar por este método.

As vezes até o coordenador de curso, né? Não aceita e não compreende bem. E aí quando o aluno vai lá, olha o professor tá dando muito trabalho em grupo, o professor, o coordenador não consegue fazer essa mediação de dizer, olha, mas é pra melhor e tal. Eu já tive coordenador que pediu que eu fosse mais para o quadro (PROFESSORA E4).  
O fator que minimiza muito essa aceitação do aluno é a gente fazer toda uma apresentação, um convencimento [...] a gente fala, nós vamos trabalhar com uma metodologia assim e tal. O objetivo é fazer integração, então tu faz toda uma explicação que aí parece que minimiza, eles aceitam melhor, porque daí parece que faz mais sentido o que tu tá passando por aquela metodologia (PROFESSORA E1).

Outro aspecto, também averiguado, tratou-se dos desafios deparados pelos docentes que decidem aplicar as metodologias ativas em sala de aula. Nesta direção, a professora E3 afirmou que a exigência de tempo para preparação das aulas é um dos principais desafios, estando aliado ainda, como o fato de exigir distância da zona de conforto, retratada pela metodologia tradicional. Dentro de um conteúdo a ser passado num período de tempo, este se torna um fator que exige cuidado quando para a escolha do método (BERBEL, 2011).

É, tem vários desafios, uma é que pra utilizar essa metodologia tem que sair do fator de comodidade, é muito mais fácil dar uma aula tradicional, é, te exige muito menos, desde a elaboração até a aplicação, né, porque na metodologia ativa o professor passa a ser tutor, então uma das dificuldades é essa mudança de foco, partindo pra atividade do aluno e do professor mais com papel de tutor dessa aprendizagem, no caso. Outro desafio é a questão, de tempo, a gente tem que ter muito tempo, primeiro pra estudar a metodologia, pra não

correr risco de fazer uma forma incorreta, então nós temos que estudar a metodologia, conhecer outros estudos de caso que embase ela pra realidade brasileira e tal, e também pra preparar as próprias aulas, porque a aula precisa ser muito bem preparada antes (PROFESSORA E3).

Corroborando, sobretudo, como o posicionamento de Berbel (2011) e Mesquita, Meneses e Ramos (2016), os quais retratam que as metodologias ativas dependem da mudança de postura do professor, já que precisa se distanciar da forma pela qual, na maior parte dos casos, foi ensinado por meio da abordagem tradicional.

A professora E3 ressaltou ainda, a necessidade de expor problemas reais para que os alunos possam interagir, compreender e desenvolver o senso crítico para a solução. Todavia, é imprescindível a aceitação do aluno para que possa obter êxito na metodologia de ensino em questão,

[...] e ai a gente tem que fazer muita pesquisa porque [...] tu tem que trabalhar com situações problemas da realidade em quase todas elas, né, tem que disponibilizar material prévio pro aluno, então isso ai requer um tempo antes da sala de aula que muitas vezes a gente nessa correria não tem, né. É, outros desafios, acho que um terceiro desafio é questão da receptividade do aluno, porque ele também vai sair daquele fator de passividade e vai ter que se tornar mais ativo e até dos próprios pares nossos, dos outros professores que tem uma certa resistência, não compreende. Então tem esses tipos de dificuldades. Né, mas acho que seria mais esses casos (PROFESSORA E3).

Para Berbel (2011) e Borges, Alencar (2014), as metodologias ativas destacam-se pela inserção de problematização que impulsionam o discente a buscar soluções em seu contexto social, com a intenção de proporcionar reflexões aos alunos, bem como o preparo necessário para situações que estarão presentes no ambiente profissional.

Tratando-se do *feedback* dos alunos em relação a aplicação das metodologias ativas, a professora E1 ressalta que há variação de acordo com a turma, sendo que há retornos positivos, assim como há críticas que são direcionadas até mesmo para alta direção.

Desde 2014 eu to aplicando metodologia ativa. [...]as vezes o aluno, ele, ele evolui, tu percebe isso, que ele evolui, não necessariamente tu vai notar isso através da nota, né, mas ele evoluiu, tu percebeu isso, que ele evoluiu, mas ele não se dá conta, né, então mesmo ele te avaliando lá, de repente na avaliação, ah o professor não deu aula,

alguma coisa assim que pode acontecer, mas ele mostrou, então quer dizer, o objetivo teu é a aprendizagem dele, tu percebeu, que a gente não vai trabalhar só com a aprendizagem “conteúdista” né, tem todas as características de pró atividade, de iniciativa, que ele tem que trabalhar em equipe, que são as características das metodologias ativas né (PROFESSORA E3).

Nesta direção, Paiva (2016) ressalta que a aplicação das metodologias ativas impulsiona o desenvolvimento do senso crítico, bem como a autonomia do aluno em buscar soluções para os problemas cotidianos. Sendo assim, nota-se que apesar de muitos benefícios levantados, ainda são poucos os que se arriscam e tentam aplicar em suas aulas e verificarem por experiência própria se a metodologia funciona. O que pode estar interligado com o que foi ressaltado neste trabalho sobre o tempo para a preparação de aulas diferenciadas e a necessidade de ir além do conteúdo, ou mesmo pelo fato de que a pessoa aprendeu assim no passado e vai continuar fazendo de tal modo.

De fato, professores que se propõem a colocar em prática as metodologias ativas, devem estar preparados para todos os desafios que virão, visto que, apesar de não ser novo na literatura, ainda é pouco aplicado. Desta forma, faz-se importante a disseminação de estudos sobre o tema, que levem a reflexão e também a relatos de professores que têm conquistado bons resultados ou não por meio das mesmas.

### **Considerações Finais**

Diante das constantes transformações vivenciadas pela sociedade, a universidade vem desempenhando um proeminente papel no desenvolvimento dos indivíduos. Todavia, é imprescindível adaptar-se a realidade das mudanças, de modo que o ensino possa, de fato, promover a diferença no senso crítico e proativo dos alunos que buscam aprimorar o conhecimento e, do mesmo, extrair o auxílio necessário para enfrentar os desafios impostos perante as atividades cotidianas.

Nesta conjuntura, ressalta-se a essencialidade de avaliar e readequar, quando necessário, as metodologias de ensino. De modo que seja viável obter êxito em relação aos objetivos almejados pela instituição, docentes e alunos, refletindo, sobretudo, em ações de progresso para a sociedade. Neste viés, destacam-se as metodologias ativas, visando desenvolver a autonomia do aluno à medida que propõe ruptura ao tradicional modelo de ensino. Sendo que para este, o trabalho em equipe, a busca de soluções para problemas evidenciados no meio de atuação do aluno e a

postura proativa, são características marcantes e que favorecem o desempenho no ensino.

Neste contexto, destaca-se que para a realização do trabalho em questão, optou-se pela abordagem qualitativa, abrangendo a pesquisa de campo com aderência da técnica de entrevista. Todavia, o estudo limitou-se a amostra de uma única universidade localizada no estado de Santa Catarina, entretanto, com a participação de quatro docentes que realizam a aplicação das metodologias ativas. Sendo assim, foi possível averiguar a percepção dos professores que perpetram uso da metodologia citada, acompanhando os desafios enfrentados e o *feedback* dos alunos que interagem com a ruptura do ensino tradicional.

Contudo, o principal desafio elencado pelos entrevistados remete-se ao tempo imprescindível para preparação da aula, bem como o distanciamento da zona de conforto, visto que é necessário promover rupturas de paradigmas, em busca do aprendizado dinâmico que impulse o discente a interagir como protagonista do conhecimento. Entretanto, os resultados obtidos perante a realização das metodologias ativas são de ampla valia para o processo de aprendizagem, garantindo competências, senso crítico e, uma nova percepção de analisar, compreender e enfrentar a realidade das atividades contemporâneas.

## Referências

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino superior: necessidade ou adorno? **Vertentes**, São João Del-Rei: n.13, p. 102-109, jan./jun., 1999.

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 7-15, 2000.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40. 2011.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia do ensino superior** realidade e significado. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 1994. 207 p.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. 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**, Salvador, v. 3, p. 119-143, 2014.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 11.096/2005** de 13 de janeiro de 2005. Estabelece a concessão de bolsas de estudos integrais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11096.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 9.ed, rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHAUI, M.S. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo**: (Espinosa, Voltaire, Merleau-Poty. 3 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. **Revista Fronteira das Educação**, Recife, v. 1, n. 2, 2012.

JULIATTO, Clemente Ivo. **A universidade em busca da excelência**: um estudo sobre qualidade da educação. Curitiba, PR: Champagnat, 2005. 240 p.

MESQUITA, S. K. C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462016000200473&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000200473&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NOVENA, N. P.; SILVA, R. J. S. S. Inserção de metodologias ativas no planejamento de ensino: análise das práticas de formação continuada para docentes universitários. In: PROBLEM-BASED LEARNING AND ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES, 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2016, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.panpbl.org/site/evento/wp-content/uploads/2016/10/6104665.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, p. 145-153. 2016.

SANTOS, B. S.; FILHO, N. A. **A universidade do século XXI**: para uma nova universidade. Coimbra: PDF, 2008.

SANTOS, M. S. **O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais**: áreas de destaque da produção científica brasileira/ Solange Maria dos Santos; orientação Prof<sup>a</sup>. Dra. Daisy Pires Noronha. São Paulo: s.n., 2015. 344p. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, 2015.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Tradução e revisão de Laura A. Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

**Instituição de fomento:** CNPQ.

## CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE URUSSANGA (SC)

**Cristiano Pacheco de Oliveira<sup>1</sup>; João Fabrício Guimara Somariva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Curso de Educação Física. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE.

E-mail: cristianopachecovasco@hotmail.com

<sup>1</sup>Curso de Educação Física. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE. E-mail:

joao.unibave@gmail.com

**Resumo:** Esse trabalho analisa os critérios e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física, com turmas finais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Urussanga, Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, sobre a qual se utilizou como instrumento de coletas de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas a oito professores de Educação Física. Concluímos que são utilizados de um variado número de critérios avaliativos: participação, atitudes, interesse, conhecimento, disciplina, criticidade, respeito, cooperação e de instrumentos como: avaliação teórica, trabalhos, avaliação prática, registro diário das aulas, seminário e pesquisa. Entretanto, após a análise, constatou-se que apesar da ocorrência de variados critérios e instrumentos avaliativos, percebemos a existência de dificuldades para diferenciá-los. Ao final do estudo, considera-se fundamental alertar para a necessidade de pesquisas que aprofundem a temática, para que os professores possam compreender que a avaliação está a serviço da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação. Educação física. Ensino fundamental.

### **Introdução:**

O professor que buscar aprofundar seus conhecimentos sobre as práticas avaliativas mais atuais, provavelmente vai encontrar semelhantes características. Vai encontrar autores e obras que defendem a importância de se continuar discutindo a avaliação como sendo parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos e possibilidades de reversão dessa realidade como a construção do sucesso escolar de todas as crianças, especialmente as das classes populares, as que de fato vivem diariamente o fracasso (ESTEBAN, 2004).

Quando se pensa em avaliação, logo vem em mente provas escritas e notas no diário. De acordo com Libâneo (2013), a avaliação permite que professores e alunos possam comparar os resultados obtidos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem com o propósito de constatar progressos, dificuldades, como também repensar as ações pedagógicas para mudanças necessárias. No entanto, segundo o

mesmo autor, a avaliação vem sendo utilizada sobretudo como uma função de controle, com objetivos de classificação quantitativa concernente as notas obtidas nas provas.

Não diferente das demais disciplinas curriculares, a avaliação na Educação Física apresenta limitações decorrentes de seu entendimento restrito, fundamentado pelo paradigma tradicionais, insuficiente para uma compreensão ampla de avaliar (SOARES *et al*, 1992).

Segundo SOARES *et al* (1992), a prioridade nas aulas de Educação Física em buscar talentos esportivos e no aprimoramento da aptidão física vem transformando as aulas em uma atividade desestimulante, segregadora, aterrorizando os alunos considerados menos capazes ou não aptos, tendo como critério somente o rendimento esportivo. Buscar maior entendimento sobre a avaliação e diversificar os critérios e instrumentos avaliativos é um caminho mais justo para desfazer os equívocos no ato de avaliar, adotando um modelo mais justo e avaliando o aluno em sua totalidade.

Por esse motivo, é de suma importância, existir coerência no processo de avaliar, verificando os conhecimentos dos professores de Educação Física sobre a avaliação, bem como os seus critérios e instrumentos avaliativos.

Diante dos resultados encontrados na referente pesquisa, podem-se fazer reflexões e reavaliar nossos métodos avaliativos e, conseqüentemente, promove-se um repensar do processo ensino-aprendizagem e sua aplicabilidade na sociedade atual. Acreditamos na emergência do repensar o ensino e a avaliação, já que as características dos alunos do século XX não são as mesmas do estudante de hoje. Tão pouco se deve avaliar somente aspectos motores, permitindo assim que somente os alunos “atletas” sejam merecedores de aprovação.

Estas, entre outras indagações, nos motivaram na busca pela compreensão dos aspectos avaliativos na Educação Física Escolar e nos colocaram a frente do seguinte problema de pesquisa: quais os critérios e instrumentos avaliativos utilizados por professores de Educação Física com turmas finais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Urussanga/SC?

Como base nessa problemática, tivemos como objetivo geral analisar os critérios e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física das escolas públicas do município de Urussanga/SC, bem como seus conhecimentos sobre suas características e diferenças.

O trabalho está configurado do seguinte modo: no primeiro momento, trazemos a concepção de Educação Física e de avaliação que fundamentam o estudo. Na sequência elencamos as limitações que a Educação Física vem apresentando em relação a avaliação, bem como os elementos considerados fundamentais para a mudança na forma com que tratamos a avaliação na Educação Física. No terceiro momento, apresentamos o percurso metodológico que se considera oportuno para a pesquisa, seguida da análise dos dados obtidos. Por fim, apontamos as considerações e proposições as quais chegamos.

### **Concepção de Educação Física e avaliação**

Para se começar a discussão sobre avaliação, acredita-se fazer necessário que cada professor/a tenha um posicionamento claro de sua concepção de Educação Física. Nesse sentido, optou-se aqui pelo referencial disposto pela perspectiva Crítico-Superadora (SOARES *et al*, 1992). Essa teoria dá início à reflexão da Educação Física, partindo da realidade social (capitalista) e questionando-a. Nesse embate de classes é organizado o livro 'Metodologia do ensino de Educação Física', proposto por um Coletivo de Autores<sup>15</sup>, com o objetivo de construir uma metodologia contra-hegemônica, traduzida em uma perspectiva de Educação Física que venha em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Partindo do objeto dessa definição, como avaliar essas formas de atividades corporais na escola, sabendo da complexidade de temas, bem como a diversidade cultural e individualidade de cada aluno?

Barbosa (2011) garante que a avaliação do processo ensino-aprendizagem de Educação Física deve ser percebida em sua totalidade, ou seja, deve abranger os domínios afetivos, cognitivos e psicomotores, bem como as relações que se estabelecem entre professor e aluno, e destes com os processos, mais gerais que envolvam a educação e a sociedade.

---

<sup>15</sup> O livro tem como autores: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

## **As limitações da avaliação da Educação Física em confronto com a avaliação que acreditamos**

A avaliação do ensino-aprendizagem no Brasil apresenta limitações decorrentes de um entendimento restrito sobre avaliação, fundamentada por meio de paradigmas (referências filosóficas, científicas, políticas) tradicionais, insuficientes para compreender a avaliação numa visão mais ampla (SOARES *et al*, 1992).

De acordo com Soares *et al* (1992), a avaliação vem sendo aplicada por exigência burocrática da escola, para avaliar os alunos e selecioná-los de acordo com seu biótipo físico e selecionar para competições. Seus critérios avaliativos giram em torno da “presença” dos alunos nas aulas e funcionava como único critério aprovação ou reprovação.

A função classificatória da avaliação na converge com o ideário das demais áreas de ensino. Segundo Esteban (2004), a avaliação que adota a classificação das respostas em acertos e erros impede que o processo ensino-aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, valorizando assim a diversidade de conhecimentos e de processos de construção e socialização. A autora aponta a necessidade de reconstrução do processo avaliativo, atrelada ao desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças e com a construção da coletividade.

Sabendo da diversidade cultural e da individualidade de cada aluno, avaliar de forma homogênea, adotando critérios e instrumentos incompatíveis com as características da nossa realidade, é ir contra essa concepção. Logo, “[...] para que os alunos com dificuldades em algumas formas de expressão corporal não sejam prejudicados pelo tipo de avaliação, é muito importante que as formas de verificação do conhecimento sejam as mais diversificadas possíveis” (DARIDO; RANGEL, 2008).

O processo avaliativo está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova forma de avaliar, uma forma que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética (ESTEBAN, 2004).

Em razão disso, os critérios e instrumentos avaliativos adotados pelo professor de Educação Física devem avaliar os alunos de maneira mais ampla, além da mensuração de seu desempenho e qualidades físicas, pois enquanto o professor adotar somente critérios meritocráticos, os alunos ditos “menos habilidosos” continuarão a se afastarem das aulas de Educação Física (SOARES *et al*, 1992).

Para que se desconsidere a avaliação como momento restrito de aplicação de testes, medir, classificar e selecionar, cada docente deve avaliar os alunos em sua totalidade, suas habilidades motoras durante as aulas, seu caráter, sua responsabilidade, sua ética e sua capacidade de superar problemas de seu cotidiano, bem como sua capacidade de evoluir.

Mensurar a aptidão física não condiz com a realidade de desigualdade social econômica e cultural, encontrada nas escolas de hoje. Essa visão restrita, rotula e afasta os alunos “menos habilidosos” das aulas de Educação Física, cujos alunos vivenciam o mundo da cultura corporal. “A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino-aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas”. (BRASIL, 1998, p.19).

Segundo Darido e Rangel (2008), a avaliação deve estar voltada para o alcance de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes, verificando como o aluno se expressa a partir dos conhecimentos da cultura corporal e abrangendo diferentes linguagens (corporal, escrita e falada). Além disso, as autoras salientam a importância da avaliação em exercer um contínuo diagnóstico das situações de ensino e de aprendizagem, importante para todos envolvidos no processo pedagógico, não somente a diversidade de instrumentos na hora de avaliar.

### **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 buscar as respostas necessárias para os questionamentos, estruturou-se e classificou-se esta pesquisa como sendo estudo de campo, com abordagem qualitativa.

Quanto ao estudo de campo, Marconi e Lakatos (2009), afirmam que o mesmo é utilizado com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Em relação a abordagem qualitativa, Costa (2006) afirma que se caracteriza por seus resultados serem expressos em retratos, narrativos, ilustrações, fotografias, documentos pessoais, fragmentos de entrevistas. Tais descrições são carregadas de significados que o ambiente representa.

Utilizou-se como instrumento para obter os dados para a pesquisa, o questionário com questões abertas e fechadas aos professores de Educação Física do Ensino Fundamental, das escolas públicas que possuem essa modalidade de ensino do município de Urussanga/SC.

Ao instituir-se a referida delimitação para a escolha da população, cinco escolas atenderam à seleção, sendo uma da rede municipal e quatro da rede estadual. Estas escolas possibilitaram a aplicação do questionário a oito professores de Educação Física que atuam nos anos finais.

Primeiramente, foi entregue, aos entrevistados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinarem. O referido documento consta de esclarecimentos acerca da pesquisa, como: objetivos e procedimentos para sua realização. Foi ressaltado que a pesquisa, não causaria nenhum dano físico, psicológico, moral ou financeiro aos participantes.

Com a data estabelecida para a aplicação do questionário, e juntamente com a autorização dos professores de Educação Física devidamente assinadas, aplicou-se o questionário a cada informante, sendo o mesmo respondido e devolvido imediatamente para pesquisador.

O questionário foi composto por 13 questões abertas e fechadas, sendo duas de identificação pessoal, três sobre a formação profissional e oito sobre questionamentos específicos da temática.

Após a aplicação dos questionários e interpretação dos dados, realizou-se a análise e categorização a partir das respostas dos envolvidos. Para isso, buscou-se fazer o cruzamento dos referidos componentes, com o referencial teórico apresentado. Esclareceu-se que, na fala dos questionados, encontraram mais de uma ocorrência dirigida às categorias, portanto o número de ocorrências excede o número de participantes.

## **Resultados e Discussão**

Dos oito professores que responderam o questionário, todos possuem graduação, tendo uma média de 30 anos de idade. O profissional que atua há menos

tempo na área trabalha há três anos e o mais experiente há dezessete anos, num total de três professores efetivos e cinco em contrato temporário, com Acordo Coletivo de Trabalho (ACT).

### **A função da avaliação na Educação Física**

Quando se questionou aos professores sobre a função da avaliação nas aulas de Educação Física, observou-se nas respostas que quatro professores (44,5%), afirmaram que serve para avaliar o conhecimento, dois professores (22,25%) afirmaram que objetiva avaliar o método, dois professores (22,25%) afirmaram que auxilia no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e um professor (11%) afirmou que serve para melhorar o planejamento, conforme se pode observar na tabela 1:

**Tabela 1** – Para que serve a avaliação na Educação Física?

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Avaliar o conhecimento	4	44,5
Avaliar o método	2	22,25
Acompanhar o processo ensino/aprendizagem	2	22,25
Melhorar o planejamento	1	11
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa (2016).

O destaque dado pelos participantes da pesquisa a categoria “avaliar o conhecimento” traz indícios da presença de uma concepção crítica da avaliação e conseqüentemente na visão destes para a função da Educação Física Escolar. De acordo com o Soares *et al* (1992), faz-se necessário, acima de tudo, por buscar a apreensão do conhecimento, o que coloca a avaliação em um patamar de grande relevância neste processo.

Luckesi (2009) salienta que o conhecimento dos educandos quando apropriado se torna suporte para sua formação de hábitos, convicções e habilidades, conseqüentemente lhe possibilitando autonomia e independência.

É exatamente por meio do processo de apropriação do conhecimento que o educando se torna mais humano, mais emancipado e menos alienado. Ao ter disponível o acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade, cada sujeito adquire condições para somar na luta pela superação da sociedade atual dividida em classes. Assim, avaliação não pode ser tratada como uma mera formalidade, pois se

constitui como um dos elementos que o professor possui como respaldo da aprendizagem dos educandos (SOARES *et al*, 1992).

Segundo Darido e Rangel (2008), longe de ser instrumento de pressionar e castigar, a avaliação de ser útil ao professor, aos alunos e a escola, contribuindo para o autoconhecimento e para analisar as etapas vencidas e direcionando a atingir os objetivos previamente traçados. Já para Soares *et al* (1992), a avaliação tem por função ser guia de indicação do grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular que vai auxiliar na direção do projeto pedagógico que se materializa na aprendizagem dos alunos.

Conforme assinala Zabala (1998), a avaliação não deve ser centralizada exclusivamente no aluno e em seus resultados, se situa prioritariamente no processo ensino-aprendizagem tanto da classe/grupo, quanto de cada aluno, bem como da equipe que intervém no processo.

### **O momento de avaliar**

Perguntou-se aos sujeitos da pesquisa, em que momento eles avaliavam os seus alunos. De acordo com as respostas, chegamos ao total de 7 professores, que afirmam avaliar constantemente e em todas as aulas seus alunos.

De acordo com os a maioria das respostas, pode-se afirmar que essa forma de avaliar é menos tradicional e mais crítica, pois o professor de Educação Física dá mais ênfase aos dados qualitativos do que quantitativos, tendo [...] “um caráter “não formal”, expresso em todas as condutas e comportamentos que constantemente, durante a aula, o professor utiliza para situar o aluno em relação aos seus conhecimentos, habilidades e valores” (SOARES *et al*, 1992, p.99, grifo do autor). A presença da prática constante da avaliação evidencia o cuidado com o processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, é preciso estar atentos aos métodos informais de avaliação que os professores de Educação Física, muitas vezes, utilizam sem coerência com os objetivos de ensino. De acordo com Oliveira (2016), é preciso tomar o cuidado de não levar a avaliação informal a um nível mais autoritário do que a própria avaliação formal, caso os juízos de valor do docente não estejam claros, ou que não tenham instrumentos para realizar a avaliação. Essa atitude deixaria todo o processo avaliativo sujeito a subjetividade do professor.

No entanto, ao se analisar os instrumentos avaliativos utilizados por estes professores (tabela 4), constata-se que os mais citados (provas e trabalhos) tendem para uma concepção tradicional do processo avaliativo. Diante disso, Luckesi (2009) aponta que o sistema de ensino hoje está centrado somente em provas e exames e não no processo de ensino-aprendizagem.

Darido e Rangel (2008) afirmam que para avaliar os alunos de forma sistemática são necessárias observações das situações de vivência, de questionamentos e respostas realizadas durante as aulas, fazendo uso, por exemplo, de registros sistemáticos em fichários cumulativos. Para avaliar de forma específica, utilizam-se de provas, de pesquisas, relatórios e apresentações.

### **A seleção dos critérios e instrumentos avaliativos**

Ao se questionar os professores sobre a forma com que realizam a seleção dos critérios e instrumentos avaliativos, 44% afirmaram que o fazem a partir das características que cada turma apresenta, como se observa na tabela 2.

**Tabela 2** - A seleção dos critérios e instrumentos avaliativos

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Características da turma	4	44
A partir do conteúdo	2	22
Conforme a proposta da escola	1	11
Conhecimento universitário	1	11
Livros da área	1	11
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa (2016).

O professor quando embasa sua avaliação a partir das características da turma, está preocupado com as subjetividades dos alunos, pois sabendo que os alunos são diferentes uns dos outros e que cada turma é diferente uma da outra, nem sempre se pode manter os mesmos critérios e instrumentos avaliativos. Diversificá-los a partir das especificidades que se apresentam é o caminho mais correto, como afirma Soares *et al* (1992, p.107):

[...] a avaliação deve prever a análise criteriosa das condições gerais dos alunos de forma a permitir uma ordenação de dados reais e concretos sobre os mesmos para consubstanciar decisões didático-pedagógicas em relação aos ciclos de aprendizagem.

Os educandos estão em níveis distintos de desenvolvimento, portanto a forma de avaliar deve ser respeitada no sentido que em cada etapa escolar existe uma especificidade que deve ser levada em consideração. Os critérios metodológicos e a organização dos conteúdos devem ser pensados e realizados de acordo com cada ciclo de escolarização, seguindo uma ordem de desenvolvimento dos alunos, respeitando assim as individualidades e as realidades sociais existentes dentro do contexto dos próprios educandos. “[...] isso significa que a avaliação deve prever a análise criteriosa das condições gerais dos alunos de forma a permitir uma ordenação de dados reais e concretos [...]” (SOARES *et al*, 1992, p.107).

### **O que se faz com o resultado das avaliações**

Uma das etapas imprescindíveis na ação avaliativa diz respeito ao que o professor deve fazer após coletar as informações decorrentes da avaliação. Quatro professores afirmaram atribuir uma nota, bem como outros quatro professores afirmaram fazer uma reflexão pessoal sobre a prática pedagógica. Dentro do universo pesquisado ainda houve um professor que afirma refletir com os alunos o resultado das avaliações. A tabela 3 detalha os dados para nossa melhor compreensão:

**Tabela 3** - O que se faz com o resultado da avaliação

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Se atribui uma nota	4	44
Se reflete sobre a prática pedagógica	4	44
Se reflete com os alunos	1	12
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Quanto aos quatro professores que afirmaram atribuir uma nota, quer seja para verificar o conhecimento ou por normatização escolar, acreditamos que estão pautados em uma concepção conservadora de avaliação. De acordo com Soares *et al* (1992) com este tipo de postura do professor os alunos, na maior parte dos casos, não têm conhecimento sobre seu desempenho, ou quando sabem, são imprecisas ou referem-se somente a dados quantitativos, negligenciando os dados qualitativos.

Entretanto, devem-se enfatizar os cinco professores que afirmaram utilizar de uma prática avaliativa voltada à reflexão do processo de ensino-aprendizagem, uma postura de educar mais crítica e menos tradicional, visando não somente quantificar,

mas também fazer uma reflexão sobre sua prática pedagógica e discutindo com os alunos sobre seus avanços e objetivos a alcançar.

A avaliação exerce uma função integradora entre o processo de ensino e o de aprendizagem logo, por meio da avaliação o professor reflete e cria novos instrumentos para adequar sua prática pedagógica, bem como os organiza para facilitar o processo de ensino dos alunos. Já para o aluno, a avaliação permite esclarecer sobre seus avanços, suas possibilidades e limites na aprendizagem, do mesmo modo que, o possibilita refletir na busca pelo conhecimento que lhe é necessário (PEREIRA, 2005).

Segundo Soares *et al* (1992), a avaliação não deve ser entendida somente na perspectiva da aprendizagem, mas também do ensino, levando em consideração a função da mesma em informar e orientar para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

### **Dos instrumentos avaliativos utilizados**

Perguntou-se aos sujeitos da pesquisa quais os instrumentos avaliativos estes faziam uso. Nas respostas, percebeu-se que a avaliação teórica e os trabalhos são os mais utilizados, representando juntos 56% das respostas, como se pode acompanhar na tabela 4:

**Tabela 4 – Dos instrumentos avaliativos utilizados**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Avaliação teórica	05	28
Trabalhos	05	28
Respostas inconclusivas	03	17
Avaliação prática	02	11
Registro diário das aulas	01	6
Seminário	01	5
Pesquisa	01	5
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Nesse tópico obtiveram-se dados positivos, pois se percebeu um número expressivo de instrumentos avaliativos adotados pelos professores de Educação Física.

Organizou-se a categoria “respostas inconclusivas” devido a alguns equívocos de ordem conceitual apresentado por 17% dos professores a respeito dos instrumentos avaliativos. Citou-se como exemplo a resposta do Professor nº4, que

afirmou: “descrever as atividades com observação individuais” sendo esta sua única ferramenta avaliativa. Do mesmo modo, alguns professores mencionaram como instrumentos a participação, a evolução durante as aulas, o interesse e as atitudes, cometendo um equívoco sendo que todos estes, são critérios avaliativos e não instrumentos. De acordo com Darido e Rangel (2008), o professor deve utilizar um variado repertório de instrumentos avaliativos como por exemplo, registros em fichários cumulativos, reservando um período durante algumas aulas para os alunos se auto avaliarem. Além disso, as autoras afirmam que os alunos podem ser avaliados de forma sistemática, ou seja, por meio da observação das situações de vivências e respostas realizadas durante as aulas, e também de forma específica através de provas, trabalhos, pesquisas, relatórios, apresentações. Desse modo, é de suma importância que a verificação do conhecimento seja a mais variada possível, não prejudicando assim os alunos com dificuldade de alguma forma de expressão.

Positivamente, observou-se o uso variado de instrumentos avaliativos citados nas respostas, se comparados às décadas passadas quando os professores de Educação Física utilizavam-se exclusivamente de testes físicos e motores. Conforme Darido e Rangel (2008), paulatinamente passam a ser inseridos nesse cenário as provas teóricas, os trabalhos escritos, as gravações em vídeo e critérios avaliativos mais relacionados à participação, interesse e frequência.

### **Os critérios avaliativos utilizados**

Quando questionados sobre os critérios que utilizam para avaliar, 9 categorias foram citadas (tabela 5). Ganham evidência aqui a participação e as atitudes, cada uma delas citadas por quatro professores (20%), o interesse e o desenvolvimento durante as aulas mencionadas por três professores (15%).

**Tabela 5** – Dos critérios avaliativos utilizados

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Participação	4	20
Atitudes	4	20
Desenvolvimento durante as aulas	3	15
Interesse	3	15
Conhecimento	2	10
Disciplina	1	5
Criticidade	1	5
Respeito	1	5
Cooperação	1	5
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Como se pode perceber, há um número significativo e diversificado de critérios citados. Soares *et al* (1992) assegura que o projeto histórico deve envolver a condutas humanas, considerando o processo ensino-aprendizagem da Educação Física, abrangendo aspectos do conhecimento, habilidades e atitudes, em relação às condutas sociais dos educandos nas mais diferentes manifestações, utilizando a expressão corporal como linguagem.

A avaliação deve abranger a observação, análise e conceituação de elementos que compreenda a totalidades das ações do ser humano, ou melhor, a avaliação na Educação Física deve ter como objetivo a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos educandos (DARIDO; RANGEL, 2008).

Ainda nessa temática, percebe-se a dificuldade dos professores em citar de forma objetiva os critérios avaliativos que utilizam, como se pode constatar, por meio da resposta do Professor nº5: “*Os critérios que vão contribuir e somar para que os alunos possam adquirir cada vez mais conhecimentos que contribuam para o seu conhecimento*”. Da mesma forma, percebe-se o equívoco dos professores citarem instrumentos ao invés de critérios avaliativos, como a resposta do Professor nº 3 (provas e trabalhos). Em pesquisas realizadas na década de 1990, em declaração aos pesquisadores, vários professores afirmaram não ter adquirido conhecimentos claros de como elaborar uma avaliação de forma não tradicional em sua formação inicial (PINTO, 1991; SOUZA, 1993).

### **Considerações Finais**

Essa pesquisa buscou analisar os critérios e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física com turmas finais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Urussanga/SC. Percebeu-se no decorrer da análise a utilização de um variado número de critérios como: *Participação, Atitudes, Desenvolvimento durante as aulas, Interesse, Conhecimento, Disciplina, Criticidade, Respeito, Cooperação* e de instrumentos como: *Avaliação teórica, Trabalhos, Avaliação prática, Registro diário das aulas, Seminário e Pesquisa*, o que traz otimismo por perceber a evolução pedagógica da área para este aspecto. Desta forma, utilizando-se de critérios e instrumentos avaliativos diversificados, os professores de Educação Física poderão avaliar não só a partir dos aspectos motores, como também cognitivos, sociais e atitudinais, atendendo a todos em suas diferenças culturais e de expressão.

Diante deste cenário positivo, foram retratadas também questões que precisam ser fortalecidas para que se continue no caminho evolutivo da avaliação. Percebeu-se que a maior dificuldade dos professores diz respeito à diferenciação entre critérios e instrumentos avaliativos. Logo, é imprescindível que cada docente tenha clara suas diferenças e conseqüentemente suas funções, para que caminhem em sintonia com a ação avaliativa. Ao se avaliar, deve-se estar ciente dos critérios e instrumentos mais adequados para captar com qualidade o máximo de informações que venham a contribuir no diagnóstico do processo ensino-aprendizagem. Se forem utilizados de instrumentos desarticulados aos critérios e objetivos de ensino, ter-se-á dificuldades em perceber a aproximação/distanciamento do aluno do objetivo a ser alcançado, bem como se os métodos utilizados pelo professor oferecem subsídios a aprendizagem.

Contudo, ao final do estudo, considera-se fundamental alertar para a necessidade de pesquisas que aprofundem a temática, para que os professores possam compreender que a avaliação está a serviço do ensino e da aprendizagem.

## Referências

ALEGRE, A.D. **A avaliação em Educação Física: ação docente nas escolas oficiais de primeiro grau.** 1993. 152 f. Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física, São Paulo. 1993.

BARBOSA, Cláudio Luiz de Alvarenga. **Educação Física e didática: Um diálogo possível e necessário.** Petrópolis. Vozes, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** Brasília, DF: Terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental, 1998.

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

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

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física no Ensino Superior: Educação Física na escola, Implicações para a Prática Pedagógica.** Reimpressão revisada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan Ltda, 2008.

ESTEBAN, Maria Tereza. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o prender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.

LAKATOS, Eva Maria;. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos**

científicos. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 7ª ed. 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Maria Lúcia de Carvalho. Repensando a Avaliação escolar - desafios e perspectivas. **Rev. Paidéia**, Belo Horizonte, ano. IV, n. 03. p. 89-98. 2005.  
Disponível em: < <http://fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/910/687>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

PINTO, R. **Notas em Educação Física no 2º grau**: critérios utilizados. Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista. Trabalho de formatura, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, 1991.

SOARES, Carmen Lúcia, *et al.* Coletivos de autores: **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOUZA, N.P. Avaliação na Educação Física. In: VOTRE, S. (org.) **Ensino e avaliação em Educação Física**. São Paulo: Ibrasa, 1993.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## DESENVOLVIMENTO DO MERCADO UNIVERSITÁRIO EM SANTA CATARINA: A FORMAÇÃO DO SISTEMA ACAFE

Marcos Dalmoro<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Centro Universitário Barriga Verde. E-mail: marcosdalmoro@gmail.com

**Resumo:** Com o objetivo de entender como aconteceu a formação da Associação das Fundações Educacionais do Estado de Santa Catarina – ACAFE, conglomerado de instituições de Ensino Superior que detém a maior fatia de mercado do ensino de graduação no estado, o trabalho traz um apanhado de informações históricas e reflexivas sobre as atividades que vem sendo desenvolvidas no que tange à gestão de instituições de ensino superior de cunho comunitário com vistas ao desenvolvimento educacional. Trazendo elementos de formação do sistema universitário brasileiro e a formação da então chamada universidade comunitária.

**Palavras-chave:** Associação das Fundações Educacionais do Estado de Santa Catarina. Gestão universitária. Desenvolvimento.

### Introdução

A instituição universitária tem em sua essência a promoção da formação profissional, científica em nível superior. A universidade deve dar condições para que o indivíduo possa desenvolver habilidades técnicas para realizar pesquisa teórica e prática nas principais áreas do saber e, conseqüentemente, promover e socializar os resultados para que o conhecimento esteja em constante mutação.

Lauand (1987 p. 79) destaca que: “O caráter acadêmico é constituído unicamente pelo fato de todas as ciências, também as ciências particulares, precisamente estas, serem tratadas de maneira acadêmica, o que significa de maneira filosófica.”

O autor elucida a citação, trazendo o questionamento: qual a diferença de um curso de química ofertado na Universidade e o mesmo curso ofertado pelo setor de formação pessoal de uma grande indústria farmacêutica? A diferença é que a indústria provavelmente estará melhor aparelhada e provida de recursos que a Universidade. No entanto, na formação promovida pela universidade o indivíduo terá as bases da formação, de acordo com as vocações filosóficas daquela área de conhecimento.

O surgimento do movimento comunitário nas universidades ocorreu quando a sociedade brasileira articulava-se, por meio de suas representações, para

acompanhar e influenciar o Congresso Nacional às voltas com a elaboração de uma nova Constituição para o país. O período compreendido entre o início da década de 80 e meados dos anos 90 foi especialmente importante para o setor privado de ensino superior que vivia o auge de sua expansão e almejava garantir o acesso às verbas governamentais.

No prefácio do livro “As Universidades Comunitárias: um modelo alternativo”, de Raulino Tramontin e Ronald Braga, de 1988, o então reitor da PUC do Rio de Janeiro, Pe. Laércio Dias de Moura, afirmava que a denominação universidade comunitária começou a ser difundida na década de 80 e sua utilização era muito recente na história da educação brasileira, especialmente no ensino superior. Enfatizava ainda que “estas universidades mereceram sempre, apesar de sujeito a oscilações, o apoio técnico e financeiro do governo, em reconhecimento aos serviços que prestavam”.

Mais à frente, ressaltava o reitor que o Encontro da PUCRS havia sido profícuo no sentido de oferecer elementos para a reflexão dos pontos comuns que marcavam o perfil e a identidade das universidades comunitárias, “visando a consolidação e o aperfeiçoamento deste modelo”. No momento em que vários segmentos da sociedade participavam da elaboração da nova constituição, tornava-se

“importante clarificar a identidade destas universidades, historicamente compromissadas com a qualidade do serviço que prestam e o meio social, oferecendo elementos para um amplo debate que possa conduzir ao reconhecimento do relevante papel que é exercido pelas mesmas, em meio à multiplicidade das formas jurídicas de organização dos modelos do atual sistema universitário e da pluralidade do pensamento nacional” (MOURA, apud TRAMONTIN e BRAGA, 1988, p. 9-10).

Assim, este trabalho de revisão é resultado da busca particular do autor que atua e tem interesse em conhecer mais profundamente o segmento universitário comunitário, em particular a formação das universidades e conseqüentemente a fundação Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACADE.

### **Procedimentos Metodológicos**

A fim de atender ao objetivo da pesquisa foi realizado um levantamento de informações e leitura de material bibliográfico sobre o tema, seguindo uma metodologia de cunho qualitativo, incluindo análise de artigos e teses sobre a

caracterização das Instituições de Ensino Superior - IES no Brasil, com enfoque nas Universidades Comunitárias.

### **Quem são os agentes envolvidos**

As universidades comunitárias surgiram das necessidades de formação em locais onde o ensino superior público não conseguia estar presente. Atendendo às demandas de profissionais em diversas regiões do Brasil. Com foco na atuação social e vistas para uma política emancipatória e transformação social a universidade comunitária passaria por todos os espaços de poder dando espaço para o indivíduo.

A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de uma qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas (SANTOS, 2002, p. 269).

Para o autor, a democracia participativa torna-se alternativa que se coloca no campo das teorias não-hegemônicas e espaço da emancipação social pela transformação das relações de poder em relações de autoridade compartilhada (SANTOS, 2002).

Com a necessidade de ser uma instituição democrática, as universidades iniciaram sua regularização com o surgimento da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, onde os conceitos passaram a ficar mais claros, o documento categoriza as IES classificando-as em dois principais formatos: públicas ou privadas, levando-se em conta que as instituições privadas podem se enquadrar como particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

As IES se dividem, segundo sua organização acadêmica, em: universidades e não-universidades (Centros Universitários, Faculdades, Faculdades Integradas, Centros Federais de Educação – CEFET's, Institutos Superiores de Educação e Centros de Educação Tecnológica – CET's). De acordo com a LDB, uma instituição caracterizada como universidade representa atuação indissociada em ensino, pesquisa e extensão, além de ter autonomia didática, administrativa e financeira e um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado e/ou doutorado, respeitando a legislação vigente.

As instituições privadas, que são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, são classificadas conforme o artigo 20 da LDB:

- particulares: instituídas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;
- comunitárias: instituídas por pessoas físicas ou jurídicas, incluindo obrigatoriamente representante da comunidade em sua entidade mantenedora;
- confessionais: instituídas por pessoas físicas ou jurídicas que atendam a uma orientação confessional e ideológica específica;
- filantrópicas: instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços à população em geral, complementares às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

As IES privadas subdividem-se, de acordo com suas finalidades, em instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos. A principal diferença entre estas finalidades está no fato de que as instituições sem fins lucrativos devem, comprovadamente, aplicar seus excedentes financeiros na própria instituição e não promover a remuneração a seus instituidores, dirigentes, sócios ou conselheiros, além de publicar anualmente suas demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes.

Conforme descreve Veiga (2012), uma instituição comunitária, tem como principal fonte de recursos financeiros as mensalidades dos acadêmicos que ali realizam seus cursos. São administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado, representado nas figuras do Reitor e do Vice-Reitor. A aplicação de seus recursos deverá ser totalmente revertida em investimento com educação, pois, não têm finalidade lucrativa. Estas IES são obrigadas a prestar contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

Com a aprovação da lei 12.881/12 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013), as instituições universitárias comunitárias passam a ser constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público.

E precisam reunir os seguintes critérios:

- a) ter patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;
- b) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;

- c) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;
- d) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão;

Além de delimitar no Art. 3º, que para obter a qualificação de Comunitária, a Instituição de Educação Superior deve prever em seu estatuto, normas que disponham sobre:

I - a adoção de práticas de gestão administrativa, necessárias e suficientes para coibir a obtenção, de forma individual ou coletiva, de privilégios, benefícios ou vantagens pessoais;

II - a constituição de conselho fiscal ou órgão equivalente, dotado de competência para opinar sobre os relatórios de desempenho financeiro e contábil e sobre as operações patrimoniais realizadas, emitindo pareceres para os organismos superiores da entidade;

III - normas de prestação de contas a serem atendidas pela entidade, que determinarão, no mínimo:

- a) a observância dos princípios fundamentais de contabilidade e das Normas Brasileiras de Contabilidade;

- b) publicidade, por qualquer meio eficaz, no encerramento do exercício fiscal, do relatório de atividades e das demonstrações financeiras da entidade;

- c) prestação de contas de todos os recursos e bens de origem pública;

IV - participação de representantes dos docentes, estudantes e técnicos administrativos em órgãos colegiados acadêmicos deliberativos da instituição.

### **A construção da Universidade Catarinense**

As universidades mantidas por fundações de direito privado começaram a ser instituídas pelas organizações municipais, em leis estabelecidas após o Golpe de Estado de 1964. A criação das IES por meio de leis municipais levou a tramitação dos processos de autorização e reconhecimento a instância regulatória do Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina – CEE/SC –, facilitando o andamento dos processos que seguiam. Venério (2012, p. 124) descreve o momento que vivíamos:

Os anos 1960 foram anos de enorme turbulência política no País, e de grande reformulação nas políticas públicas voltadas à educação em geral e ao ensino superior em especial. É de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e de 1968 a Lei 5.540, conhecida como “Lei da Reforma Universitária”, dentre outros diplomas legais promulgados no período que incidem na temática ora estudada. Em que pese toda a normatização modernizadora do período ter sido implantada pelos militares em pleno regime de exceção.

É neste contexto, então, que as IES ACAFE já nascem sob a tutela e o controle do Poder Público a serviço dos interesses econômicos e ideológicos regionais. Tal argumento, que enfatiza a hegemonia das forças econômicas regionais na condução dos rumos das IES ACAFE, pode ser visto mais detalhadamente em um dos primeiros estudos acadêmicos, que trata das origens do Sistema, realizado por Bordignon (1978, p. 4):

No limiar dos anos 60, influenciadas, principalmente, pela crença generalizada de que a educação se constituía na mola mestra do desenvolvimento, as comunidades do interior, por meio da atuação de grupos educacionais e de seus setores mais dinâmicos – estes representados por empresários de ramos diversos da atividade econômica – passaram a reivindicar fortemente a instalação de faculdades, defendendo a tese da interiorização do Ensino Superior.

O ideário da racionalidade e a teoria do capital humano, tão em voga nas administrações públicas e privadas até os dias atuais, aliadas à política do Estado, fundada no binômio segurança e desenvolvimento, foram o motor durante o impulso inicial de implantação de inúmeras Fundações de Ensino Superior em SC.

A presença das oligarquias estaduais, e de suas crenças não se restringiu ao momento inicial de implantação das Fundações. Elas reaparecem em diversas ocasiões na história do Ensino Superior Catarinense, especialmente nos momentos mais necessários de reafirmação e defesa do modelo ACAFE de IES. No caso do ensino superior em Itajaí, no discurso de implantação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI como Universidade, em 21 de março de 1989, o então reitor em exercício torna clara a mediação de Jorge K. Bornhausen no movimento de implantação desta instituição:

Devemos iniciar pela figura de proa, sempre presente às nossas necessidades e problemas, para saná-los e resolvê-los, exemplo ímpar de homem público que é o Senador Jorge Konder Bornhausen, ex-ministro da Educação! As homenagens prestadas neste dia, são

expressões simbólicas menores que a gratidão que lhe devemos!  
(VILLELA, 1989, p. 2)

Também é decisiva a presença dessas forças hegemônicas no financiamento da UNISUL. O livro de Markun e Hamilton (2001) deixa explicitadas as articulações entre o *staf* da UNISUL e o Governo do Estado de SC. Inclusive muitos dos integrantes dos quadros históricos da UNISUL tiveram presença marcante nos projetos desenvolvimentistas de sucessivos governos estaduais.

De um modo geral, a própria ACAFE (1999, p. 9) proclama que todas as Fundações foram “apoiadas por uma intensa mobilização de esforços e recursos locais e contando com o decidido apoio de lideranças políticas e administrativas do Estado, através das quais foi assegurado o aporte de recursos estaduais e federais para consolidação desses empreendimentos”. Este relatório da ACAFE (Idem, *ibid.*) enfatiza também que:

até 1989 os poderes públicos apoiaram financeiramente essas iniciativas locais, na expectativa de que a ação das fundações educacionais desse sustentação a políticas públicas de expansão da oferta de ensino superior para os jovens catarinenses e no fato elementar de que tal apoio se faria a um custo menor do que aquele que adviria da organização de um sistema estatal para promover a abertura de novas vagas e cursos.

Para além de questões relativas ao financiamento, todavia, Rossetto (1994, p.12) generaliza aspectos que, em seu entender, se repetem em todas as Fundações:

Essas instituições representaram, na sua origem, um acontecimento tipicamente destinado a conferir “status” e “grande prestígio” a essas cidades, desejosas de se incorporarem no processo de desenvolvimento em curso no País. Daí, porque, a reivindicação por uma “faculdade” tinha o mesmo peso político que a reivindicação pela emissora de rádio, pelo aeroporto, e, finalmente, pela criação do distrito industrial. A ampliação das oportunidades educacionais à clientela do interior ou das pequenas cidades, pela criação da “faculdade” conferia evidentemente maior poder a indivíduos e segmentos oficiais que assumiam o papel social de “lideranças comunitárias.

O autor menciona que a ambição *pelo status* e pelo prestígio, perseguidos nas cidades, onde mais tarde serão erigidas estas fundações, tem uma estreita relação com o aumento do poder de certos grupos, ou indivíduos, no interior das regiões de Santa Catarina. Mas, para todos os efeitos, e de fato, é a partir da década de 1960,

especialmente após a Lei 5.540/68, que a maior parte do ensino superior em SC se afirma no interior, via Fundações. Segundo Thomé (2003, p. 4):

A expansão deveria atender aos anseios das comunidades e as necessidades do mercado de trabalho e da produção. Na ausência de investimentos federais e da iniciativa privada, o Estado (também sem recursos financeiros) tomou iniciativas para criar um modelo alternativo próprio para o desenvolvimento e manutenção da educação superior, em parceria com as prefeituras municipais, processo no qual se inseriram as Fundações Educacionais.

Nesse período, houve um amplo repensar do ensino superior brasileiro, que não atendia ao aumento da demanda por formação superior, expresso nos índices crescentes dos inscritos nos exames vestibulares. As soluções para a questão educacional giravam em torno de medidas inspiradas no modelo estadunidense de ensino superior, incluindo a extinção do regime de cátedras e implantação do regime departamental, a adoção do ensino pago, a expansão de universidades configuradas no modelo fundacional, com contratação de docentes pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT – e regime jurídico privado, de modo a dotar as IES de maior agilidade e eficiência sem os entraves inerentes às instituições públicas.

Assim, em 1968, por meio da Lei 5.540, conhecida como Lei da Reforma Universitária, estabeleceram-se regras para a evolução do ensino superior brasileiro para os anos subsequentes, quando surgiriam muitas das instituições do sistema ACADE. Estimuladas pelo Governo do Estado a implantarem IES no modelo fundacional (CIMADON; MOTA, 2011, p. 39), diversos municípios catarinenses começaram, a partir de 1964 (Blumenau/FURB), a editar as leis de criação das fundações educacionais, que atualmente são as mantenedoras das universidades catarinenses mantidas por fundações de direito privado.

O quadro 1 mostra o período em que as fundações educacionais foram criadas por lei municipal e sua posterior evolução com a obtenção do credenciamento para a forma de organização “universidade”.

**Quadro 1 – Criação das fundações e credenciamento universitário**

Instituição	Criação da Fundação	Credenciamento Ensino Superior
FEPEVI/UNIVALI	1964	1989
FEL/UNIPLAC	1965	1999
FUndaje/UNIVILLE	1967	1995
FESSC/UNISUL	1967	1989
FUCRI/UNESC	1968	1997
FUOC/UNOESC	1968	1995
FUNPLOC; FEARPE; FUNORTE; FEAUC; FEPLAC/UnC	1970; 1971; 1971; 1976; 1976	1997
FUNDESTE/UNOCHAPECÓ	1971	2002
FEARPE/UNIARP	1971	2011
FEBAVE/UNIBAVE	1974	1998

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

As fundações educacionais passaram boa parte de sua existência como faculdades isoladas ou integradas. A transformação em universidade acontece pioneiramente em 1989, tendo à frente UNISUL e UNIVALI. O credenciamento como universidade, ocorrido para a maioria das universidades catarinenses, mantidas por fundações educacionais de direito privado, instituídas pelo Poder Público municipal nos anos 1995- 1999, foi certamente um fator importante para o enfrentamento do desafio inédito posto pela expansão do ensino superior privado nos anos do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC.

Como destaca Cimadon, reitor da UNOESC, em artigo publicado com Mota (2011, p. 40) que “na década de 90 houve o grande crescimento das instituições com a criação de várias universidades no interior do Estado.” Com o selo de “universidade” vem a desejada autonomia, que dota a instituição do poder de implementar sua política de expansão de cursos de graduação de modo mais ágil, restando ainda, é claro, a necessidade de submeter-se às supervisões e reconhecimentos do sistema de ensino a que se vinculam.

**O que representam em termos de mercado**

Entre meados das décadas de 1980 e 1990, o setor privado de ensino superior no Brasil conhecia o auge de sua expansão, de forma que se fortalecia no intuito de garantir o acesso às verbas governamentais. Neste período, a denominação universidade comunitária começou a ser utilizada por diversos representantes desse segmento. O intuito era de criar uma nova organização de representação, uma vez

que Associação Nacional das Universidades Privadas - ANUP, que compreendia todas as instituições não pertencentes ao setor público, já não atendia integralmente aos interesses do segmento comunitário, devido às enormes diferenças entre as suas respectivas concepções educacionais.

Fernandes (2012, p 12) destaca o movimento na seguinte descrição:

A partir de então, se desencadeou um movimento organizatório das entidades comunitárias, com a finalidade de criação de uma nova entidade que representasse mais legitimamente os seus propósitos educacionais e que se consolidou, com a fundação, em janeiro 1995, da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC, criada a partir de um grupo de instituições originalmente membros da ABESC (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católica) ou da ANUP.

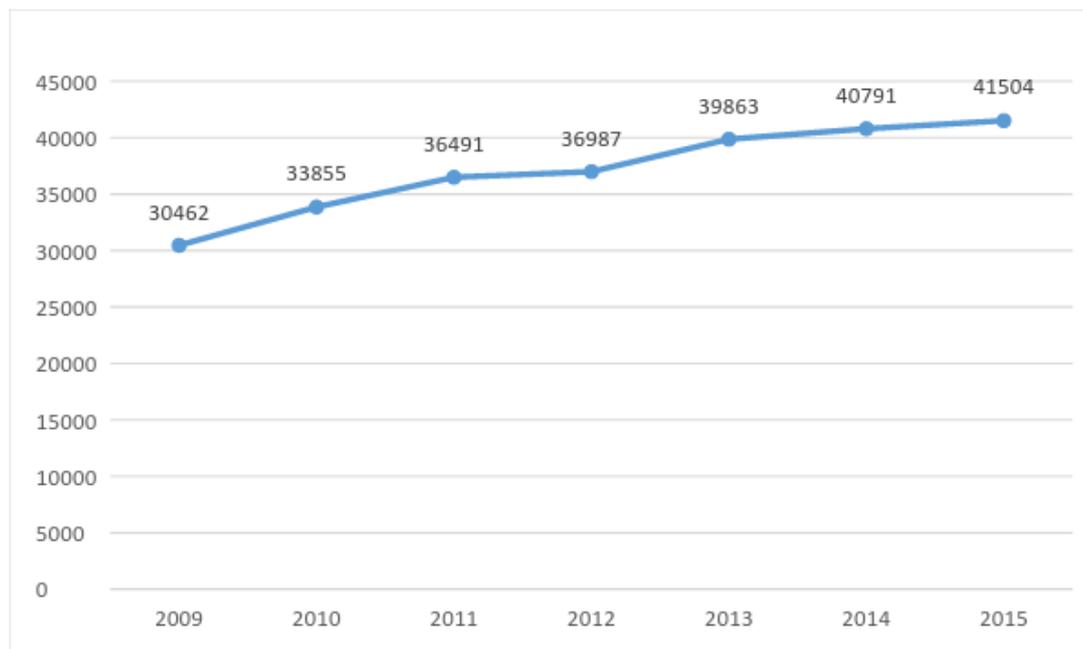
Bittar (2000) apresenta um panorama completo das origens deste segmento de ensino superior hoje denominado de universidades comunitárias. A consolidação das pretensões almejadas veio com a Constituição Brasileira de 1988, que incorporou em seu artigo 213, o termo comunitária, prevendo a possibilidade de destino de verbas públicas para as instituições assim denominadas.

A Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) reúne atualmente, 66 instituições de ensino superior sem fins lucrativos e tem como finalidade realçar a identidade e o perfil universitário deste segmento, diferenciando-o dos outros segmentos de educação superior, sejam públicos ou privados, principalmente destacando o seu caráter comunitário. Objetiva desta forma, reclamar para as IES comunitárias, os recursos públicos destinados às IES particulares.

Em Santa Catarina as instituições comunitárias são representadas pela Associação das Fundações Educacionais – ACAFE, que reúne 16 instituições de Ensino Superior com foco comunitário. Destas, duas instituições são públicas, a Universidade do Estado de Santa Catarina e a Universidade de São José, as demais IES são públicas de direito privado.

A importância destas IES são refletidas na representatividade que elas tem para o cenário educacional catarinense. Onde mais de 70% das matrículas do ensino superior no estado são em instituições ligadas ao sistema ACAFE. Observe no gráfico 1 a evolução no número de matrículas de ingressantes no ensino superior destas IES.

**Gráfico 1** – Evolução no número de novas matrículas em instituições comunitárias em Santa Catarina



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

### Considerações finais

O trabalho buscou analisar como se deu a formação do segmento de instituições de ensino superior comunitárias, com atenção na realidade do estado de Santa Catarina. A formação do conglomerado de instituições que hoje formam a ACAFE, buscando uma identidade própria, procuraram, em conjunto, agregar-se para construir a sua própria identidade.

Com o intuito de defender as suas próprias reivindicações, especialmente no que diz respeito à relação com os órgãos governamentais educacionais, nasce então, em 2 de maio de 1974, a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE como órgão de representação dos interesses das IES e com o objetivo de desenvolver o ensino superior em Santa Catarina, trabalhando pelas 16 Fundações Educacionais criadas pelos municípios que se uniram em torno da constituição de um órgão com as atribuições de planejar, articular e coordenar ações integradas entre elas.

Configuradas em 11 Universidades e 5 Centros Universitários, a ACAFE é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina por lei dos poderes públicos estaduais e municipais. O

objetivo desta união é promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as Instituições de Educação Superior, na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração.

## Referências

ACAFE. **ACAFE 25 anos: 1974-1999**. Florianópolis: Associação Catarinense das Fundações Educacionais, 1999.

BITTAR, M. O Ensino Superior Privado no Brasil e a Formação do Segmento das Universidades Comunitárias. In: **ANAIS** da 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG.: Anped, 2000.

\_\_\_\_\_. **Universidade comunitária: uma identidade em construção**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1999.

BORDIGNON, G. **Estabelecimentos isolados de ensino superior: um estudo das Fundações Educacionais de SC**. Dissertação (Mestrado em Administração de Sistema Educacionais) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas (FGV), 1978.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei das Comunitárias**. Lei número 12.881/12, 12 de novembro de 2013

CIMADON, A. **Fundações instituídas pelo poder público segundo a Constituição da República Federativa do Brasil**. 2004. Disponível em: <http://www.unoescjba.edu.br/~cimadon/produções/texto7.html>,. Acesso: 30 abr. 2017.

FERNANDES, Francisco C. R, **Universidade Comunitária: Mais do que uma denominação, uma identidade**, **Anais** do XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, 2011

LAUAND, Luiz Jean. **O que é uma Universidade?**: Introdução a filosofia da Educação de Josef Pieper. São Paulo: Perspectiva, 1987.

MARKUN, P.; HAMILTON, D. **Muito além de um sonho**: a história da UNISUL. Tubarão, SC: Editora Unisul, 2001.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ROSSETTO, S. FUNDESTE – UNOESC: origens do ensino superior no oeste catarinense. **Revista Grifos**, Chapecó, n 01, p. 7-24, jul. 1994.

SANTOS, Boa Ventura de Souza (Org). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

THOMÉ, N. Gênese da Educação Superior na Região do Contestado (SC). **Educação Temática Digital, Campinas**, SP, v.4, n.2, p.1-16, jun. 2003.

VELHO, R. S.. **Ensino Superior em Santa Catarina:** o público e o privado nas fundações educacionais. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

TRAMONTIN, Raulino e BRAGA, Raulino. **As Universidades Comunitárias:** um modelo alternativo. São Paulo: Loyola, 1988.

VEIGA, Luciane et al. **O que é uma universidade comunitária?** Um estudo sobre o grau de conhecimento dos estudantes de uma Instituição de Ensino Superior. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97853>. Acesso em: 28 jul.2017.

VENERIO, Carlos Magno Spricigo **Universidade e Comunidade: O ethos comunitário das universidades catarinenses mantidas por fundações municipais de direito privado – uma abordagem a partir do pluralismo jurídico**, Florianópolis, 2012. Tese do Centro de Ciências Jurídicas - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

VILLELA, E. **Discurso do professor Edison Villela, quando da Instalação da Univali.** 1989. Disponível em: <http://www.univali.br/>. Acesso: 12 jun. 2017.

## ECOFORMAÇÃO ESTIMULANDO ATITUDES CRIATIVAS PARA SUSTENTABILIDADE DO MEIO AMBIENTE

Elizandra Bagio <sup>1</sup>; Ide Maria Salvan Maccari <sup>2</sup>; Marilete Aparecida Willemann<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Pedagogia. Unibave. elizandrabagio@hotmail.com.

<sup>2</sup>Professor. UNIBAVE. idmariasm@hotmail.com

<sup>3</sup>Professor. UNIBAVE. marawillemann@yahoo.com.br

**Resumo:** Os trabalhos ecoformadores apresentam-se como um diálogo entre homem e natureza, tornando-se um caminho para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos na busca por alternativas sustentáveis diante dos problemas ambientais vivenciados na atualidade. O trabalho teve como objetivo elaborar uma atividade ecoformadora que favoreça o estímulo à criatividade, a partir dos conteúdos abordados de forma tradicional, por professor de 3º ano do ensino fundamental I, de uma escola da região Sul Catarinense. Utilizou-se da pesquisa documental com abordagem qualitativa. A coleta de dados se deu por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino e atividades escritas desenvolvidas com os alunos. Os resultados mostram a relação entre o compromisso presente no PPP e as atividades desenvolvidas na disciplina de ciências porém há de se superar a metodologia tradicional por metodologias que permitam a mudança de comportamento, por isso, se propôs uma atividade ecoformadora.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico. Criatividade. Ecoformação. Ensino. Atividade.

### Introdução:

A ecoformação se preocupa com a forma como as pessoas percebem e se relacionam com o meio ambiente, pois “o espaço entre a pessoa e seu meio ambiente não está vazio, é aquele onde se tecem as relações, a relação da pessoa com o mundo” (SAUVÉ, p. 36, 2005). Sendo que todo aluno apresenta potencial criativo, porém esse potencial necessita ser estimulado, e o diálogo é um dos elementos estimuladores do potencial criativo, por ser “em si criativo e recreativo” (OLIVEIRA, 2010, p. 86) e a ecoformação apresenta-se como um diálogo entre ‘homem e natureza, refazendo a relação de interdependência entre ambos, tornando-se um caminho para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, na busca por alternativas sustentáveis diante dos problemas econômicos, sociais, ambientais e éticos vivenciados na atualidade.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo geral elaborar atividade ecoformadora que favoreça o estímulo à criatividade, a partir dos conteúdos abordados de forma tradicional, por professores das turmas de 3º ano do ensino fundamental I, de uma escola da região Sul Catarinense e como objetivos específicos: destacar o comprometimento do Projeto Político Pedagógico da escola com a educação ambiental; descrever a criatividade como parte do ser humano e necessidade de se estimular no contexto escolar, por meio de atividades ecoformadoras que favoreçam o seu despertar; reorganizar, a partir de atividades escritas tradicionais desenvolvidas com alunos do 3º ano do ensino fundamental I, atividade ecoformadora possibilitando o estímulo da criatividade.

### **Superando a Pedagogia Tradicional**

Vivenciamos no ensino, de acordo com Vasconcellos (2004), uma crise por não conseguir superar a prática pedagógica tradicional, mantendo-a viva no contexto escolar, por meio da ênfase às aulas expositivas, em que o professor aborda o conteúdo de forma clara e detalhada para que o aluno se aproprie de sua compreensão.

Na pedagogia tradicional o ensino se dá por meio da memorização dos conteúdos fixados através da repetição de atividades, de forma passiva e mecânica. Passiva porque o aluno recebe o conhecimento pronto, acabado, sem ser estimulado a realizar problematizações, e mecânica por não apresentar relação com a realidade que vivencia (VASCONCELLOS, 2004).

O ensino desenvolvido no contexto escolar apresenta influência sociopolítica e intencionalidade quanto à formação dos alunos. A pedagogia tradicional ampara a ideia de que a escola prepara os alunos para exercerem papéis sociais de acordo com suas aptidões e, neste caso, os alunos “precisam aprender a adaptar-se aos valores e as normas vigentes na sociedade” (LIBÂNEO, 2012, p.22), ou seja, o ensino está voltado para a acomodação e aceitação das condições em que se encontra a sociedade e conseqüentemente de sua vida.

A pedagogia tradicional foi útil e importante para uma sociedade que hoje inexistente. Na atual sociedade há de se estimular o aluno envolvendo-o em atividades que favoreçam a contextualização e as relações entre indivíduos, sociedade e meio ambiente, sem descuidar dos conteúdos e dos resultados, a fim de que todos se sintam responsáveis pela manutenção do planeta.

Em uma aula expositiva o professor pode contextualizar o conteúdo, estabelecer relações entre o que está ensinando e o cotidiano, mas para que a aprendizagem se efetive há de se possibilitar o confronto entre o conteúdo e o aluno (VASCONCELLOS, 2004) e as atividades escritas possibilitam esse confronto, colocando situações para serem desenvolvidas pelos alunos.

Portanto, se o conteúdo foi abordado de forma a recompor o todo, por meio da contextualização, possibilitando ao aluno compreender a relação entre as partes e o todo, já que “[...] o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes se estas estiverem isoladas [...]” (MORIN, 2011, p.35), as atividades a serem desenvolvidas, pelos alunos, por escrito no caderno deve seguir a mesma linha, com enunciados que os dê apoio e os remeta a buscar as informações necessárias para desenvolver a questão (MORETTO, 2002).

### **Criatividade: potencialidade a ser estimulada**

A criatividade é descrita por Rogers (1991) como sendo algo natural do ser humano, que se apresenta na natureza das pessoas, porém se faz necessário desenvolvê-la. Logo, o comportamento criativo, em grande parte, de acordo com Fleith (2007), é aprendido a partir dos estímulos ofertados no meio que se vive, ou no ambiente escolar, tornando de suma importância que o professor proporcione atividades que estimulem o desenvolvimento criativo dos alunos.

Também compartilha dessa ideia Torre (2005), apresentando a capacidade criativa a todos os seres humanos como uma qualidade, uma potencialidade que os permite ir além da realidade atual, de imaginar o que não existe.

### **Ecoformação no estímulo à criatividade**

Qualidade de vida é um tema muito discutido na atualidade tendo em vista os inúmeros problemas ambientais que vêm afetando o planeta, e muitos deles são provocados pelo homem. Assim, é necessário que haja caminhos a serem trilhados para a formação de pessoas que se sintam parte do ambiente, e responsáveis por sua manutenção e a ecoformação é um desses caminhos por explorar as relações envolvendo homem e natureza (SATO; CARVALHO, 2008).

Ao trabalhar com a ecoformação permite-se, aos alunos, um novo olhar sobre a construção de conhecimentos, permitindo-os relacionar o local ao global, as partes ao todo, tornando possível pensarem a complexidade das relações (SCHROEDER;

SILVA, 2014). Pensar a complexidade das relações para Torre (2008) é uma possibilidade de se transformar o pensamento humano em relação à percepção do ser em sua totalidade, mudando, assim, sua relação com o outro, buscando o sentido das coisas.

A ecoformação se apresenta como um caminho que possibilita trabalhar a relação entre os elementos que compõem o planeta e o caráter indissociável, de interdependência entre os mesmos, colocando-os em patamar de igualdade (MORIN, 2011), ou seja, o homem é parte integrante da natureza e necessita respeitá-la, assim como necessita respeitar seus semelhantes valorizando a vida. É uma maneira “[...] de buscar o crescimento interior a partir da interação multissensorial com o meio humano e natural, [...]. Partindo do respeito à natureza (ecologia), levando os outros em consideração (alteridade) e transcendendo a realidade sensível.” (TORRE, et. al., 2008, p. 43).

A criatividade é fruto de atividades que possibilitam a troca de ideias, de conhecimentos, como destaca Torre (2005) que percebe a capacidade de buscar novos caminhos, soluções aos problemas como sendo ato criativo. Assim atividades que consintam aos alunos pensar sobre problemas ambientais na busca por soluções permitem estimular a criatividade.

### **Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa pautou-se no conhecimento de um determinado espaço de trabalho, uma escola da região Sul de Santa Catarina, com objetivo de sugerir uma atividade ecoformadora que favoreça o estímulo à criatividade, a partir dos conteúdos abordados de forma tradicional, por professor das turmas de 3º ano do ensino fundamental I.

Para descrição dos dados utilizou-se a pesquisa documental, valendo-se do PPP como documento organizador de todo fazer pedagógico no contexto escolar e de atividades de ensino e aprendizagem registradas nos cadernos dos alunos onde segundo a diretora são registradas todas as atividades desenvolvidas, incluindo os trabalhos de grupo e atividades práticas que ocorrem fora da sala de aula, com os objetivos para que os pais acompanhem as atividades realizadas por seus filhos.

A escola pesquisada faz parte da rede municipal de ensino da região Sul de Santa Catarina e atende 135 alunos do ensino fundamental I (1º ao 5º), distribuídos em oito turmas, sendo quatro (04) no período matutino e quatro no vespertino. As

turmas são atendidas por quatro (04) professores regentes em regime de quarenta (40) horas semanais e pelos professores de áreas específicas: artes, inglês e educação física.

A pesquisa envolveu duas (02) turmas de 3º ano do ensino fundamental I, atendidas por um (01) professor atuando em regime de quarenta (40) horas semanais. Para análise foram solicitadas as atividades escritas registradas no caderno dos alunos no período entre primeiro de junho a treze de julho de 2016, totalizando 65 atividades, distribuídas entre as disciplinas de Língua Portuguesa (34), Matemática (21), Ciências (05) e História (05).

As atividades analisadas foram cópias tiradas dos cadernos dos alunos e os dados foram organizados por disciplina, sendo que as atividades foram recortadas e coladas em sequência, ficando ao lado de cada uma, espaço para anotações. Após leitura detalhada realizaram-se as anotações em relação à forma de abordagem da escrita e conteúdos abordados, para somente na sequência rever a leitura e classificá-las.

Tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento de trabalhos na área de educação ambiental descrita no PPP da escola, optou-se por utilizar um conteúdo da disciplina de ciências como eixo norteador da atividade ecoformadora.

## **Resultados e Discussão**

### ***Projeto Político Pedagógico da escola***

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento elaborado pela comunidade escolar que orienta as ações a serem desenvolvidas por todos os envolvidos no processo de formação dos alunos e atua diretamente no fazer pedagógico, na conduta dos professores e seus afazeres.

O documento da escolar enfatiza a necessidade de desenvolver trabalhos na área de educação ambiental, tendo em vista os problemas ambientais que afetam o planeta. A escola posiciona-se frente a um ensino e aprendizagem preocupado com uma formação crítica para que os alunos possam analisar o seu entorno em busca de problemas, procurando mudar seus hábitos e atitudes contribuindo para a melhoria do espaço. E ainda, que se envolvam nos trabalhos internalizando sua participação como elemento integrante da natureza, como parte dela e responsável por sua manutenção e não simplesmente como mero espectador.

A escola, segundo o documento, privilegia o desenvolvimento de projetos com o intuito de formar alunos responsáveis e comprometidos com o meio ambiente, permitindo-os desenvolver uma consciência global, a partir do local, tendo em vista que “o meio ambiente oferece aos seres vivos as condições essenciais a sua sobrevivência e evolução.” (DIAS, 2004, p. 08).

### ***Atividades das turmas de terceiro ano do ensino fundamental I***

Ao desenvolver as atividades escritas para serem aplicadas, Moretto (2002) ressalta a importância de contextualizá-las para que o aluno busque apoio nas informações do enunciado e relacione o que está sendo solicitado com os conhecimentos trabalhados.

As atividades com enunciado contextualizado coloca os conhecimentos de forma articulada, apresenta-os relacionando com dados estudados a partir de aula expositiva, de saída a campo, de trabalhos práticos, de textos, entre outros, em que o aluno possa buscar a informação para responde-la (MORETTO, 2002). Já no ensino tradicional o enunciado apresenta-se fragmentado privilegiando o conteúdo com fim em si mesmo (VASCONCELLOS, 2004).

Ao analisar as atividades escritas desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, deparou-se com enunciados diretos, em que os comandos direcionavam o fazer sem apresentar nenhuma relação com alguma atividade desenvolvida. Os enunciados conduziam a ação a ser realizada pelos alunos preocupando-se com a memorização do conteúdo pelo conteúdo, preparando-os para recordação, para a aprendizagem de forma receptiva e mecânica, conforme figura 01.

**Figura 01.-** Atividade de ensino e aprendizagem

► Escreva um adjetivo para cada personagem.

astronauta	bailarina	1 legal	faxineira	cantor
bruxinha	anjinho	2 bonita	ciclista	estudante
carteiro	cozinheira	3 feio		
		4 bom		
		5 chato		
		6 linda		
		7 alto		
		8 inteligente		
		9 magro		
		10 fala		
		11 cabelo preto		
		12 gordo		

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Nas atividades desenvolvidas na disciplina de Matemática, o resultado perpetua, com a ideia de que a retenção dos conteúdos se dá por meio da repetição de exercícios, através de treinos direcionados à memorização das tabuadas e resolução de cálculos envolvendo multiplicação por repetidas vezes, conforme figura 02.

**Figura 02—**Atividade de ensino e aprendizagem

*Resolva as operações*

$403 \times 8 = 3224$	$141 \times 8 = 836$	$260 \times 8 = 2080$	$321 \times 8 = 2568$	$515 \times 8 = 4120$	$252 \times 8 = 2016$
$23 \times 8 = 184$	$605 \times 8 = 4840$	$804 \times 8 = 6432$	$316 \times 8 = 2528$	$913 \times 8 = 7304$	$162 \times 8 = 1296$
$5 \times 8 = 40$	$523 \times 8 = 4184$	$24 \times 8 = 192$	$407 \times 8 = 3256$	$614 \times 8 = 4912$	$728 \times 8 = 5824$
$2 \times 4 = 8$	$805 \times 4 = 3220$	$13 \times 5 = 65$			

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Como os planos de ensino foram desenvolvidos no segundo trimestre, no qual se coletaram os dados, e o tema era “Festa junina”, na disciplina de História o conteúdo abordado foi festa junina por meio de textos informativos sobre as danças, brincadeiras, vestuário e alimentos característicos desta cultura. As atividades escritas desenvolvidas pelos alunos apresentavam-se direcionadas a compreensão dos textos.

Na disciplina de Ciências os conteúdos abordados se deram por meio de textos informativos e as atividades escritas desenvolvidas pelos alunos apresentavam questões com enunciados diretos e voltados a compreensão dos textos.

Nas atividades escritas desenvolvidas com os alunos se constatou que os enunciados das questões não apresentavam contextualização que servisse de apoio aos alunos para sua resolução, o que se percebeu foram enunciados direcionados a memorização dos conteúdos. As atividades escritas desenvolvidas com os alunos apresentavam relação com a Pedagogia Tradicional por valorizar a memorização dos conteúdos através da repetição de atividades, de forma passiva e mecânica.

Na análise das atividades evidencia-se o distanciamento entre o que se apresenta no PPP da escola, tendo em vista que o documento enfatiza a necessidade de desenvolver trabalhos na área de educação ambiental, levando em consideração os problemas ambientais que afetam o planeta. Ainda, posiciona-se frente a um ensino e aprendizagem preocupado com uma formação crítica para que os alunos possam analisar o seu entorno em busca de problemas, procurando mudar seus hábitos e atitudes, contribuindo para a melhoria do espaço, que se envolvam nos trabalhos internalizando sua participação como elemento integrante da natureza, como parte dela e responsável por sua manutenção e não simplesmente como mero espectador.

### **Sugerindo atividade ecoformadora, a partir dos conteúdos presentes nas atividades escritas desenvolvidas pelos alunos**

O ensino e aprendizagem por meio de trabalhos ecoformadores se dá a partir de práticas que colocam os alunos em contato “com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem.” (SILVA, 2008, p. 101). Os conhecimentos são trabalhados a partir de situações vivenciadas pelos alunos e as atividades escritas desenvolvidas em sala de aula partem destas práticas, aproximando o conteúdo curricular a vida real.

Os textos e atividades escritos desenvolvidos com os alunos, em sala de aula, apresentam relação com a atividade prática que está sendo realizada, possibilitando relacionar o conteúdo a sua aplicação. Assim, os enunciados contextualizados possibilitam ao aluno buscar apoio nas atividades para desenvolver as questões solicitadas.

Nas atividades escritas analisadas, os enunciados das atividades se limitavam a informar qual ação o aluno deveria realizar. Os comandos eram direcionados ao fazer do aluno com foco apenas no conteúdo curricular, remetendo a compreensão de que o conteúdo foi trabalhado com fim em si mesmo. Já nas atividades escritas desenvolvidas a partir de trabalhos ecoformadores, os enunciados apresentam informações que remetem o aluno a situação prática vivenciada, permitindo-os relacionar a atividade escrita a atividade prática, envolvendo os conteúdos curriculares em seu contexto de aplicação.

Diante do posicionamento do PPP da escola, frente a necessidade de se desenvolver trabalhos na área de educação ambiental, a ecoformação é um desses caminhos por explorar as relações envolvendo homem e natureza (SATO; CARVALHO, 2008).

A ecoformação se apresenta como um caminho que possibilita trabalhar a relação entre os elementos que compõem o planeta e o caráter indissociável, de interdependência entre os mesmos, colocando-os em patamar de igualdade (MORIN, 2011), ou seja, o homem é parte integrante da natureza e necessita respeitá-la, assim como necessita respeitar seus semelhantes valorizando a vida. Portanto, uma metodologia capaz de atender à necessidade descrita no PPP de uma educação que envolvam os alunos em trabalhos internalizando sua participação como elemento integrante da natureza, como parte dela e responsável por sua manutenção.

Assim, buscou-se apoio nos conteúdos curriculares presente nas atividades escritas desenvolvidas com os alunos, na disciplina de ciências, para sugerir uma atividade ecoformadora, no intuito de colaborar com o professor na elaboração de atividades escritas com enunciados que superem a fragmentação dos conteúdos em prol de enunciados contextualizados, conforme recomendação de Moretto (2002).

Em um dos textos trabalhados com os alunos, as informações estavam relacionadas ao meio ambiente e a necessidade de cuidados, porque dependemos dele para viver. A atividade ecoformadora sugerida para se trabalhar a “necessidade de cuidados com o meio ambiente” presente no conteúdo abordado pelo professor é:

a Jardinagem. Optou-se por sugerir a jardinagem por observar-se que a escola apresenta espaços ociosos propícios ao desenvolvimento dos trabalhos sugeridos.

Para sensibilizar os alunos sobre a tomada de consciência e análise da realidade, sensibilizando-os para a relação do conteúdo com a vida sugere-se que o professor solicite às crianças que desenhem, em papel, uma planta preferida e cole em si. Concluída esta etapa, levá-los para o jardim da escola e solicitar que se organizem formando um canteiro, observando as afinidades: flores, arbustos, folhagens. Os grupos devem ser orientados para se organizarem formando canteiros no espaço disponível no jardim, como se fossem as plantas. Concluída a organização disponibilizar filetes de madeira e solicitar que a planta colada em si, seja grudada no filete e fixada na terra, no espaço ocupado pelo aluno, mantendo a organização dos canteiros, com a saída dos mesmos.

A partir dessa atividade, o professor propõe aos alunos organizarem o jardim da escola. Mas, antes de iniciarem a atividade de organização deverá questioná-los sobre a organização realizada por eles, se é a mais adequada ao espaço, se as plantas representadas em forma de desenhos podem ocupar aquele espaço, sem causar danos ao prédio da escola. Propor a cada grupo (canteiro de flores, canteiro de folhagens, canteiro de árvores) que encontrem uma forma de conseguir as informações necessárias para a seleção das plantas adequadas na composição dos canteiros incentivando e viabilizando que busquem esses conhecimentos (seja por intermédio da internet, de entrevistas, de livros).

Para desenvolver a atividade escrita no caderno o professor contextualiza a informação da atividade prática e direciona a questão a ser desenvolvida, conforme exemplificações: 1. Realizamos uma atividade em que você representou um vegetal, na organização de canteiros, no jardim da escola. Porém na organização de jardins devemos observar se as plantas são adequadas ao espaço e não causarão danos ao prédio da escola no futuro. Por isso, cada grupo de vegetais (flores, folhagem, árvores) deve pesquisar sobre a espécie de vegetal representado e apresentar nomes de plantas adequadas na composição de jardins; 2. Na atividade de organização do jardim um grupo de alunos representou as flores. As flores são substantivos e os adjetivos atribuem qualidade aos substantivos. Elabore frases e atribua qualidades aos substantivos: flores, jardim, escola.; 3. Na organização dos canteiros o grupo das folhagens se posicionou em cinco fileiras e cada fileira tinha seis plantas. Observe as situações e resolva utilizando a operação de multiplicação.

Enquanto os alunos buscam os conhecimentos relacionados à organização dos canteiros, pode-se solicitar a um profissional da EPAGRI que profira uma palestra sobre o ciclo de vida das plantas ornamentais e a importância dos jardins para a sustentabilidade da vida (envolvendo habitat e cadeia alimentar de animais invertebrados; proteção do solo).

Definidas as plantas a serem utilizadas para organização do jardim, a partir dos conhecimentos elaborados por meio das pesquisas, organizar os grupos para que discutam sobre a organização inicial dos canteiros, as possibilidades de mantê-las ou as mudanças a serem realizadas pela colocação de plantas inadequadas ao espaço. Bem como, sugerir que a partir dos conhecimentos adquiridos, elaborem um projeto de canteiro, para substituir o inicial (projeto por meio de desenho).

Na disciplina de Matemática, durante a elaboração dos canteiros, o professor poderá trabalhar com as figuras geométricas planas, incentivando os alunos na elaboração de projetos que contemplem diferentes formas geométricas. Elaborado o projeto, levar os alunos para o jardim e realizar as medidas dos espaços disponíveis para o desenvolvimento dos canteiros. A partir das medidas, montar em papel pardo o desenho do canteiro em tamanho e formato originais, bem como organizar a disposição das mudas e soma das quantidades necessárias de cada espécie para a execução.

Elaborado o projeto final com formatação, escolha das plantas e organização das mesmas no espaço, o professor aborda um novo questionamento: como serão demarcados os canteiros? Que tipo de material acessível pode se utilizar para realizar o contorno? E disponibiliza espaço para que os grupos discutam diferentes possibilidades com materiais alternativos e de baixo custo, pois cada equipe terá de levantar o material. Sugerir que realizem pesquisa na internet, em diferentes sites, de jardins organizados com materiais alternativos.

Durante as pesquisas, solicitar um profissional da Fundação Municipal de Meio Ambiente para palestrar sobre a importância da reutilização de materiais recicláveis, como forma sustentável, por diminuir a quantidade de lixo e de utilização dos recursos naturais.

A partir da construção dos conhecimentos necessários para o preparo dos canteiros, iniciar a execução de forma organizada e responsável, utilizando-se da participação e envolvimento de todos.

A atividade sugerida possibilita aos alunos o desenvolvimento da autonomia, por meio da iniciativa e discussões em que cada um pode expressar suas ideias; contribui para a aprendizagem de forma coletiva e colaborativa por meio das investigações e diálogos entre parceiros e com o objeto de estudo (PIMENTEL; FUKS, 2012); coopera para o desenvolvimento do respeito ao outro e da solidariedade por meio do respeito às ideias e envolvimento com a aprendizagem do colega; favorece a participação de todos, envolvendo-os com diferentes saberes e aproxima-os do ambiente e de seus elementos, contribuindo para que se sintam parte integrante da natureza e responsáveis por sua manutenção (VEIGA; D'AVILA, 2008).

A liberdade de organização dos canteiros, a liberdade pela escolha dos meios a subsidiarem o acesso à informação, as discussões em grupo favorecendo a combinação de conhecimentos, a troca de ideias, a criação de hipóteses são elementos que estimulam a criatividade dando oportunidade a todos os alunos de se expressarem, apresentarem sua visão sobre o tema, favorecendo a organização das ideias e seleção dos caminhos mais adequados a serem trilhados (TORRE, 2008). Bem como, estimulam o respeito ao próximo, ao silenciar para ouvir as ideias de cada colega, posicionando-se ao final de forma argumentativa sobre os pontos positivos e negativos de cada sugestão apresentada, para se chegar a um consenso (OLIVEIRA, 2010).

Os questionamentos lançados pelo professor para que busquem conhecimentos que os possibilitem encontrar solução às questões lançadas, possibilitam a mudança no pensar e agir, característica necessária ao ser criativo. A possibilidade de imaginarem diferentes formatos e os projetar, com diferentes formas de organização no espaço, são elementos disponibilizados pela atividade sugerida para estimular o potencial criativo dos alunos.

### **Considerações Finais**

O trabalho teve como propósito sugerir atividade ecoformadora que favoreça o estímulo à criatividade, a partir dos conteúdos abordados de forma tradicional, por professor das turmas de 3º ano do ensino fundamental I. Inicialmente buscaram-se apoio no PPP da instituição de ensino, por ser um orientador de toda comunidade escolar e nas atividades de ensino e aprendizagem escritas desenvolvidas com os alunos.

Analisando o PPP da escola percebeu-se a preocupação da comunidade escolar com os problemas ambientais provocados pela ação humana, por atitudes insustentáveis e com o desenvolvimento de projetos comprometidos com o meio ambiente. Assim, se buscou nas atividades escritas desenvolvidas com os alunos indicações da concretização desse compromisso. Mas nas atividades registradas nos cadernos durante o período analisado o que se vislumbrou foram repetidas atividades com o mesmo conteúdo e mesma formatação para memorização do conhecimento repassado, por meio de texto ou por meio de operações a serem executadas de forma direta e mecânica, sem fazer refletir sobre sua aplicação; conteúdos trabalhados de forma estanque, fragmentada sem relação com o dia a dia dos alunos, sem problemáticas que os permitissem associar e estabelecer significação.

As atividades desenvolvidas na disciplina de Ciências foram abordadas por meio de textos voltados para os cuidados necessários com o meio ambiente, porém a forma como se apresentavam conduziam apenas a memorização do conteúdo, não permitindo relacionar o que estudavam a sua aplicação prática. A relação entre o compromisso presente no PPP e as atividades desenvolvidas na disciplina de ciências permite avaliar que o professor segue as orientações descritas no documento, porém para que a aprendizagem se torne significativa há de se desenvolver metodologias que possibilite a relação entre o conteúdo e sua aplicação. Metodologias que permitam ao aluno mudar seu comportamento, tendo atitudes criativas que favoreçam a manutenção do meio ambiente e a ecoformação é uma dessas metodologias.

Confrontando os dados descritos no PPP, com os dados encontrados nas atividades desenvolvidas com os alunos pode-se perceber que há necessidade de se investir na atualização do professor frente a metodologias que possam formar alunos críticos e criativos, capazes de atuar em favor do meio ambiente desenvolvendo atitudes que garantam a manutenção da vida no planeta.

Compreendendo que muitos são os afazeres de um professor que leciona quarenta horas semanais, fora as atribuições extraclasse, o que dificulta muitas vezes a busca por conhecimentos a serem aplicados com seus alunos, se propôs, a partir de um conteúdo abordado na disciplina de Ciências, uma atividade ecoformadora que envolve os alunos na construção de conhecimentos de forma dinâmica, envolvendo elementos da natureza, contemplando a relação entre os elementos que compõem o planeta e o caráter indissociável.

## Referências

DIAS, Genebaldo. F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

Fleith, D. S. **A promoção da criatividade no contexto escolar**. Em A. M. R. Virgolim (Org.), *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. 27 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MORETTO, Vasco P. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. F. de. Fatores Influentes no Desenvolvimento do Potencial Criativo. Revista: **Estudos de Psicologia**, n. 27, p. 83-92, jan/mar. 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a10>. Acesso em: 11 de abril de 2016.

PIMENTEL, M.; FUKS, H. (orgs). **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

Rogers, C.R. (1991). **Tornar-se pessoa**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação ambiental: pesquisa e desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAUVÉ, Lucie. **Uma Cartografia das Correntes em Educação Ambiental**. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Cristina, M. *Educação Ambiental*. São Paulo: Artmed, 2005.

SCHROEDER, E.; SILVA, V. L. S. (Org.). **Novos talentos: processos educativos em ecoformação**. Blumenau: Nova Letra, 2014.

SILVA, A. T. R. **Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau**. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, UFPR, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008

TORRE, S. de La (Org.). **Transdisciplinariedade e Ecoformação: Um Novo Olhar Sobre a Educação**. São Paulo: TRIOM, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dialogando com a Criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 2004.

VEIGA, I. P. A. D'AVILA, C. M. **Profissão docente: novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR: OS RESÍDUOS SÓLIDOS E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA CIDADÃ DO ALUNO

Marilete Aparecida Willemann <sup>1</sup>; Géssica Assumpção<sup>2</sup>; Ismael Dagostin-  
Gomes<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Unibave.marawillemann@yahoo.com.br

<sup>2</sup>CEI Anarilia Willemann de Freitas. Geh\_sl@hotmail.com

<sup>3</sup>Unibave.ismaeldagostin@yahoo.com.br.

**Resumo:** O presente estudo focou-se no tema Educação Ambiental direcionado aos Resíduos Sólidos, sendo desenvolvido com os alunos do 5º ano de três instituições da área urbana de um município do sul de Santa Catarina. O objetivo traçado nessa pesquisa foi analisar a percepção/entendimento dos estudantes, dessas instituições a respeito do impacto dos resíduos sólidos no ambiente e seus reflexos na prática cidadã. O método de pesquisa utilizado foi o descritivo com abordagem quantitativa, obtendo-se os dados por meio do questionário. Esses dados foram analisados e então se apresenta algumas considerações relevantes. A maioria dos alunos pesquisados afirma estar consciente e refletir sobre a educação ambiental com foco nos resíduos sólidos, tanto dentro e quanto fora do ambiente escolar, sendo esse um ponto positivo para uma boa prática cidadã.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Resíduos Sólidos. Prática Cidadã.

### Introdução:

O meio ambiente faz parte da vida do ser humano, desse modo, presente em todas as etapas de sua história. Ser humano e natureza estão diretamente interligados, o ambiente é influenciado e transformado pelas ações humanas. Reigota define meio ambiente como:

um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade. (REIGOTA, 2009, p. 36).

O autor acima citado, afirma que a educação ambiental contemporânea deve ser ampla e reflexiva, como uma educação política comprometida com a ampliação da cidadania voltada ao bem comum, a convivência e sobrevivência com dignidade. “[...] no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos e cidadãs para exigir e

construir uma sociedade com justiça social, cidadanias (nacional e planetária), autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza”. (REIGOTA, 2009, p. 14).

A educação ambiental visa atingir o público em geral, por fazer parte da história de todos. Propõe uma sociedade com justiça e dignidade para o bem comum. A escola, tendo como planejamento atuar nas diversas áreas do conhecimento, deve atuar na educação ambiental também. “A lei reafirma o direito à educação ambiental a todo cidadão brasileiro comprometendo os sistemas de ensino a provê-lo no âmbito do ensino formal.” (BRASIL, 2007, p. 31).

A escola, como setor de educação formal, tem papel fundamental no desenvolvimento de um comportamento reflexivo e atuante frente os problemas ambientais.

O homem tem a capacidade de alterar significativamente o lugar em que vive. “Sendo a produção de lixo uma variável crescente em relação ao tempo, pode-se afirmar que sempre estaremos transformando matéria em resíduos ao longo de nossa existência.” (LIMA, 2005, p. 19).

O objetivo desta pesquisa foi “analisar a percepção/entendimento dos estudantes, do 5º ano das escolas da área urbana de um município da região sul de Santa Catarina, a respeito do impacto dos resíduos sólidos no ambiente e seus reflexos na prática cidadã.” Para tanto foi investigado o grau de consumismo dos alunos, bem como o grau de percepção dos mesmos sobre o consumo, a produção de resíduos sólidos e o impacto ambiental.

Conhecer as transformações que ocorrem com os resíduos pode nos ajudar a compreender a tentativa de soluções para problemas relacionados a eles e contribuir atuando na manutenção da qualidade de vida.

A escola em seu âmbito de ensino é um dos lugares adequados para a conscientização e o aprimoramento de habilidades para a prática cidadã do aluno em relação à educação ambiental, que desde cedo têm a oportunidade de conhecer e se apropriar dessa conscientização em prol do bem de nosso planeta.

### **Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa caracterizou-se como descritiva, tendo cunho quantitativo, sendo um estudo de caso, pois a mesma foi aplicada em três unidades escolares da área urbana de um município do sul de Santa Catarina.

A análise para os reflexos perceptíveis em relação aos resíduos sólidos com o propósito de uma prática cidadã nas atitudes dos estudantes, foi realizada com 60 alunos do 5º ano dessas três instituições.

Para a coleta de dados dessa pesquisa, o instrumento utilizado foi um questionário composto por 14 questões fechadas, possibilitando a coleta de dados. Dentre elas estão perguntas referentes a atitudes e comportamentos, cotidiano escolar, conhecimentos específicos sobre o gerenciamento de resíduos sólidos desse município e conhecimentos básicos ambientais.

O questionário, impresso frente e verso em folha reciclada - aplicando a política dos 3R, foi aplicado no dia 30/09/13 (instituição municipal), no dia 01/10/13 (instituição estadual) e no dia 02/10/13 (instituição particular), durando em média uma aula.

No momento da aplicação do questionário, cada pergunta foi lida e esperou-se que todos os alunos respondessem para então seguir para a próxima, dessa forma, todos acompanhavam seus colegas. Após a última questão, como esclarecimento dos assuntos contidos na pesquisa realizada, foi apresentada a animação em vídeo sobre educação ambiental: “É preciso reciclar” – Turma da Mônica. Nesse vídeo, produzido por Garotada Missioneira em 2011, tanto as animações quanto à letra da música educativa, demonstram de maneira lúdica o impacto dos resíduos sólidos no meio ambiente e as possíveis soluções para a preservação ambiental.

Com os dados obtidos após a aplicação do questionário, foram elaborados gráficos em planilha eletrônica, de forma a otimizar a contagem e totalização dos dados, que vieram a contribuir para a análise e apresentação dos resultados.

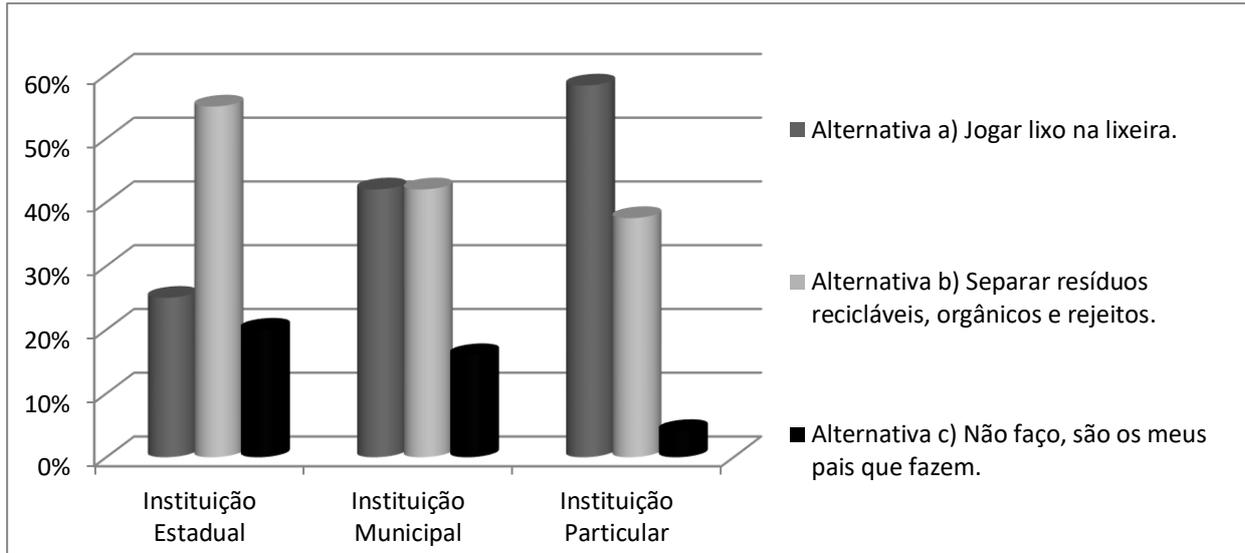
## **Resultados e Discussão**

Após a coleta de dados foram elaborados gráficos em planilha eletrônica, de forma a otimizar a contagem e totalização dos dados, que vieram a contribuir para analisar a percepção/ entendimento dos estudantes, do 5º ano das escolas da área urbana de um município, a respeito do impacto dos resíduos sólidos no ambiente e seus reflexos na prática cidadã”.

Seguem-se as questões e as análises das respostas obtidas nos questionários.

A primeira questão pedia para o aluno assinalar a alternativa que representa o que ele costuma fazer em seu cotidiano.

**Gráfico 01-** Costumes cotidianos



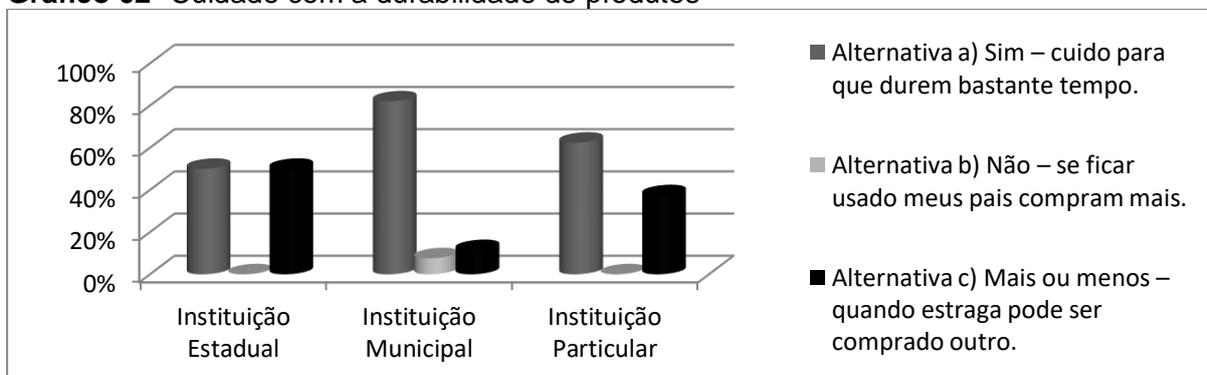
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A maioria (55%) dos alunos da instituição estadual assinalou que separa os resíduos recicláveis, orgânicos e rejeitos cotidianamente. As respostas são equivalentes entre jogar o lixo na lixeira e separá-lo, entre os alunos da instituição municipal. Já na instituição particular, 58% dos alunos afirmam jogar o lixo na lixeira, enquanto 38% dizem separar os resíduos.

Pode-se perceber que uma minoria das três escolas assinalou a alternativa referente a não importar-se em fazer nada e deixar para os pais fazerem. Então, conforme mostra o gráfico e os percentuais há um equilíbrio entre a primeira e segunda resposta, sendo que alternativa B seria a mais ideal de todas e que ainda não está acontecendo tão significativamente.

A segunda pergunta era: você tem o cuidado para os produtos não se transformarem logo em lixo?

**Gráfico 02-** Cuidado com a durabilidade de produtos

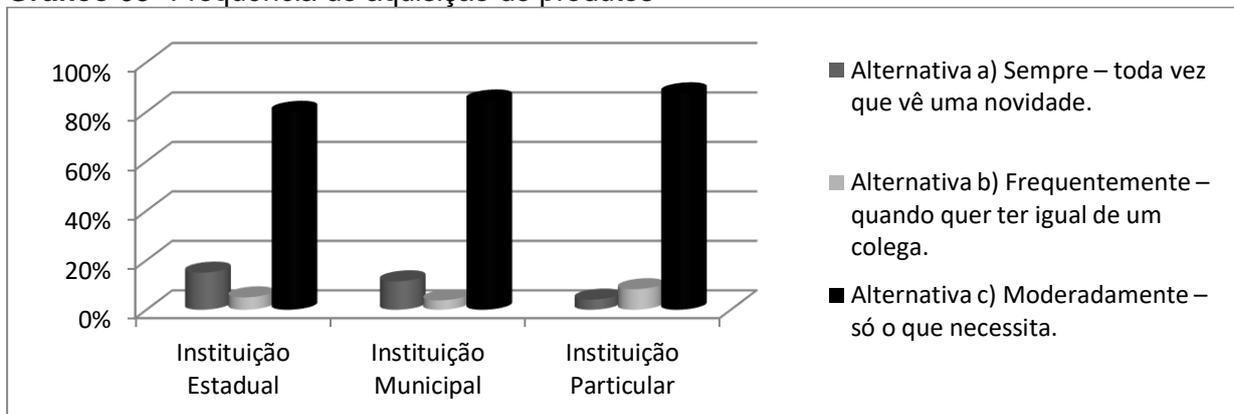


Fonte: Dados da pesquisa, 2014

O percentual maior foi o da alternativa A, mostrando cuidado para que os produtos durem bastante tempo. Houve um percentual médio em relação à alternativa C, sendo uma atitude moderada, porém sem ter uma visão do reutilizar e reaproveitar materiais. E quanto à alternativa B percebe-se que um número pequeníssimo a escolheu mostrando que, na percepção dos pesquisados, não há um consumismo exagerado por parte deles.

O consumo cada vez maior de energia e matéria pela humanidade, provoca uma degradação cada vez mais crescente, pois com o passar dos séculos, a população humana foi crescendo, consumindo cada vez quantidades maiores de alimentos, procurando mais conforto, segurança, lazer, melhores condições de saúde, etc. (BRASIL; SANTOS, 2011, p. 16).

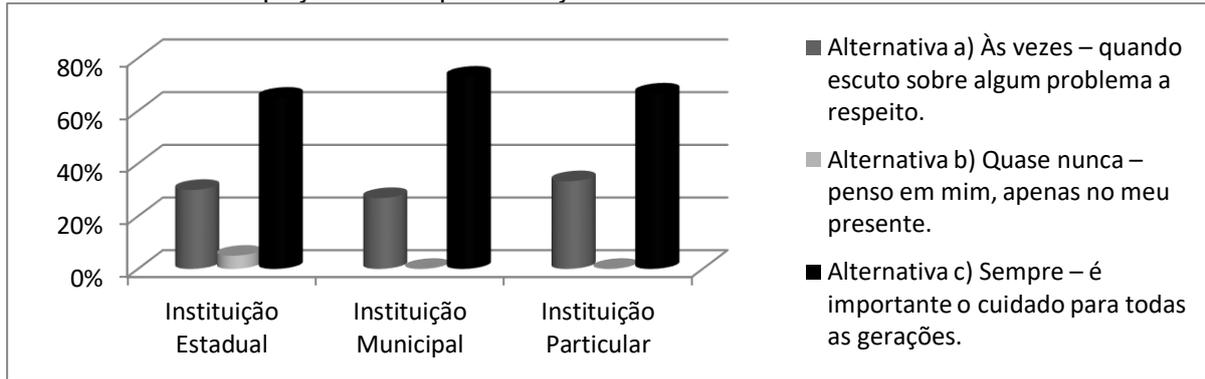
**Gráfico 03-** Frequência de aquisição de produtos



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Ao serem indagados sobre a aquisição de produtos, a alternativa C foi a mais respondida pelos alunos de todas as instituições, demonstrando haver um consumo de novos produtos de maneira moderada, consumindo o necessário – sendo essa, a mais coerente com uma prática cidadã responsável. Poucos foram os alunos que responderam as alternativas A e B, que apontam adquirir produtos exageradamente, sem pensar nas consequências.

**Gráfico 04-** Preocupação com a preservação ambiental

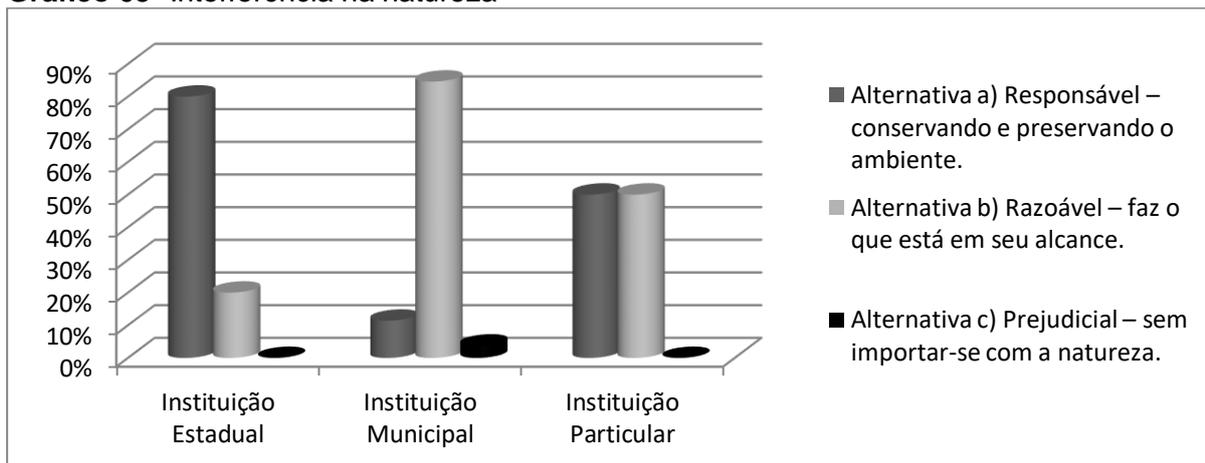


Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O fundamental sobre o conceito de meio ambiente é ter uma noção e o entendimento sobre a importância dele para melhoria e/ou preservação ambiental para o futuro. Essa pergunta questionava se o aluno tem essa preocupação.

Houve um número bem pequeno de alunos que responderam a alternativa B, que mostra egocentrismo e desinteresse com o ambiente, o que é bom apenas uma minoria pensar assim, apesar de que o certo seria ninguém pensar dessa forma. Mais ou menos um terço dos alunos a responderam a alternativa A, demonstrando ouvir sobre a problemática em relação ao assunto e que este problema está de fato sendo alertado às pessoas. Mais da metade escolheram a alternativa C, demonstrando um interesse contínuo com a natureza e com as gerações futuras.

**Gráfico 05-** Interferência na natureza

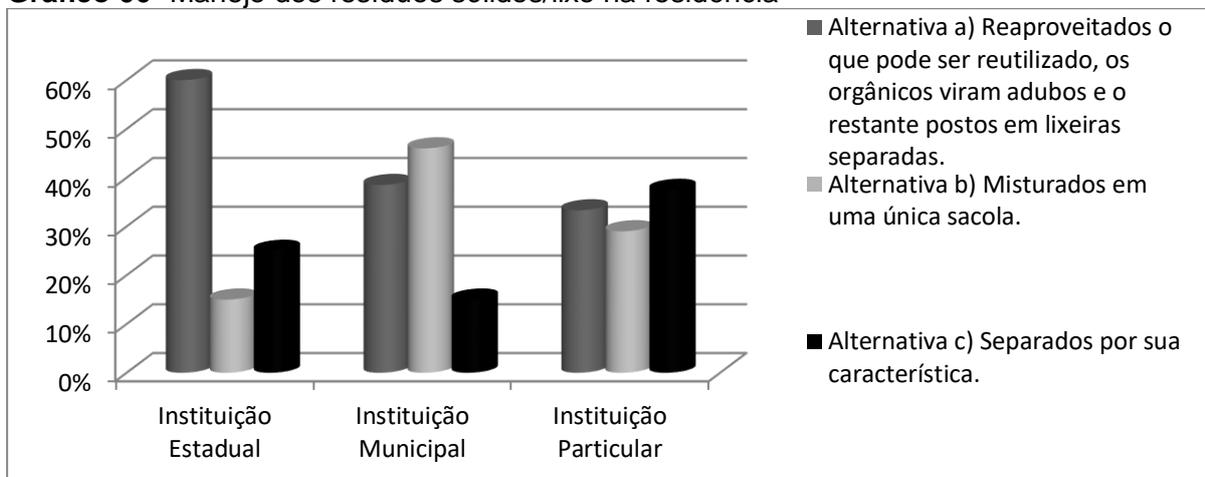


Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A sociedade está em constante relação e interação com a natureza. Nessa questão, a intenção era investigar como o aluno percebe sua interferência no meio ambiente. Pode-se perceber bastante diferença entre as respostas. Na instituição

estadual, a maioria dos alunos assinalou a alternativa A, a minoria a alternativa B e nenhuma a alternativa C, demonstrando agir principalmente de maneira responsável. Na instituição municipal, a maioria dos alunos escolheu a alternativa B e a outra minoria as alternativas A e C, dessa forma agindo razoavelmente, sem fazer muito, mas fazendo o que está em seu alcance. Já na instituição particular, houve um equilíbrio entre as alternativas A e B, metade ( $\frac{1}{2}$ ) dos alunos responderam uma e metade a outra, e nenhum a alternativa C, podendo visualizar atitudes razoáveis e/ou responsáveis.

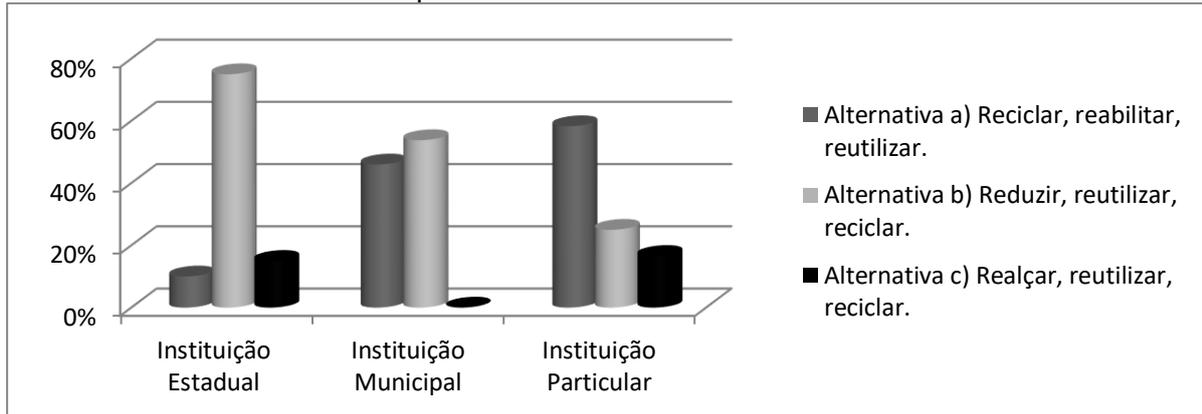
**Gráfico 06-** Manejo dos resíduos sólidos/lixo na residência



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

As respostas, nessa questão, foram bem divergentes. Na instituição estadual a maioria respondeu a alternativa A – reaproveitamento. Na instituição municipal a maioria respondeu à alternativa B – mistura numa única sacola, dessa forma esses resíduos sólidos viram de fato lixo, dificultando seu reaproveitamento, reutilização e reciclagem. Na instituição particular a maioria respondeu a alternativa C – separado por característica. O ideal para uma melhor melhoria da residência e do planeta seria a alternativa A, em seguida a B e a menos propícia a C.

**Gráfico 07-** Conhecimento da política dos 3R



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

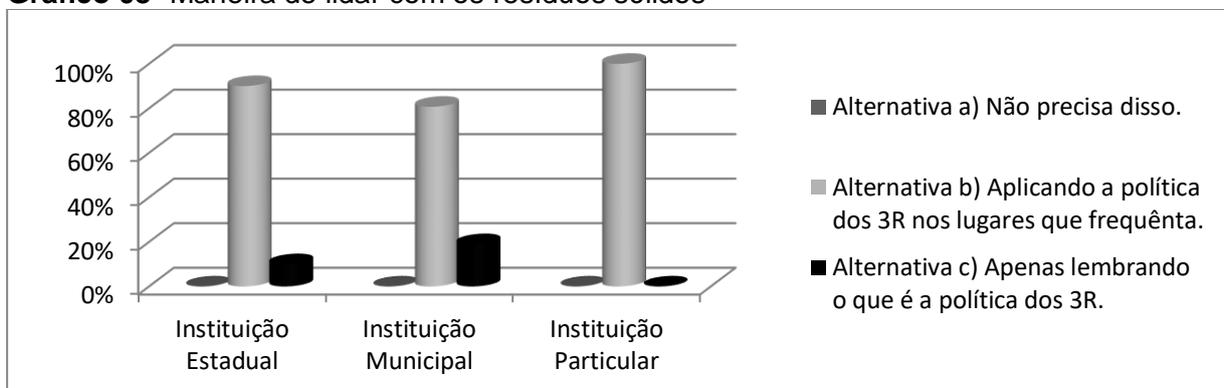
Essa questão foi bem confusa para os alunos. Foram perceptíveis as dúvidas surgirem, porém já haviam ouvido sobre a política dos 3R. A instituição estadual foi a que teve maior número de acertos, sendo que no momento em que os alunos respondiam essa questão, a professora titular comentou que eles já estudaram a respeito disso no ano anterior. Na instituição municipal 54% acertaram. E na instituição particular somente 25% dos alunos assinalaram a resposta correta.

Primeiro R: significa “Reduzir” a geração de resíduos. É a forma mais interessante para a preservação ambiental ou a preservação dos recursos naturais. [...]

Segundo R: significa “Reutilizar”. Essa maneira de tratar os resíduos demanda muito poder de imaginação, pouca tecnologia e mudança na forma de destinação do produto [...]

Terceiro R: significa “Reciclar”. Aproveitar a matéria-prima embutida no resíduo para fabricar o mesmo ou outro tipo de produto. (BRASIL; SANTOS, 2011, p. 103).

**Gráfico 08-** Maneira de lidar com os resíduos sólidos



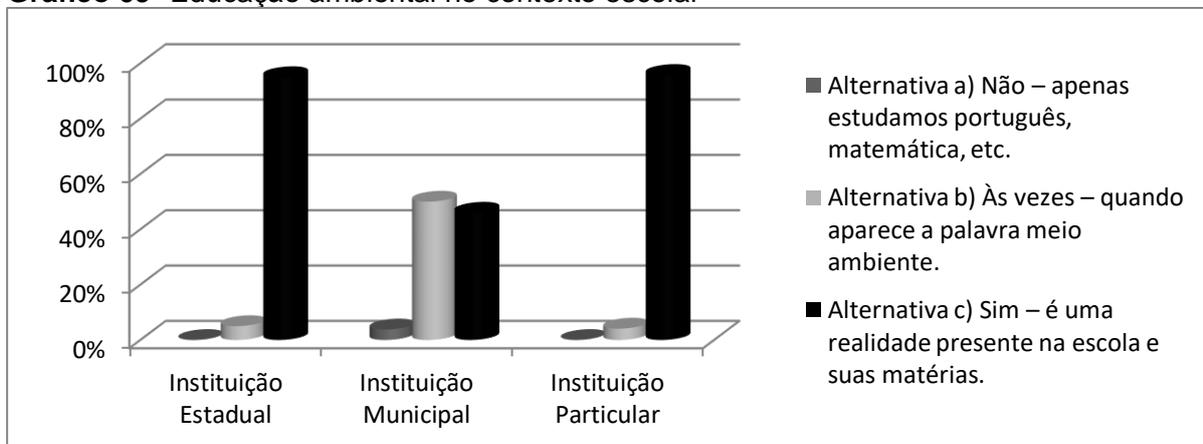
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A política dos 3R é apoiada num tripé de palavras que iniciam com a letra R, elas apresentam situações em que podemos contribuir com a diminuição de resíduos sólidos e de lixo. Essa questão pedia para o pesquisado pensar a maneira como lida com os resíduos sólidos.

Observa-se que os alunos interpretaram a pergunta e souberam analisar a correta, pois a maioria dos alunos das três instituições escolheu a mais cabível ao contexto, que era a alternativa B a qual diz que se deve aplicar a política dos 3R nos lugares que frequenta. Porém lembrar o que é a sigla e o que ela significa sem haver aplicação no cotidiano de cada cidadão, de nada adianta para solucionar problemas. Ninguém respondeu a alternativa A, mostrando que pensam que é preciso sim essa política.

Conhecer e aplicar a política dos 3R é muito importante para que se possa atuar de forma responsável no ambiente onde se vive. Evitar o desperdício, reutilizar e reciclar além de economizar recursos naturais, diminui o impacto ambiental. Tendo esse conhecimento, o indivíduo é capaz analisar de forma crítica a maneira com que lida com os resíduos sólidos.

**Gráfico 09-** Educação ambiental no contexto escolar



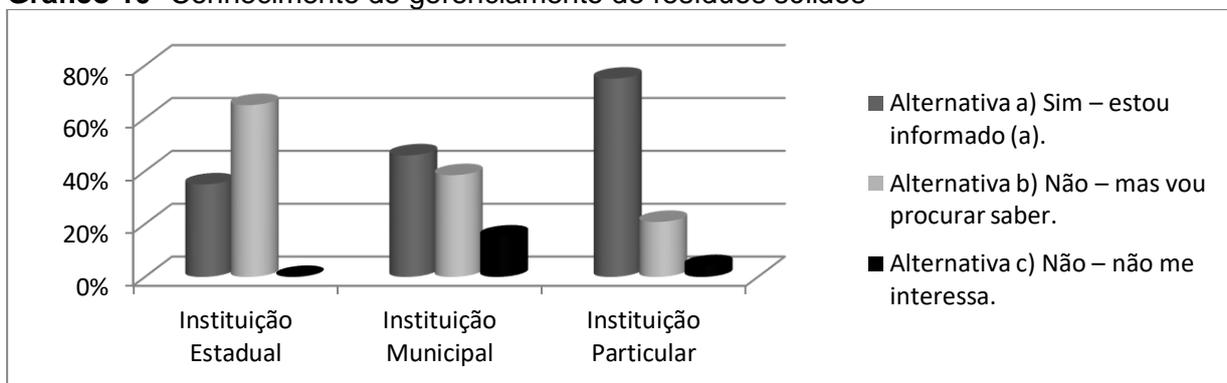
Fonte: Dados da pesquisa, 2014

A educação ambiental está intrínseca em todos os componentes curriculares. Quando questionado se identifica que a educação ambiental está presente nos assuntos estudados em sala de aula, os alunos da instituição estadual e particular notaram isso e a maioria respondeu a alternativa C. Já na instituição municipal percebe-se que ficaram em dúvida e mais ou menos a metade (1/2) responderam a

alternativa B e a outra a C, ficando uma pequeníssima parte com a alternativa A, que não é ideal.

Educação ambiental é um processo de aprendizagem e de ação educativa permanentes, através das quais os indivíduos e as comunidades adquirem a consciência de que são parte integrante do meio ambiente, além de conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individualmente e coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros. (BRASIL; SANTOS, 2011, p. 32).

**Gráfico 10-** Conhecimento de gerenciamento de resíduos sólidos

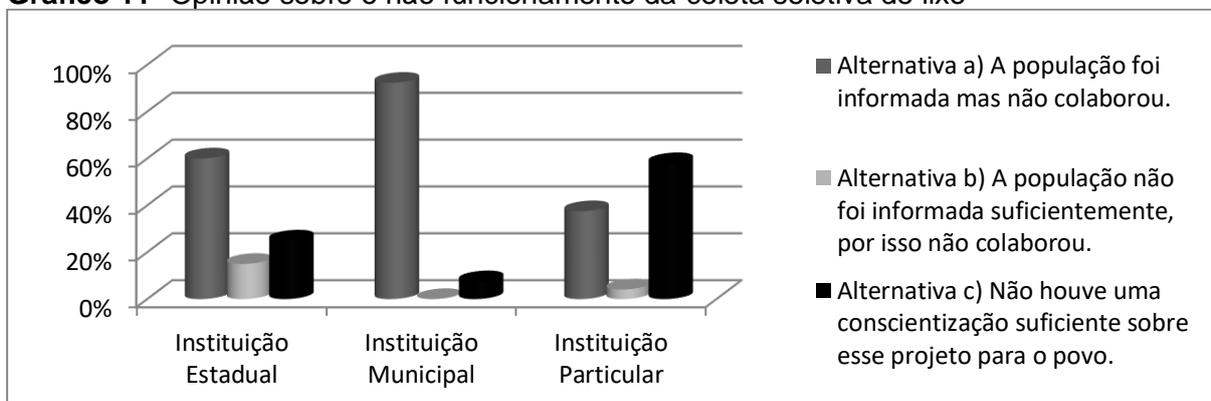


Fonte: Dados da pesquisa, 2014

O gerenciamento de resíduos sólidos engloba sua coleta, transporte, destinação e disposição, de forma ambientalmente correta. Nessa questão buscamos saber se o aluno conhece esse gerenciamento do seu município.

A porcentagem mediana ficou entre a alternativa A e a B, que dizem estarem informados e procurar informar-se sobre o gerenciamento de resíduos sólidos no município. Uma minoria respondeu não se interessar.

**Gráfico 11-** Opinião sobre o não funcionamento da coleta seletiva de lixo



Fonte: Dados da pesquisa, 2014

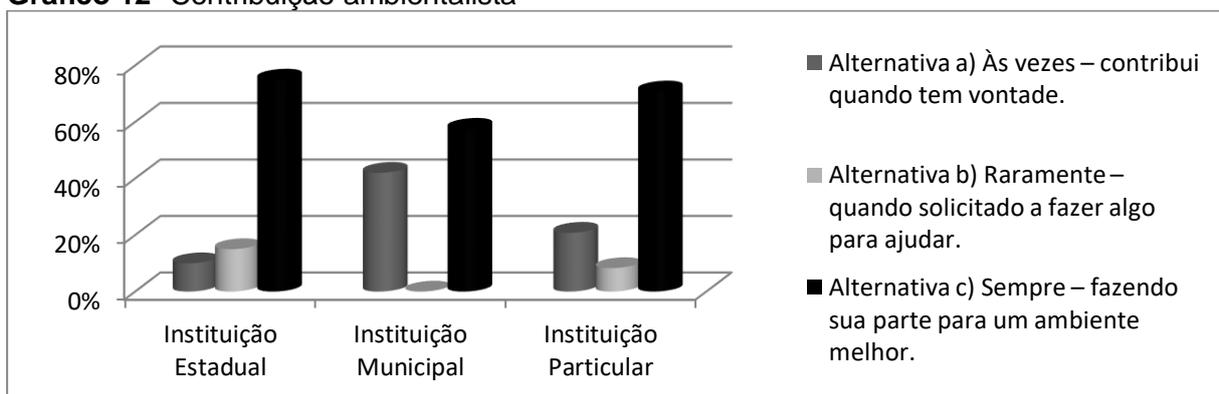
Em 2012 foi implantada a coleta seletiva de lixo nesse município, juntamente foram distribuídos folders para população e lixeiras pela área urbana, porém no ano de 2013 não estava funcionando.

A maior porcentagem nas instituições estadual e municipal foram a alternativa A, que diz que a população estava informada, mas não colaborou com a coleta seletiva de lixo. Já na instituição particular a maioria respondeu à alternativa C, que não teve uma conscientização suficiente. E ainda há uma pequena porcentagem que assinalaram a alternativa B, dizendo que a população não foi suficientemente informada. Porém, na questão anterior, a maioria dos alunos dessa instituição assinalou conhecer o gerenciamento de resíduos do município, se contradizendo.

Essa questão era meramente sobre opiniões individuais, buscando um porquê da coleta seletiva no município não ter dado certo. Sendo assim, nessa não há respostas mais ou menos certas, apenas julgamentos expressando a respeito do fato ocorrido.

A coleta seletiva é uma das ações mais eficazes para a redução do volume de resíduos gerados pela população e por uma unidade industrial. Consiste, basicamente, em uma mudança de atitude da população envolvida com relação ao lixo que ela gera quotidianamente. E assim, como toda mudança de atitude, ela depende de um entendimento global dos motivos que exigem essa mudança de atitude, apoio operacional que viabilize essa mudança e treinamento para adquirir novos hábitos em substituição aos hábitos convencionais. (BRASIL; SANTOS, 2011, p. 104).

**Gráfico 12-** Contribuição ambientalista



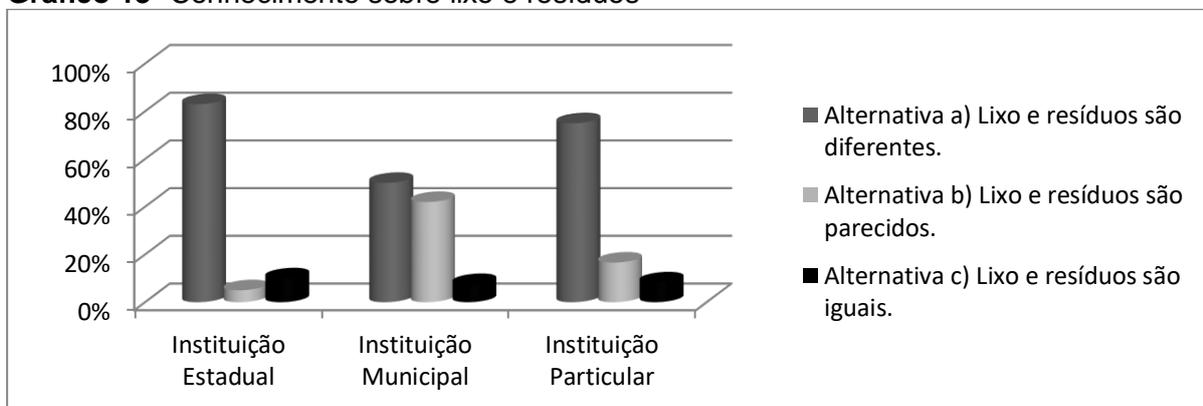
Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Em todas as instituições, a maioria dos alunos (mais que a metade – ½) respondeu a alternativa C, afirmando que sempre contribuem de maneira ambientalista, fazendo sua parte, isso é ótimo se for de fato verídico. Na instituição

municipal ainda teve um percentual alto e na instituição particular um percentual médio que dizem contribuir apenas quando tem vontade, não sendo essa uma atitude de fato positiva. E uma pequena minoria respondeu a alternativa B, julgando fazer raramente algo, o que é preocupante.

O ser humano se forma de acordo com princípios e valores que são considerados certos no contexto onde vive. A escola, como instituição formal de educação deve estar preocupada com a formação dos seus alunos. Segundo Reigota (2009, p. 40) “A escola, da creche aos cursos de pós-graduação, é um dos locais privilegiados para a realização da educação ambiental, desde que se dê oportunidade à criatividade, ao debate, à pesquisa e à participação de todos”.

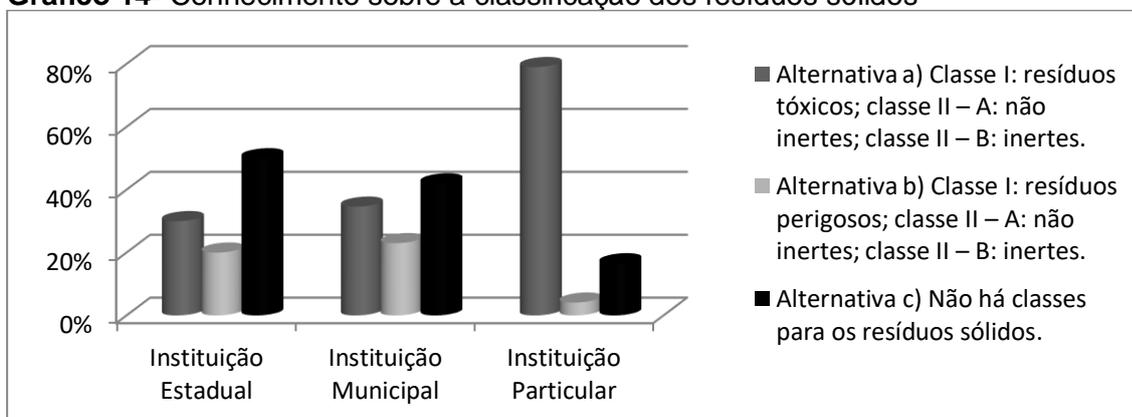
**Gráfico 13-** Conhecimento sobre lixo e resíduos



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Nessa questão, todos os alunos das três instituições estavam meio confusos. Porém, a maioria (mais que 50%) assinalou a alternativa A que é a correta. Abaixo da metade (menos que 50%) assinalou as alternativas B e C que eram erradas.

**Gráfico 14-** Conhecimento sobre a classificação dos resíduos sólidos



Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Nessa questão os alunos estavam totalmente indecisos quanto à resposta. A menor porcentagem obtida foi da alternativa B que era a correta e infelizmente a maioria dos alunos não soube responder. Conhecer a periculosidade dos resíduos sólidos é um fator importante para o cuidado com o próprio corpo e com o meio ambiente.

Com questionário aplicado e realizadas as análises de cada questão, é concluinte que dentre tantas, os alunos do 5º ano das três instituições propostas, estão com respostas regulares, boas e ótimas em alguns casos.

Quanto às questões referentes a atitudes e comportamentos, assinalaram respostas a um grau de regular a bom. As questões de conteúdo escolar estão com boas respostas, demonstrando poucas dúvidas. As questões de conhecimentos específicos do município estão com respostas regulares. E as questões de conhecimentos básicos ambientais também estão de regular a bom, podendo haver mais esforços para melhorar em todas as alternativas para assim ajudar o nosso planeta em todos seus aspectos com o propósito de um futuro melhor.

### **Considerações Finais**

Pela educação ambiental tem-se demonstrado que em nosso planeta há tudo o que necessitamos para viver, basta rever e analisar os costumes/hábitos e verificar se tem sido dado o cuidado merecido ao ambiente. Essa prática também é remetida a educação escolar. Às vezes, são pequenos gestos que fazem grandes diferenças.

A sustentabilidade ambiental é designada ao conservar e ao usar adequadamente os recursos naturais, sendo que esse trabalho realizado foca-se no tratamento/gerenciamento dos resíduos sólidos implicando também no consumismo.

Conhecer o significado e ampliar o conhecimento sobre os resíduos sólidos que podem e devem ser reduzidos, reutilizados e reciclados, conforme a política dos 3R, influencia a prática cidadã crítica frente aos recursos naturais.

A Educação Ambiental Escolar está intrínseca nos conteúdos das instituições de ensino, sendo ela é uma agente poderosa para transformações de práticas cidadãs visando melhorias e bem feitorias.

A intervenção pedagógica em relação a esse tema “Educação Ambiental Escolar: os Resíduos Sólidos e seus Reflexos na Prática Cidadã do Aluno” nas turmas de 5º ano de três instituições – rede estadual, municipal e particular foi proveitosa e

significativa para a reflexão dos alunos a respeito de questões ambientais presentes em seu cotidiano.

A maioria dos alunos pesquisados afirma estar consciente e refletir sobre a educação ambiental com foco nos resíduos sólidos, tanto dentro e quanto fora do ambiente escolar, sendo esse um ponto positivo para uma boa prática cidadã.

Refletir sobre os resíduos sólidos pode e deve estar presente, não apenas no 5º ano, mas, em todos os níveis da educação básica, da educação superior, e principalmente no cotidiano de todo cidadão.

Porém não basta somente refletir. É importante que essa reflexão dos alunos, expostas nas respostas aos questionamentos da pesquisa, seja espelho das ações dos mesmos, ou seja, que a prática esteja equivalente com as respostas.

## Referências

BRASIL, Ana Maria; SANTOS, Fátima. **Equilíbrio ambiental e resíduos na sociedade moderna**. 4. ed. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 22 ago 2013.

GAROTADA MISSIONEIRA. **É preciso reciclar** - Turma da Mônica. 2011. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=NgV7O\\_fJsD8](https://www.youtube.com/watch?v=NgV7O_fJsD8)>. Acesso em: 21 set 2013.

LIMA, Luiz Mário Queiroz. **Remediação de lixões municipais** (Aplicações de Biotecnologia). Brasil: Hemus, 2005. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=ZnmaOFvJ6a4C&printsec=frontcover&dq=isbn:8528905616&hl=pt-BR&sa=X&ei=ew6tUcPvHvHI4AOoy4G4Dg&ved=0CDIQ6AEwAA#v=twopage&q&f=false>>. Acesso em: 01 ago 2013.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção primeiros passos; 292).

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado, da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares**. S/ed. Florianópolis: Cogen, 1998. Disponível em: <[http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc\\_view/862-temas-multidisciplinares?tmpl=component&format=raw](http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_view/862-temas-multidisciplinares?tmpl=component&format=raw)>. Acesso: 27 jul 2013.

## EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL

**Fabício Trevisol Bordignon**

Unibave. bordignon.fabicio@hotmail.com

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar e discutir a educação como forma de inclusão social e desenvolvimento e a problemática da inclusão educacional dos alunos portadores de deficiência. Para a realização do presente estudo, fez-se necessária a abordagem da evolução histórica do assistencialismo social, bem como o papel da educação para a diminuição da pobreza e promoção da inclusão social. Com a realização da pesquisa, verificou-se que, em que pese, haver evolução quanto assistência social como direito as pessoas portadoras de deficiência, há ainda, um grande caminho a ser percorrido para a efetivação da inclusão social destas pessoas no ambiente laborativo. Embora muitas barreiras já tenham sido quebradas, outras como a qualificação técnica ainda merecem atenção especial do Estado e da iniciativa privada.

**Palavras-chave:** **Educação.** Inclusão social. Inclusão educacional. Pessoa com deficiência.

### Introdução

A assistência social sempre foi tema de estudos e de políticas públicas no decorrer da história moderna e contemporânea. Nos últimos séculos a preocupação com o próximo sempre se mostrou um dos pilares da sociedade caritativa e fraterna.

As políticas assistenciais funcionavam como uma contraprestação as desigualdades provocadas pelo capitalismo, em que uns tinham muito, e outros quase nada. Ocorre, que os dispêndios de recursos pelo Estado para promover estas políticas públicas nem sempre foram bem vistas pelos donos do capital, que por fim eram os que acabavam por financiar este tipo de política, por meio do pagamento de tributos.

Nos últimos anos, esta preocupação chegou a um nível tão alto que os detentores do capital buscaram promover a educação como forma de alívio da pobreza. Por meio desta, muito se conseguiu nos últimos anos, porém nem todas as pessoas foram promovidas ou objeto de promoção das políticas educacionais.

Dentre estas, as pessoas com deficiência sempre ficaram a margem da sociedade, excluídas de políticas educacionais, e presas as políticas sociais de “caridade”.

No entanto, como será demonstrado neste trabalho, nos últimos anos, estamos assistindo uma tentativa de transformação neste cenário, no qual as pessoas, o Estado e o Capital se integram para um desenvolvimento comum.

Para a realização deste trabalho será utilizado material bibliográfico baseado em material publicado em monografias, artigos, livros, revistas especializadas.

Este estudo tem como escopo além de trazer conhecimento ao leitor, instigá-lo a ter uma reflexão crítica sobre as consequências da inclusão educacional como forma de transformação social.

Justifica-se a escolha sobre o tema em razão da percepção deste autor da grande demanda de alunos com deficiência que anseiam pelo crescimento pessoal e profissional.

### **Procedimentos Metodológicos**

A metodologia da pesquisa é a sequência procedimental que norteia as ações do pesquisador. É o plano sequencial de ações, que forma o caminho até o objetivo traçado que o resultado científico encontrado do final da pesquisa.

Gil (2008) explica que a classificação do método de pesquisa se dá em dois grandes grupos, de abordagem e de procedimento, os quais proporcionam ao pesquisador as bases lógicas da investigação científica e os procedimentos técnicos a serem utilizados.

O método utilizado foi a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, objetivando identificar o que é assistencialismo, a importância da educação e como esta pode ser um instrumento de combate à pobreza e de inclusão social.

Os procedimentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, que segundo Fonseca (2002, p.32) “é a pesquisa documental que recorre as mais diversificadas fontes como revistas, jornais, relatórios, documentos oficiais etc..

## **Educação para o Desenvolvimento**

A educação sempre foi apontada como alicerce fundamental para o desenvolvimento social e erradicação da pobreza. Desde a virada do século, umas das preocupações do capitalismo tem sido os planos de educação adotados pelos países, principalmente os subdesenvolvidos.

No início da década de 1990 pode-se observar um movimento que buscou integrar a educação e o capital, para o aumento da capacidade produtiva. O antigo modelo de produção de capital baseado na exploração da mão de obra, com rebaixamento de salários e precarização das condições de emprego, encontrava-se esgotado.

A educação então mostrou-se com um meio de combate a pobreza e de desenvolvimento social, difundindo-se o argumento em favor da educação inclusiva e de qualidade, sempre orientada pelos princípios do capitalismo.

A idéia era que somente as nações que readequassem seus modelos de ensino, conseguiriam competir em um mercado globalizado, utilizando para isso os índices do Produto Interno Bruto (PIB), como fundamento. A proposta era tão ousada que a própria UNESCO propôs um modelo educacional, voltado aos interesses do capital.

Deste modo, houve uma junção entre os sistemas e planos de ensino e a *racionalidade financeira*. Entretanto, pouco se preocupou em desenvolver uma Educação inclusiva que, ao mesmo tempo, poderia atender os interesses do capital e aos interesses sociais que buscassem na inclusão social da pessoa com deficiência, a independência do assistencialismo governamental (EVANGELISTA, 2006).

## **Educação como assistência social emancipativa em confronto com o assistencialismo.**

Por muitas vezes utilizamos a expressão assistência social como sinônimo de assistencialismo, porém existe uma distinção fundamental entre elas: A Autonomia do Indivíduo.

O Assistencialismo nasceu na antiguidade como forma de controle social, e foi evoluindo como política pública como forma de combate a pobreza, sem que houvesse nenhum plano ou intenção de retirar os sujeitos da condição de pobreza ou dependência.

Esta sempre se pautou em ações governamentais e não governamentais, como forma de ajuda pontual, as camadas mais desfavorecidas, oferecendo alimentos, assistência é, entre outros.

Neste sentido leciona Ana Paula Vosne Martins, (2005, p.44)

Cuidar daqueles que pelos motivos mais diversos necessitam de ajuda e de atenção abrange atividades bastantes distintas: o cuidado com as crianças os doentes e os idosos ou, mais comumente, com pessoas categorizadas como pobres, as que não possuem condições mínimas de sobreviver e precisam daqueles que podem oferecê-las estas condições.

Estas atividades foram, pelo menos até a modernidade, associadas do espaço doméstico e ao poder senhorial patriarcal.

Como exemplo de políticas públicas assistencialistas, elenca Helena Mouro (2005, p.44)

- Distribuição de refeições e auxílios materiais, criado em 1522, na cidade de Nuremberga com a denominação de "Pão aos Pobres"  
A política organizada de assistência municipal aos pobres adotada na cidade de Ypres em 1525

-Sistema de distribuição semanal de pão instituído em 1527, na cidade de Veneza:

-o imposto cobrado para os pobres em 1528 em cada uma das paróquias de Veneza com o fim de assegurar a manutenção dos asilos dos pobres

l imposto para os pobres criado na França, no ano de 1525, destinado a realização de um programa social fundado no princípio segundo o qual cada cidade se deveria tornar-se responsável por um serviço organizado de auxílio aos seus pobres

-a fundação em 1524, em Lyon, do Aumone Generale, com o objetivo de realizar o levantamento prévio do fenômeno da pobreza, de organizar visitas domiciliares aos pobres, de encaminhar os doentes aos hospitais e de exercer a distribuição de bilhetes aos pobres, os quais davam acesso m em dias fixos, a auxílios em espécie.

-A constituição, em 1544, na cidade de Paris, dos Bureau des Pauvres, e em 1555 do Grand Bureau, que funcionava como um conselho de obras sociais e como órgão de tutela das companhias da caridade vocacionadas para recolher donativos

-a criação, em 1623, do serviço dos pobres na França

-e a publicação, no ano de 1525, em Espanha, de um regulamento que fixava os princípios de ajuda aos pobres e definia os métodos de ações das instituições de assistência.

Além desta formas governamentais de assistencialismos, existiam formas não governamentais que foram da solidariedade a caridade.

A Solidariedade, na ajuda aos necessitados sempre foi vista como um dever moral, que aliado a religião instituíram a caridade, que por suas por suas práticas acabavam em conformar os pobres de sua condição de pobreza.

Deste forma, o assistencialismo sempre se mostrou como forma de dominação das camadas sociais inferiores, e não como prática de desenvolvimento social destas.

Em combate a esta dinâmica social implementada pelo sistema dominante surgiu uma outra classe com consciência política, que buscou implementar políticas que possibilitassem a reconversão deste processo de dominação.

Conforme Helena Mouro (2005, p.44)

“Toda esta centralização de atenções sobre o problema da pobreza, levou a que a sociedade civil, depois de ter perdido todas as expectativas sobre as possibilidades do sistema econômico transformar o cotidiano daqueles que dependiam da venda de sua força de trabalho, tivesse de protagonizar um manifesto comportamento do tipo “avestruz” que se traduzia, nomeadamente, numa real ausência de um posicionamento sobre as questões sociais que dificultam a promoção de uma estratégia de coesão social

Deste momento surgiu, a Assistência Social, como política pública e direito do indivíduo, que tem como o objetivo de transformar da realidade do indivíduo, dando-lhe condições para o exercício de seus direitos e como consequências deste, sua própria autonomia.

Sem dúvida, um dos melhores instrumentos e meio de Assistência Social, é a garantia ao acesso à Educação. Porém, para certos indivíduos, não somente a garantia do acesso à educação é suficiente. Para as pessoas com deficiência, esta assistência deve ir mais além, garantindo a entrada no mercado de trabalho, pois somente por meio deste, é que se atingirá a autonomia destes indivíduos.

Porém, a educação especial, ou a simples inclusão educacional destas pessoas, nunca fora uma preocupação do Estado. Tanto que no Brasil a taxa de alfabetização destas, foi de 81,7%, contra 90,6% da população total. Em relação ao nível de instrução que estima a proporção de pessoas de 15 ou mais anos de idade que atingiram determinados anos de estudo, na população com deficiência, 14,2% possuíam o fundamental completo, 17,7%, o médio completo e 6,7% possuíam superior completo (OLIVEIRA, 2012).

O que se mostra muito preocupante pois nosso país é considerado um dos países campeões em população de deficientes, sendo que no censo realizado no ano

de 2010, verificou uma população de aproximadamente 45 milhões de brasileiros com alguma deficiência, representando 23,9% da população total.

No entanto, nos últimos anos temos visto uma transformação neste cenário, onde a preocupação com a inclusão educacional tem transformado a rotinas das escolas e universidades, e reduzindo a exclusão escolar das populações mais pobres, e das pessoas com deficiência. Para reverter este quadro é necessário, que os sistemas educacionais mudem, de forma as atender todos os alunos, portadores de deficiência ou não, não simplesmente como um dever social, mas como um direito.

A exclusão social de pessoas com deficiência foi algo presente em todo decorrer da história, vez que sempre colocados à margem da sociedade, sendo de certo modo inabilitados e excluídos. Por isso, educação inclusiva deve atentar-se para diversos barreiras que estas pessoas enfrentam, no acesso à educação e que podem levá-lo ao fracasso escolar e a exclusão social.

Apesar dos esforços realizados pelo Estado e pela iniciativa privada, na promoção de novas políticas públicas e regulamentações que preveem os direitos constitucionais como a reabilitação; a proibição de discriminação no que se refere a salários e critérios de admissão; o acesso à reserva de percentual de cargos e empregos públicos e vagas nas universidades públicas, dentre outros, tem-se que ainda há muito a ser melhorado, vez que é recente o interesse sobre a inclusão social por parte da sociedade, mormente quanto a aceitação e compreensão por parte do empregador/capital no que se refere a capacidade e qualificação laborativa do portador de deficiência.

Como será mostrado adiante, resultante de uma pesquisa realizada, um dos maiores entraves a inclusão social no mercado trabalho destas pessoas, é a falta de qualificação profissional, resultado do baixo grau de escolaridades. Justamente por isso, é que o Estado deve efetivamente promover a inclusão educacional dos mesmos, o que não é uma tarefa tão fácil. Existe uma grande resistência na adaptação ao modelo ou forma de ensino, com práticas políticas pedagógicas aptas a promover a inclusão educacional.

É preciso preparar a escola para receber o aluno com deficiência, e não preparar o aluno para ir à escola. Torna-se, portanto, necessário travar um embate contra a sociedade que ainda possui características excludentes e separatistas, e que traz consigo o estigma segregacionista. É necessário respeitar, aceitar e valorizar as limitações de cada ser humano como cidadão do nosso meio social (LIMA, 2001).

Conforme Cidade e Freitas (2002), a escola inclusiva depende de uma série de fatores como arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores, entre outros. E muito desses fatores são planejados e construídos por pessoas sem compreensão das limitações que cada pessoa com deficiência possui, o que afeta o desenvolvimento de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Como prova do despreparo das escolas em receber alunos com deficiência, foi o resultado obtido de uma pesquisa realizada, pela acadêmica Thayse Soares Caborni, entre professores da rede estadual de ensino de Orleans-SC, em que os professores se julgaram inaptos a atender os alunos com necessidades especiais, neste caso com Síndrome de Down. Muito embora, o Estado de Santa Catarina promovesse cursos de aprimoramento aprendizagem para o recebimento destes alunos nas escolas regulares.

**Quadro 01** – Questionário / Público/ Estadual.

QUESTIONARIO	RESPOSTAS	
1 – Você acredita na inclusão da criança com síndrome de Down, em escolas de ensino regular?	SIM 100%	NÃO 0 %
2 – Sente-se qualificado para trabalhar com crianças com síndrome de Down?	SIM 40%	NÃO 60%
3 – Consegue desenvolver um bom aprendizado em sala de aula, envolvendo crianças com síndrome de Down, e crianças sem síndrome?	SIM 60%	NÃO 40%
4 – As crianças com síndrome de Down conseguem aprender igual a outra criança?	SIM 20%	NÃO 80%
5 – Há uma boa aceitação da criança com síndrome de Down, por parte dos alunos na sala de aula?	SIM 100%	NÃO 0%
6 – Para você o profissional da educação deve ter mais qualificação, para trabalhar com a criança com síndrome de Down?	SIM 100%	NÃO 0%
7 – Há algum incentivo do governo para que haja mais inserção da criança com síndrome de Down no ensino regular, em sua percepção?	SIM 0%	NÃO 100%
8- Você acredita que a educação inclusiva pode melhorar a sociedade como um todo?	SIM 100%	NÃO 0%
9 – O ambiente em que você trabalha é apropriado para a recepção da criança com síndrome de Down?	SIM 80%	NÃO 20%
10 – O material didático é apropriado para o desenvolvimento da criança com síndrome de Down?	SIM 40%	NÃO 60 %

11 – Há algum apoio pedagógico vindo da APAE do município de Lauro Muller, para os professores do ensino regular?	SIM 40%	NÃO 60%
12 – Você se sente frustrada com o seu trabalho?	SIM 40%	NÃO 60%
13 – Você recebe algum suporte psicológico para o exercício do seu trabalho?	SIM 0%	NÃO 100%
14 – Você acredita que seria importante receber um suporte psicológico para o exercício do seu trabalho?	SIM 100%	NÃO 0%
15 – Você conta com o suporte de uma equipe multidisciplinar no exercício de seu trabalho?	SIM 40%	NÃO 60%
16 – Você acredita ser necessário o suporte de uma equipe multidisciplinar no exercício de seu trabalho?	SIM 100%	NÃO 0%
17 – Você acredita que existe preconceito para com crianças com síndrome de Down na escola?	SIM 40%	NÃO 60%
18 – Você acredita que o professor que trabalha com crianças com síndrome de Down mereceriam ser mais bem remunerados?	SIM 80%	NÃO 20%
19 – Você pensa em continuar com esse trabalho?	SIM 100%	NÃO 0%
20 – Qual o seu tempo de experiência como professor de crianças com síndrome de Down?	0 A 5ANOS 100%	OUTROS 0%

Fonte: Pesquisa realizada com professores em Escolas Públicas de Lauro Muller/SC em 07/10/2015

Pode-se mesmo dizer, que há múltiplos aspectos a serem considerados para a implementação de uma escola inclusiva. Dentre esses estão o oferecimento de cursos de reciclagem para capacitação de docentes; a importância da existência de um corpo técnico especializado (composto por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo); o apoio da família do aluno com necessidades especiais; o número de alunos na classe; a eliminação de barreiras arquitetônicas; a revisão pela sociedade civil da concepção sobre a pessoa com necessidades especiais; o apoio da sociedade política; a destinação de verbas; a adequação de currículos, metodologias de ensino, recursos didáticos e materiais e sistemas de avaliação (ARANHA, 2000; MANTOAN, 1998; SASSAKI, 1999).

Para que ocorra definitivamente esta mudança seria necessária uma profunda mudança nos sistemas e planos de ensino, principalmente no âmbito dos municípios.

Os sistemas de ensino como uma ação planejada e sistematizada para a busca de certos objetivos educacionais deveriam ser voltados a realidade da população de

cada município, de forma a montar um conjunto coerente de ações voltadas a inclusão social.

### **Garantia de acesso ao mercado de trabalho, como política afirmativa de assistência social**

Sabe-se que o trabalho é de suma importância na vida de uma pessoa, pois nele há um elemento da construção da identidade, é um dos instrumentos inclusivos no convívio social.

Para o a pessoa com deficiência o valor social do trabalho não se restringe a tão somente promover inclusão no convívio social, para estes a integração a este ambiente social, mostra a superação de sua deficiência com a promoção de sua independência, superando todas as suas limitações.

Infelizmente, atualmente, ainda existe muita aversão quanto à contratação de pessoas com deficiência. Dentre os motivos estão: o preconceito, a falta de disposição em arcar com os custos da adaptação do local de trabalho.

Contudo à medida que as pessoas com deficiência assumem postos de trabalho, a resistência diminui, e as vagas surgem naturalmente. Porém para a quebra do paradigma, a reserva de cotas obrigatórias foi essencial para o começo. Elas deram, e ainda dão a oportunidade de, no exercício do cargo, a pessoa com deficiência mostrar que tem aptidões e limitações como qualquer outra pessoa (CIZESKI, 2005).

Prova disso, é outro estudo realizado na Cidade de Orleans-SC, apontou que uma empresa do ramo plástico desta cidade, resolveu começar a incluir as pessoas com deficiência no seu quadro de funcionários no ano de 2007, por meio de um TAC (Termo de Ajustamento de Conduta) com o Ministério do Trabalho, ou seja coercitivamente. No entanto, após as primeiras contratações esta empresa pode observar a capacidade laborativas destas pessoas, e passou a aceitá-las como qualquer outro funcionário, haja vista todos, terem algum tipo de limitação.

Em relação a esta empresa específica, por meio da pesquisa pode-se observar alguns dados:

Em relação ao número de funcionário, a empresa possuía 920 colaboradores em seu quadro de funcionários. Já acerca da quantidade de colaboradores com deficiência, foi relatado que a empresa possuía 31.

Conforme estabelece o art. 93 da Lei nº 8.213/91, as empresas que têm entre 501 a 1.000 funcionários deverão reservar 4% de seus cargos para pessoas com necessidades especiais. Com relação à distribuição de colaboradores por deficiência, a empresa encontrava-se bem distribuída, apesar de possuir 55% ou mais da metade, com deficiência física. Ainda, possuía 1 colaborador com deficiência auditiva, 3 com deficiência visual, 2 com deficiência mental e 8 colaboradores são reabilitados.

No que se refere ao baixo número de profissionais com deficiência auditiva, pode-se considerar o fato de que as tecnologias para correção sonora muitas vezes suprem a deficiência, eliminando qualquer tipo de limitação.

De outro norte, quando se trata de deficiência visual as empresas têm que alterar programas e servidores de TI para a instalação desses *softwares*, o que, infelizmente, acaba as desencorajando nessa contratação.

No que tange as pessoas com deficiência intelectual, tem-se que ainda é um desafio, dado que não se trata apenas de munir os postos de trabalho com acessibilidade e tecnologia assistiva, requerendo uma mudança de atitudes.

Para a contratação de pessoas com deficiência na empresa do ramo de plástico, averiguou-se que as características de liderança, aparência e experiência, acessibilidade e tipo de grau de deficiência são de suma importância somente ficando para trás dos quesitos de resultado gerado pelo profissional, nível de instrução, grau de iniciativa e valores individuais. O que demonstra a importância da educação e qualificação a inclusão.

Obviamente para a inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência, assim como as escolas e universidades as empresas precisam fazer alguns investimento para receberem estas pessoas, como: Investir em acessibilidade; capacitar o público interno da empresa; identificar quais atividades dentro da companhia à pessoa com deficiência pode desenvolver; buscar instrumentos de acompanhamento e avaliação do programa, a partir dos objetivos propostos; desenvolver programas de capacitação para pessoas com deficiência dentre outros.

## **Resultados e Discussão**

Nesse estudo ficou evidente que a promoção social das pessoas com deficiência, é muito mais que uma obra caritativa de dever cívico e moral. É um dever do Estado e dos detentores do capital.

Logicamente, muitas barreiras ainda existem para que seja alcançada a plena

inclusão, e o tão almejado desenvolvimento econômico e social.

No entanto, o importante para a formulação das políticas públicas, é a adequada identificação do problema, que como visto passa pela inclusão educacional das pessoas com deficiência.

Muito embora, tenhamos um política afirmativa de promoção de vagas a estas pessoas no âmbito laboral por meio da lei de reserva de cotas, como demonstrado na pesquisa, para que estas pessoas possam se sentir valorizadas e possam demonstrar o seu valor no trabalho, é necessário que seja dada uma igualdade de condições para o desenvolvimento da atividade laborativa, ensejando desta forma uma produtividade comum ou até maior, que uma pessoa sem qualquer tipo de necessidade especial.

E para que isto ocorra, como ficou evidente, é necessária uma política pública afirmativa de inclusão educacional que promova o desenvolvimento intelectual e técnico das mesmas.

Pelo demonstrado, pode parecer que as políticas públicas começaram pelo final, ou seja garantindo primeiramente o acesso ao trabalho, e somente depois pensou-se em garantir o acesso a educação. De fato, pouco importa, se houve ou se existe esta contradição, o importante é que políticas públicas de promoção social vem sendo cada vez mais implantadas para a promoção da independência da pessoa com deficiência, trazendo como consequência positiva o desenvolvimento social, aliado ao desenvolvimento econômico.

### **Considerações Finais**

Diante do estudo concluído, compreende-se que a Educação é uns dos melhores instrumentos para o desenvolvimento social e econômico. Preocupação esta, que sempre esteve nas pautas de discussão dos mandantes do capitalismo.

Porém, mais que somente uma forma de geração de riquezas para a economia, a educação é também ponto chave para a libertação dos indivíduos que necessitam de assistência social.

As políticas de assistência devem promover a libertação das pessoas, de forma que estas, após serem atendidas por programas sociais possam torna-se independentes do Estado. É certo, nos últimos anos diversas políticas educacionais tentaram diminuir as diferenças sociais promovendo a qualificação das pessoas, e em especial aquelas que possuam algum tipo de necessidade especial.

Ocorre, que esta não é uma tarefa fácil, além da própria resistência natural das

peças às mudanças, existem outras barreiras a serem quebradas, como as arquitetônicas e principalmente a falta de preparo das pessoas em promover a inclusão educacional e social.

Como forma de política afirmativa, a lei das reservas de cotas buscou quebrar pré-conceitos em relação a inclusão laborativa de pessoas com deficiência. De fato, esta lei vem promovendo uma grande mudança no comportamento de empresários, e no setor público, que cada vez mais vem aceitando a contratação destas pessoas. Porém, hoje, como demonstrado nos resultados das pesquisas citadas, evidenciou-se um outro grande desafio: a necessária qualificação destas pessoas para assumirem postos de trabalho.

Para tanto, o Estado e o Capital, devem conjuntamente promover a educação/qualificação destas pessoas. Primeiramente o Estado, garantindo o acesso a educação primária, médio e superior, promovendo para isso políticas públicas de adaptações arquitetônicas, pedagógicas dentre outras. E por segundo, o capital garantindo o acesso destas pessoas ao mercado de trabalho, eliminando as barreiras existente em cada atividade especificamente desenvolvida.

Por fim, pode-se concluir com este trabalho, que a educação, a assistência social, sempre, vem a colaborar com o capital, funcionando com uma via, no qual o Estado, as pessoas e o capitalismo interagem e ganham mutuamente.

## Referências

ALESSIO, Rosemeri. **Responsabilidade social das empresas no Brasil: reprodução de postura e novos rumos?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ARAUJO, Janine Praça; SCHMIDT, Andréia. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n. 2, maio/ago., 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BORDIGNON, Fabrício Trevisol; MAZON, Jaison Salvalagio. **A inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais em uma indústria do ramo plástico na cidade de Orleans-SC**. UNIBAVE 2015.

BUVINIC, Mayra; MAZZA, Jacqueline; DEUTSCH, Ruthanne. **Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina**. Tradução de Hilda Maria L. P. Coelho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CARBONI, Thayse Soares. **A inserção dos portadores da síndrome de Down em escolas regulares.** UNIBAVE 2015.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. **O trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico.** Curitiba: Juruá Editora, 2009.

CISZEWSKI, Ana Cláudia Vieira de Oliveira. **O trabalho da pessoa portadora de deficiência.** São Paulo: LTR, 2005.

COSTA, Fernanda Pereira. A inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 103, ago 2012.

CUNHA, Rogério Procópio da. **RH & você: no mundo dos negócios.** São Paulo: Baraúna, 2009.

EVANGELISTA. Olinda; SHIROMA; Eneida Oto. Educação para Alívio da Pobreza: Novo Tópico na Agenda Global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 2006.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva. O que o professor tem a ver com isso.** Disponível em [http://saci.org.br/pub/livro\\_educ\\_incl/redesaci\\_educ\\_incl.pdf](http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.pdf). Acesso em 12 out. 2016.

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

GONÇALVES, Brenda Gerken Almada de Abreu. **O papel da empresa na inclusão das pessoas com deficiência.** 2011, 97 p. Dissertação (Mestrado) Direito Empresarial - Faculdade de Direito Milton Campos. Nova Lima, 2011.

LODI. Luci Helena. **Inclusão Social. O Protagonismo Juvenil.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2183-4-inclusao-social-juvenil-pdf/file>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MARTINS. Ana Paula Vosne. **Gênero e Assistência: Considerações Histórico Conceituais sobre práticas e políticas assistenciais.** 2005.

MOURO. Helena. **Sistemas e Modelos de Proteção Social: Da Caridade à Assistência.** Escola Superior de Altos Estudos. 2005

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. **Cartilha do Censo 2010 – pessoas com deficiência.** Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

REIS, Carlos Nelson dos. **Responsabilidade social das empresas e balanço social: meios propulsores do desenvolvimento econômico e social.** São Paulo: Atlas, 2007.

REIS, Linda G. **Produção de monografia: da teoria à prática.** 2. ed. Brasília: Senac-DF, 2008.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SANTOS, Andrea Tais dos; TRAVELIN, Ana Teresa Colenci. **Inserção do portador de deficiência no mercado de trabalho**. 2011. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/007-workshop-2012/workshop/trabalhos/gestneg/insercao-do-portador.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2015.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de Ensino e planos de Educação: O Âmbito dos Municípios. **Revista Educação e Sociedade**. ISSN 1678-4626.

SARRIERA, Jorge Castellá; ROCHA, Kátia Bones; PIZZINATO, Adolfo. **Desafios do mundo do trabalho**: orientação, inserção e mudanças. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, jul/ago., 2004.

SCHWARZ, Andrea; HABER, Andrea. **Pessoas com deficiência**: expectativas e percepções do mercado de trabalho. São Paulo: iSocial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cotas**: como vencer os desafios da contratação de pessoas com deficiência. São Paulo: Social, 2009.

SOUZA, Cleide da Câmara. **Concepção do Professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. 2005. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DOCUMENTAR PARA PRESERVAR A MEMÓRIA DO ARQUIVO HISTÓRICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BARÃO DO RIO BRANCO/URUSSANGA-SC

**Juliana Geraldi Yamaguti<sup>1</sup>; Giani Rabelo<sup>2</sup>; Simone das Graças Nogueira Feltrin<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco. Urussanga/SC  
Email:julianageraldi2003@yahoo.com.br;

<sup>2</sup>UNESC. E-mail: gra@unesc.net;

<sup>3</sup>Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco – Urussanga/SC E-mail:  
simonenfeltrin@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo apresentar ações desenvolvidas na Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco de Urussanga - SC, voltadas para a educação patrimonial e a preservação do patrimônio escolar. As ações são desenvolvidas a partir da parceria entre a Escola, o Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação e o Centro de Memória e Documentação, ambos da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A ação principal é implantar o arquivo histórico, a fim de salvaguardar a história e a memória da escola, disponibilizar consulta de pesquisadores e interessados em geral, além de preservar e divulgar a história e a memória de parte da educação catarinense, bem como proporcionar o envolvimento da comunidade escolar no reconhecimento e na valorização dos bens culturais e das pessoas que formam o patrimônio cultural da escola e da comunidade urussanguense.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial; Arquivo Escolar; História e Memória

### Introdução

Este artigo apresenta ações desenvolvidas na Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco de Urussanga (SC) voltadas para a educação patrimonial e a preservação do patrimônio escolar/educativo.

As ações são desenvolvidas a partir da parceria entre a Escola, Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME) e Centro de Memória e Documentação (CEDOC), ambos da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Entre as ações que os membros do Grupehme vem desenvolvendo está o Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina - CEMESSC, projeto implantado pelo GRUPEHME, conta com um acervo digital composto por documentos textuais, iconográficos e objetos museológicos identificados e digitalizados ou fotografados encontrados em 27 escolas públicas estaduais, localizadas em cidades

do extremo sul de Santa Catarina (as mais antigas). Esta experiência está relatada de forma mais detalhada no artigo publicado na Revista EDUCAÇÃO UNISINOS publicada em 2014.

Entre os documentos salvaguardados pelo CEMESSC, encontram-se inúmeras fontes de pesquisa para o campo de pesquisa da história da educação. A página acomoda os diversos documentos encontrados nos arquivos escolares. Ao todo foram digitalizados seiscentos e dezessete (617) documentos e trinta mil cento e quarenta e quatro (30.144) páginas.

Após a conclusão das atividades iniciais, propostas pelo projeto, deu-se início a segunda etapa, ou seja, uma devolutiva às escolas envolvidas com o objetivo de apresentar o desenvolvimento, a concretização e o funcionamento do CEMESSC. Esta etapa contou com uma parceria entre GRUPEHME e o Centro de Memória e Documentação (CEDOC) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), por meio da equipe que atua no Laboratório de Documentação, Conservação e Restauro.

Na ocasião das visitas realizadas junto às escolas no ano de 2016 e início de 2017, além da apresentação do centro de memória aos/às professores e equipes diretivas, oferecemos oficinas a fim de sensibilizá-los/as a respeito da importância da guarda, conservação preservação dos documentos que fazem parte dos arquivos escolares. Atualmente, os membros do GRUPEHME e do CEDOC estão se dedicando diretamente aos cuidados do arquivo permanente da Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco.

A ação principal é implantar o arquivo histórico, a fim de salvaguardar a história e a memória da escola, disponibilizar a consulta de pesquisadores e interessados em geral, além de preservar e divulgar a história e a memória de parte da educação catarinense.

### **Metodologia**

Para a implantação e organização do arquivo histórico escolar, realiza-se processamento técnico, isto é, a identificação dos fundos documentais (massa de documentos), a classificação (separação por tipos documentais), a higienização, o acondicionamento e a conservação preventiva dos documentos.

Geralmente, os procedimentos metodológicos sugeridos para a implantação, consolidação e organização de um arquivo são, de acordo com Baeza (2003):

1. Identificação de Fundos
2. Classificação (Separação por espécies e tipos documentais)
3. Registro e definição conceitual
4. Elaboração do quadro de arranjo
5. Organograma Escolar
6. Quadro de Arranjo
7. Ordenação e Notação
8. Higienização e Acondicionamento
9. Instrumento de pesquisa e descrição (Guia, Inventário e Catálogo)
10. Atendimento a consultentes

Até o presente momento, a equipe formada por membros do GRUPEHME e CEDOC já realizou o diagnóstico da condição física e de acondicionamento dos documentos mais antigos da escola; classificação, a partir da separação por espécies e tipos documentais; identificação dos fundos; elaboração do quadro de arranjo; acondicionamento dos documentos em pastas de poliondas e inventário dos documentos. Paralelo a estas etapas foi realizado uma oficina no CEDOC com os alunos e alunas do Ensino Médio do Programa. Ensino Médio Inovador – EMI com o tema Higienização, Conservação e Preservação dos Documentos. Também foi realizada uma apresentação do projeto aos professores/as e funcionários/as da escola, a fim de socializar o andamento dos trabalhos e sensibilizá-los/as para que participem de forma ativa deste processo.

Durante a identificação dos fundos documentais empreendida sobre o arquivo escolar da escola pública “Barão do Rio Branco”, foi possível localizar uma documentação fundamental para o estudo da história dessa instituição e de sua cultura escolar, mostrando para a comunidade que se tem um arquivo “vivo” e com muitas histórias para serem valorizadas, dentre elas, de pessoas que já estudaram na escola, professores que lecionaram, bem como suas práticas pedagógicas.

O estudo acerca do arquivo documental desta escola está embasado no referencial teórico de Horta (1999), sobre a importância da realização da Educação Patrimonial nas escolas.

De acordo com Baeza (2003), organização de acervos/arquivos escolares, bem como a pesquisa e o registro da história da escola, além de terem o objetivo primeiro da preservação da memória e do patrimônio cultural, podem proporcionar aos alunos situações para exercícios tais como:

- Observar, separar, contar, medir, classificar, catalogar, comparar, descrever, higienizar, restaurar, acondicionar, elaborar cadastros, tabelas, relatórios, etc,

atividades que fazem parte das abordagens científicas e pode ser apropriada, segundo sua natureza, pelas diferentes disciplinas do currículo;

- Iniciação ao conhecimento científico, o desenvolvimento do pensamento formal, a valorização da memória, o desenvolvimento de uma consciência histórica acerca da realidade, o fortalecimento da identidade e da autoestima;

Ainda de acordo com Baeza (2003), esses são apenas alguns exemplos de contribuições que um projeto pedagógico pode oferecer, além dos conhecimentos específicos das áreas nele envolvidas. Descobrir como, quando e por que foi criada a escola; que pessoas por ela passaram; que mudanças físicas sofreram ao longo de sua existência; a oferta de cursos no decorrer dos anos ou décadas; os diferentes modelos de organização de currículos e horários; os métodos e materiais pedagógicos que utilizou; a importância que teve e tem para a comunidade; esses são alguns temas que possibilitariam uma exploração da história da escola nas atividades pedagógicas.

A seguir apresentaremos alguns aspectos sobre a Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco e algumas reflexões sobre o trabalho até aqui desenvolvido que tem se voltado para a educação patrimonial e a preservação do patrimônio escolar.

### **Educação patrimonial: documentar para preservar a memória do arquivo histórico da escola barão do rio branco**

A Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco foi criada em 09 de novembro de 1941, atualmente é considerada uma escola pública de referência em qualidade de ensino, comprometida com a sua comunidade escolar, oportunizando a construção do pensamento crítico e possibilitando que os estudantes se apropriem do conhecimento sistematizado, que tenham novas descobertas, desenvolvam habilidades e competências, que progrida intelectual, social e culturalmente. Enfim, que os estudantes possam exercer a cidadania, conhecendo e valorizando os bens histórico-culturais, a partir da aproximação do patrimônio que lhes pertence.

A E.E.B. Barão do Rio Branco está situada na área central do município de Urussanga/SC, possui 544 alunos cursando o ensino regular, desde o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; sendo 65% provenientes da área urbana e 35% da área rural. O Município é considerado o maior núcleo colonial italiano do sul de Santa Catarina, na qual os imigrantes chegaram à localidade de Azambuja, município de Pedras Grandes em 1877.

Segundo Costa (2012), em 1878, as primeiras famílias chegaram à colônia de Urussanga, vindas principalmente do norte da Itália, mais especificamente do Vêneto, da Lombardia, Friuli e Trentino Alto Adige. Introduziram inicialmente a exploração da madeira, a cultura agropecuária de subsistência, a manufatura de instrumentos agrícolas e instalação de tecnologias e processamento dos cereais. Assim que adquiriram certo capital, aplicaram na transformação de alimentos, principalmente derivados da uva e do leite. Entretanto, foi à extração do carvão mineral que regeu a economia urussanguense e mudou o perfil do colonizador. A data de sua fundação é 26 de maio de 1878. Atualmente a economia é diversificada, destacando-se a indústria moveleira, derivados de plásticos, cerâmica, vitivinicultura, fruticultura entre outros. Realiza festas que valorizam a história e a cultura do povo urussanguense. Bienalmente, há o resgate cultural com a Festa Ritorno Alle Origini, em maio e, anualmente, a Festa do Vinho, em agosto, reúne artistas locais, regionais e nacionais para festejar o principal produto de Urussanga.

É o município da região sul do estado de SC que tem mais edificações incluídas no projeto Roteiros Nacionais de Imigração, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). São casas e igrejas históricas, museus e até propriedades rurais onde a influência italiana está presente nos mínimos detalhes.

[...] qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

De acordo com as autoras, a Educação Patrimonial consiste em um “processo permanente e sistemático”, centrado no “Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”.

No tocante, a Educação Patrimonial na escola E.E.B. Barão do Rio Branco, destaca-se em aspectos que indicam e possibilitam a inserção de temas relativos ao patrimônio histórico cultural nos conteúdos curriculares, bem como, no ensino e aprendizagem da comunidade escolar. “É preciso considerar o Patrimônio Cultural como tema transversal, interdisciplinar e/ou transdisciplinar, ato essencial ao processo

educativo para potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos”. (BRANDÃO, 1996, p. 73).

Ao se trabalhar de forma interdisciplinar na escola “Barão do Rio Branco”, com a Educação Patrimonial percebe-se a construção de novos saberes, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento. Nesta mesma direção, Horta; Grunberg; Monteiro (1999, p. 6), afirmam que: [...] “a Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, lavando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”.

Entendemos que a Educação Patrimonial voltada para a preservação do acervo histórico escolar, pode e deve ser um passo importante no suporte ao trabalho de preservação da história e da memória no interior das escolas, proporcionando aos jovens alunos maior compreensão, bem como elevá-los à condição de protagonistas de ações concretas para a preservação de parte da história de sua escola e da educação catarinense, ao "conhecer para Segundo o IPHAN, o patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, estando presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, nas casas, nas danças, nas músicas, nas artes, nos museus, nas escolas, nas igrejas, nas praças, nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar e, também, nos livros, nas poesias, nas brincadeiras e nos cultos. Neste contexto, faz parte de nosso cotidiano, formando identidades e determinando os valores de uma sociedade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), em seu artigo 26, na parte diversificada dos currículos do Ensino Fundamental e Médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura.

A Educação Patrimonial, segundo Horta (1999), é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo.

A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de educação patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

“O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania”. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 5). O tema em questão busca provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e suas manifestações.

Para Lima (1989), espaço educativo é todo espaço que possibilite e estimule o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir, sendo assim, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra.

A Educação Patrimonial prima por articular saberes diferenciados, como exemplos temos no ambiente escolar a união do conhecimento oferecido pelo programa curricular com o conhecimento tradicional da própria comunidade.

A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) prevê no artigo 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, isto é, identifica os contextos culturais das pessoas como importante espaço de formação dos sujeitos.

Na escola, encontramos possibilidades de pesquisas para o processo de ensino-aprendizagem: a própria escola (edifício físico), bem como o seu arquivo/acervo histórico, composta por fotos, selos, moedas, livros, discos, jogos, prontuários de alunos e professores, livros de atas, de ponto, cadernos, publicações da escola, hemerotecas, móveis, aparelhos, equipamentos, laboratórios, etc. Descobrir a escola em perspectiva histórica, olhar para esse prédio como um personagem que testemunhou acontecimentos, motivou descobertas e apontou caminhos, é possibilitar aos alunos, docentes, funcionários, equipe gestora e a comunidade escolar em geral:

- A oportunidade de conhecer e vivenciar os costumes e a cultura locais, construindo laços de afetividade e de solidariedade com as pessoas e o lugar onde vive;

- Despertar o olhar do aluno e da comunidade para a importância de conhecer e preservar a cultura, a história, a memória locais;
- Fortalecer o sentimento de pertencimento à cidade e à comunidade;
- Promover a construção de valores referentes à identidade e a cidadania.

A educação é uma área fascinante de trabalho em virtude da ampla possibilidade de abordagens que ela comporta. Embora a relação professor/aluno dentro da sala de aula seja imprescindível, ela deve ser cada vez mais estruturada com outras propostas de trabalho, a fim de motivar os alunos a uma prática mais atuante e participativa, já que crianças e jovens, estimulados pelos múltiplos apelos tecnológicos da modernidade, mostram-se cada vez menos dispostos a sentar-se passivamente diante do professor e dele receberem o conhecimento.

Uma das mais relevantes contribuições que o professor pode oferecer aos seus alunos nesta Era Tecnológica é ensiná-los a procurar, a produzir e a organizar o conhecimento. Geralmente, os materiais didáticos mais utilizados para o processo pedagógico de ensino-aprendizagem, são: livros didáticos e paradidáticos, revistas, jornais, sites de pesquisa. Materiais estes, apresentados em suportes como o papel e também os virtuais, nas telas de computadores e *smartphones*.

### **Reflexões acerca da experiência da preservação dos documentos históricos da escola: alguns resultados**

Para serem adequadamente iniciados nas habilidades necessárias ao trabalho de investigação científica, é desejável e importante que os estudantes tenham contato com documentos históricos, que saibam a diferença entre os vários tipos de fontes, que tenham oportunidade de preparar e realizar entrevistas, que possam se exercitar, por exemplo, na construção de tabelas, na formulação de relatórios e textos de naturezas variadas.

A organização do acervo histórico escolar é um primeiro passo no suporte ao trabalho de preservação da memória dentro da escola, bem como proporcionar aos jovens uma compreensão maior sobre seu meio, além de elevá-los à condição de protagonistas de ações concretas para a preservação de parte da história escolar e da educação catarinense.

É importante conhecer a história de nossa escola para saber em que contexto ela foi criada, como foi organizada, que cursos vêm ministrando, quais têm sido as

comemorações promovidas, os campeonatos disputados, quem foram seus diretores, professores, alunos, etc.

"Podemos conhecer essa história através dos documentos históricos, pois os documentos são importantes, registram o dia-a-dia das atividades da escola; são "pistas" para se compreender, por exemplo, como é sua estrutura, a que tipo de público atende, qual é o perfil do corpo docente e dos funcionários. Com o passar do tempo, os documentos tendem a envelhecer e a se deteriorar, e a maioria acaba indo parar no lixo ou desaparecem; conseqüentemente, algumas informações históricas se perdem para sempre." (BAEZA, 2003)

Para que isso não aconteça, é necessário tomar alguns cuidados importantes com esses documentos. Quem é que pode fazer isso? Assim como há os profissionais especializados em cuidar de bibliotecas (bibliotecários) e de museus (museólogos), também há os especialistas em cuidar de arquivos?

Sim, os arquivistas. Entretanto, não compete só aos arquivistas o cuidado com a documentação histórica; cabe a todos zelar pela sua conservação. Geralmente, uma equipe multidisciplinar costuma trabalhar na implantação e na organização de um arquivo. Além do arquivista, temos historiadores, sociólogos, arquitetos, técnicos em arquivística, etc.

É uma tarefa multidisciplinar. É preciso ter uma equipe responsável para preservar o patrimônio da escola: carteiras, lousas, livros e demais bens pertencem a todos e servem como documento de nossa própria história.

O referido projeto busca implantar, organizar e conscientizar a comunidade escolar e urussanguense sobre a importância de zelar pelo patrimônio cultural, especificamente o seu patrimônio educativo e, neste caso, o patrimônio da Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco, em função do seu significado para a cidade e região. Neste trabalho, buscamos envolver funcionários, professores e alunos na preservação da história e da memória da escola.

Para auxiliar na implantação e organização do Arquivo Histórico Escolar, especificamente nas ações de higienização e conservação preventiva dos documentos, foi escolhida a turma do PróEMI, implantada em 2016 e implementada no início de 2017 na E.E.B. Barão do Rio Branco.

O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. O objetivo do programa “é apoiar e fortalecer [...] propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual”. (BRASIL, 2016)

No Ensino Médio Inovador com o conhecimento possibilitado através de oficinas desenvolvidas e com o envolvimento de todas as disciplinas está descobrindo e aplicando boas práticas pedagógicas, dentre elas, vale destacar, a oficina de higienização, conservação e restauração de documentos com os estudantes, na Universidade do extremo Sul Catarinense/UNESC.

O projeto de Educação Patrimonial contempla atividades que envolvem a turma do PróEMI. Os conteúdos estão sendo aplicados em sala de aula e também em saídas de campo, conhecendo e estudando a história do município de Urussanga e da E.E.B. Barão do Rio Branco. Como referencial didático há livros sobre a história de Urussanga e um livro sobre a história da escola e materiais da Biblioteca e do Museu, que auxiliam os alunos na elaboração de seus estudos sobre educação patrimonial - “Conhecer para Preservar” a história e a memória da sua escola e de seu município.

Podemos definir arquivo, de acordo com Paes (1991), como o conjunto de documentos reunidos, ao longo das atividades, por pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas. O arquivo corrente, também chamado de administrativo, é aquele composto por documentos que fazem parte das rotinas administrativas, jurídicas e funcionais da instituição (considerados de primeira idade) e que estão intimamente ligados aos objetivos pelos quais foram gerados.

Quando os documentos ultrapassam os prazos de validade, mas ainda podem ser consultados pelo produtor, são encaminhados a um arquivo intermediário (segunda idade), onde será feita uma avaliação com o auxílio de uma tabela de temporalidade, para determinar seu destino: guarda ou eliminação. Assim, os documentos considerados de valor histórico, cultural e probatório, serão encaminhados para o arquivo permanente, também chamado de histórico (terceira idade); os demais serão descartados.

Para Paes (1991), é importante que as três fases de "vida" dos documentos descritas acima sejam tratadas de maneira sistemática, normalizada e integrada, para

realizar a passagem de um arquivo ao outro e a eliminação de documentos de acordo com os procedimentos adequados.

É muito importante cuidar dos documentos desde o momento de sua geração e gestão. Imprescindível, também, que funcionários, professores e alunos conheçam os cuidados que devem ser dispensados aos documentos que fazem parte das atividades diárias da escola, já que muitos deles podem se tornar históricos.

Os arquivos escolares são, segundo Baeza (2003), constituídos pelo conjunto de documentos produzidos e recebidos em decorrência das atividades diárias de professores, funcionários, alunos, pais de alunos e todos aqueles que de alguma forma participam do funcionamento da escola. Entre os documentos escolares, podemos citar: prontuários de alunos, cartilhas, discos de histórias infantis, trabalhos feitos pelos próprios alunos, etc. Todos esses documentos contam algo da história da escola, dos funcionários, dos alunos, dos professores e da comunidade escolar em geral, assim, objetivamos conscientizar sobre a importância de instituir um arquivo escolar.

Os acervos (ou fundos) escolares podem reunir uma grande variedade de documentos nos mais diversos materiais: papel, madeira, isopor, vidro, tecido, gesso, acrílico, etc. Os arquivistas dão o nome de suporte ao material sobre o qual as informações são registradas. Assim, podemos considerar como documento histórico tanto uma cadeira em madeira do século XIX como um calçado em couro que pertenceu a um barão do café, ou as dobraduras de papel feitas pelos alunos nas aulas de Educação Artística. Esses exemplos, segundo Baeza (2003), nos trazem informações históricas a respeito do mobiliário do século XIX, do vestuário dos barões do café, e das práticas escolares no Brasil do século XXI.

Pode-se perceber, então, que documento não é somente aquilo que é registrado em papel. Assim como há vários tipos de suporte, também devemos lembrar que os documentos podem pertencer a vários gêneros: áudio, cinematografia, iconografia, multimídia e texto.

Nesse sentido, para Baeza (2003), os arquivos escolares guardam uma especificidade que os diferencia da maioria dos arquivos institucionais nos quais normalmente encontramos exemplares únicos de documentos manuscritos, impressos e audiovisuais. Os exemplares múltiplos (livros e revistas) são, geralmente, guardados em bibliotecas; e os objetos bi e tridimensionais (quadros, cadeiras, brinquedos, calçados) conservam-se em museus.

Por meio da Educação Patrimonial, a E.E.B. "Barão do Rio Branco", desenvolve desde 2013 na disciplina de Sociologia, ações com o propósito de sensibilizar os estudantes do ensino fundamental e médio para conhecer e valorizar a história da escola e do município, bem como preservar a memória escolar e urussanguense, acreditando assim, contribuir para a proteção do patrimônio cultural.

No início de 2017, após estudos realizados, a Educação Patrimonial, tornou-se um projeto amplo e permanente desta Unidade Escolar, integrando-se ao conteúdo das diversas áreas de conhecimento com o propósito de sensibilizar os estudantes do ensino fundamental e médio para conhecer, valorizar e proteger o patrimônio cultural e educativo

### **Considerações Finais**

Desde 2001, os membros do GRUPEHME têm se deparado com uma cultura saturada pela ideia de que documentos antigos são coisas velhas que importunam o ambiente escolar e por isso devem ser descartados e destruídos. Quando guardados, as condições não são as mais adequadas, por desconhecimento e/ou falta de estrutura física e de pessoal. A cada nova gestão que assume a direção da instituição escolar, "novos" documentos desaparecem com a justificativa de que a escola está com falta de espaço ou que precisa passar por uma faxina.

A prática do descarte sem critérios de seleção por uma comissão de avaliação tem prejudicado profundamente a preservação da memória das instituições escolares, bem como a reconstrução de suas histórias e da participação de seus sujeitos nesta construção, dizendo de outro modo, a cultura do descarte tem contribuído de forma significativa para a dissipação das experiências escolares desenvolvidas no decorrer do tempo, impedindo as novas gerações de terem acesso.

Portanto, o descarte ocorre sem planejamento, sem orientação das instâncias superiores e, em muitos casos, quando guardados encontram-se acondicionados inadequadamente, sendo afetados pelas intempéries do tempo, insetos, umidade. Boa parte da documentação que sobrevive está sendo encaminhada para o que costumeiramente se denomina de "arquivo morto". Estes documentos, em boa parte, estão sendo corroídos por insetos e pragas; geralmente estão depositados em ambientes úmidos e sem ventilação; em muitos casos ficam expostos a alta luminosidade; cobertos de poeira; misturados com utensílios escolares em desuso e com produtos químicos e ainda para agravar a situação, localizados em lugares de

difícil acesso. Muitos destes documentos estão em via de desaparecer, literalmente se desmanchando, por falta de condições de preservação, desconhecimento por parte dos/as gestores/as e, certamente, por ausência de uma política pública voltada à preservação do acervo escolar".

No entanto, há de se ressaltar que os arquivos correntes e temporários não estão ilesos a um processo de destruição paulatina. Estes estão também sendo duramente afetados pela falta de uma metodologia de classificação e organização e sem os cuidados necessários para a sua conservação. Se estes não forem preservados devidamente nunca chegarão a compor o arquivo histórico de uma instituição escolar.

A partir das ações desenvolvidas na implantação e organização do arquivo histórico escolar, alunos, professores e a comunidade em geral, poderão conhecer dados sobre a fundação da escola, a sua relação com a história do bairro em que está localizada ou com a cidade, as diferentes gerações de alunos, professores e funcionários que passaram pela instituição, a trajetória de ex-alunos como profissionais em destaque na área de atuação, além da funcionalidade aos documentos considerados de efetivo caráter para fins comprobatórios.

A escola é um espaço privilegiado e estão repletos de evidências culturais, na qual é possível trocar experiências, expressões e opiniões, valorizar a memória escolar, é neste sentido que a escola "Barão do Rio Branco" está atuando com a Educação Patrimonial - "conhecer para preservar". seu arquivo documental, sua história e a sua memória.

É importante destacar a parceria da Escola "Barão do Rio Branco, com CEMESSC/CEDOC da UNESCO, pois desde o acesso aos arquivos escolares, que foi permitido pela direção escolar se fazem presente no ambiente escola, estudando e realizando uma análise documental, orientando professores e mostrando a comunidade escolar que arquivo é "vivo" e não morto como muitos ainda pensam.

## Referências

BAEZA, Teresa Marcela Meza. **Manual de trabalhos em arquivos escolares**. São Paulo, IMESP, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O difícil espelho**: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2016.

COSTA, Marcia Marques. **Tanti anni dopo**. Urussanga-SC: Ed. do Autor, 2012.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

PORTA, Paula. **Política de preservação do patrimônio cultural no Brasil: diretrizes, linhas de ação e resultados: 2000/2010** / Paula Porta. -- Brasília, DF: Iphan/Monumenta, 2012. 344 p.: il. ; 28 cm.

## ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I ENVOLVENDO TEMAS DO SUL-CATARINENSE

Juciani Kuhnen<sup>1</sup>; Daniélly Rohden da Silva<sup>2</sup>; Ide Maria Salvan Maccari<sup>3</sup>; Beatriz D'Agostin Donadel<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Acadêmico. UNIBAVE. jucianikuhnen@hotmail.com

<sup>2</sup>Acadêmico. UNIBAVE. daniellyrohden@hotmail.com

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

<sup>4</sup>Professor. UNIBAVE. beatrizdonadel@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho teve como objetivo, aplicar aos alunos do terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino do sul de Santa Catarina, atividades lúdicas envolvendo hábitos e costumes da cultura indígena e de imigrantes colonizadores da região sul de Santa Catarina. A aplicação das atividades ocorreu no dia 19 de outubro de 2016, sendo que as turmas participantes envolveram um total de cinquenta e cinco alunos. Concluiu-se que a abordagem de temas da História Regional é de suma importância para que os alunos possam identificar-se culturalmente reconhecendo as relações interculturais entre vários grupos étnicos, em tempos e espaços diferenciados, possibilitando-os ler e compreender sua realidade, bem como as problemáticas nela presente, a fim de valorizar a diversidade, superando preconceitos.

**Palavras-chave:** História Regional. Lúdico. Diversidade. Indígenas. Colonizadores.

### Introdução:

Muitas histórias presentes em narrativas registradas nos livros apresentam perspectivas fechadas dos acontecimentos históricos, e dependendo de quem os narra, são enaltecidos determinados dados e personagens, enquanto outros são excluídos, ou diminuídos em importância. A partir da chamada “Nova História”, propõe-se focar esta problemática, dando-se visibilidade à complexidade dos fatos e dos personagens envolvidos nos acontecimentos narrados, expondo diferentes pontos de vista (DONADEL; MACCARI, 2016). Essa transformação na historiografia deve estar em sintonia com o ensino e a aprendizagem de História favorecendo “[...] a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência [...] dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas [...]” (BRASIL, 1997, p. 34), nesta perspectiva há de se promover uma educação em favor da diversidade.

Um assunto que se fez relevante durante as discussões desta pesquisa foi a abordagem da História Regional Sul-Catarinense, por meio da qual as acadêmicas do curso de Pedagogia, UNIBAVE, Orleans-SC, entraram em contato com uma série de narrativas por onde desfilavam “heróis” e “vilões”, datas consideradas importantes, geralmente ligadas à origem de um acontecimento. Como foram construídas essas narrativas? Por que certas informações são registradas e outras não? Quem são os personagens protagonistas? Cabe aos professores, cientes dos procedimentos historiográficos, dar visibilidade aos conflitos e às diferentes versões históricas, estimulando os alunos à compreensão o contexto em que foram produzidas, problematizando os estereótipos e preconceitos imbuídos em certas versões narradas. “Quando consideramos o enorme poder político e social que adquirem aqueles que dominam o saber e o uso que fazem do conhecimento, surge a indagação sobre quais seriam seus interesses em apresentar determinada visão da História” (NEMI; ESCANHUELA; MARTINS, 2010, p.9). O ensino e a aprendizagem de História deveriam permitir que os alunos interpretassem as diferentes visões dos acontecimentos, estimulando percursos próprios de leitura, debate, contestação, comparação, explicação.

No intuito de valorizar o Ensino de História em ações desenvolvidas pelo professor no Ensino Fundamental I, enfocando temas da História Regional relacionando-os à Diversidade, esta pesquisa teve como objetivo geral aplicar, aos alunos do terceiro, quarto e quinto ano, de uma escola da rede municipal do Sul de Santa Catarina, atividades lúdicas envolvendo conteúdos relacionados aos hábitos e costumes da cultura indígena e dos imigrantes colonizadores da região sul de Santa Catarina e como objetivos específicos: estudar a cultura indígena e imigrantes colonizadores da região sul de Santa Catarina, em particular do município a serem aplicadas as atividades; conhecer as orientações sobre o ensino de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais; apresentar a importância do lúdico na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I e elaborar as atividades a serem aplicadas.

### **Procedimentos Metodológicos**

O presente trabalho desenvolveu-se no âmbito do curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Orleans-SC, em projeto articulador entre as Disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino de História, durante o

segundo semestre letivo de 2016. O desenvolvimento da pesquisa envolveu as seguintes etapas: Exploratória; Problematização de Conteúdos; Elaboração de planejamento de aula; Aplicação das atividades letivas.

Na etapa exploratória foram consultados documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inteirando-se das discussões didático-metodológicas relacionadas ao nível escolar selecionado para a aplicação da atividade desenvolvida (terceiro, quarto e quinto anos de Ensino Fundamental). Através do conhecimento dos PCN foram identificados e selecionados os conteúdos básicos relacionados ao Ensino de História relativos ao nível escolar pretendido.

Simultaneamente realizou-se uma etapa de identificação e problematização de conteúdos da História Regional, esta desenvolveu-se por meio de pesquisas bibliográfica e visita ao Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, Orleans-SC, seguido por um debate sobre a História Regional e a percepção do Ensino de História na escola.

Na sequência trabalhou-se a etapa de elaboração do planejamento de aula a partir das informações pesquisadas sobre as diferenças culturais entre indígenas e colonizadores Sul-Catarinense. Nesta foram organizados quatro (04) grupos de trabalho e cada um dos grupos desenvolveu uma atividade de ensino e aprendizagem, contemplando conteúdos descritos no planejamento, a serem aplicadas aos alunos do terceiro, quarto e quinto anos de Ensino Fundamental.

A aplicação das atividades letivas em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Orleans-SC ocorreu no dia 19 de outubro de 2016 com as turmas de terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, no período matutino. Sendo que as turmas participantes envolveram um total de cinquenta e cinco (55) alunos.

## **Resultados e Discussão**

### ***Identificação e compreensão da História Sul-Catarinense como conteúdo curricular em suas possibilidades e problematização***

Na pesquisa e discussão dos temas na etapa exploratória, em consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foram selecionados conteúdos relacionados ao nível escolar pretendido, a fim de encaminhar a elaboração e aplicação de atividades educativas. De acordo com o PCN, o ensino de História tem um papel importante no desenvolvimento de conteúdos atitudinais por parte dos alunos, esperando-se que se tornem “[...] conscientes e críticos da realidade em que

estão inseridos [...]” (BRASIL, 1997, p. 36), e possam assim contribuir para construção de uma sociedade igualitária e democrática através de suas ações.

Visando a formação de alunos com atitudes de respeito às diversidades e valorização do patrimônio cultural, no Ensino de História devem ser buscadas práticas com temas que ressaltam e valorizem a diversidade cultural, dos modos de vida, e da organização social; e estimulem a problematização histórica na percepção dos conflitos que foram geradores de desigualdades, preconceitos e discriminações (BRASIL, 1997). A partir dessas considerações, identificou-se como possibilidade o conhecimento e atividades envolvendo a temática da História da Colonização Sul-Catarinense. Nesta, optou-se por focar os debates acerca dos conflitos entre indígenas e colonizadores ocorridos na região.

Na etapa de identificação e problematização de conteúdos da História Regional, foram desenvolvidos estudos sobre a História da Colonização Sul-Catarinense a fim de identificar e selecionar um assunto mais específico dentro deste tema amplo. Neste sentido, foram discutidas leituras sobre os conflitos entre imigrantes italianos e indígenas Xokleng registrados em livros e artigos da História Regional, envolvendo vários dos atuais municípios, inclusive Orleans. A partir da problematização das informações pesquisadas sobre este assunto específico foi possível a identificação das diferenças culturais como geradoras dos estranhamentos entre esses grupos étnicos. Após a identificação e problematização, foram elencados itens a serem abordados e encaminhado o assunto da seguinte forma:

Os indígenas Xokleng, que habitavam a Região Sul de Santa Catarina no final no século XIX, momento da chegada dos colonizadores europeus, estavam organizados socialmente em comunidades coletivistas, onde tudo era de todos. As comunidades eram organizadas pelos caciques que dominavam os setores social, econômico e político do grupo, sendo que a escolha deste se pautava na sua coragem. A coragem e determinação do cacique, de acordo com Cunha (1992, p.424) “[...] era explicada pela dotação de poderes sobrenaturais. Suas responsabilidades eram solucionar querelas internas, decidir o momento e o local adequado para as migrações, além de orientar a guerra”.

A economia dos indígenas pautava-se na coleta de alimentos na mata, o que lhes garantia conhecimentos relacionados à diversidade biológica e suas potencialidades; na caça e na agricultura. A coleta dos alimentos se dava, sempre na medida necessária, sem a preocupação em excedentes, em guardar para o futuro,

mesmo que próximo, o que permitia dedicar pouco tempo ao que o imigrante europeu chamava de “trabalho” (SILVA; FARIAS, 2013).

A base alimentar dos indígenas Xokleng se pautava nos frutos, raízes e sementes, bem como animais que obtinham por meio da caça e da pesca, por isso a mantinham como uma preciosidade e a conheciam tão bem, pois a mata era provedora dos alimentos que saciavam a fome dos integrantes da tribo (TONETTO; GHIZZO; PIROLA, 2015). Para sobrevivência dos membros da tribo, os indígenas além de caçar, pescar e coletar também: plantavam, criavam animais e fabricavam os “[...] instrumentos que servem para produzir, transportar, guardar e conservar os alimentos: armas de caça (lança, arco e flecha), armadilhas, canoas, cestas, potes [...]” (MELATTI, 2007, p. 95). Bem como, para que tivessem sucesso em suas caçadas, necessitavam conhecer os hábitos dos animais para saberem onde encontrá-los, como espera-los e que armadilha dispor (MELATTI, 2007).

Em relação à habitação (ocas, malocas, tabas, cabanas) eram construídas com recursos da mata: paus e troncos, folhas e palhas, pedras, terra, sua estrutura continha apenas uma porta para que à noite fossem mais quentes. Tinham como costume dormir em esteiras e redes e alguns se vestiam com tangas feitas de folha de caeté, uma planta da região, e outros mantinham o corpo nu (DALL’ALBA, 1986).

Com a chegada dos imigrantes colonizadores, passam a habitar um mesmo território duas culturas muito diferentes, os indígenas “[...] não entendiam o conceito de público e privado, da mesma forma que desconheciam o território como um elemento de valor comercial como era defendido pelo imigrante europeu” (SILVA; FARIAS, 2013, p. 185). Os imigrantes colonizadores tinham sua base econômica voltada a agricultura, compravam suas terras, tomavam posse e iniciavam o processo de desmatamento para construir suas casas e cultivar as terras, para prover seu sustento, com uma ideia de trabalho diferenciada, que os envolvia no aproveitamento máximo do tempo em prol da produção, destinada ao armazenamento do excedente para o futuro, para a comercialização, produção de riqueza (SILVA; FARIAS, 2013). O desmatamento fazia parte do acordo de posse das terras, que deveriam ceder lugar as plantações e a casa de moradia (MACCARI, 2010).

Para os imigrantes, viver em meio a mata era assustador, por ser um espaço repleto de animais ferozes e peçonhentos (MARZANO, 1985) essas pessoas adquiriam armas. As armas utilizadas pelos colonizadores eram “[...] carabina de longo alcance [...] espingarda e uma pistola” (DALL’ALBA, 1986, p.105).

Por terem pago pelas terras, os imigrantes se sentiam donos do espaço e com liberdade de atuar nela, da forma que desejasse. Porém os indígenas, por terem nascido nas terras, se sentiam parte do espaço e responsáveis por sua manutenção, por isso, ao ver os imigrantes derrubando árvores, destruindo a mata, revoltaram-se. Esses desentendimentos deram origem aos conflitos (SILVA; FARIAS, 2013).

Por meio deste viés elaborado durante a pesquisa encaminhou-se o desenvolvimento de atividades letivas que possibilitassem aos alunos refletirem sobre os valores e práticas do seu dia-a-dia, levando em conta problemáticas históricas próprias ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região ressaltando durante os procedimentos “[...] noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do eu, do outro e do nós no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos [...]”. (BRASIL, 1997, p. 34).

### ***Elaboração e aplicação de atividades lúdicas-educativas envolvendo a História Sul-Catarinense***

Na etapa de elaboração do planejamento de aula, pensando no desafio de apropriar didaticamente temas da localidade, do cotidiano, da região, bem como suas problemáticas identificadas e selecionados através da pesquisa, organizaram-se quatro grupos que debateram quais seriam as estratégias didáticas da aula a ser aplicada na escola. A forma lúdica foi identificada como meio motivador para a participação nas atividades elaboradas, favorecendo o aprendizado.

O lúdico tem origem da palavra *ludus*, que vem do latim e significa brincar. Através do lúdico é possível trazer para a sala de aula, momentos de felicidade, independente da etapa de vida que estiver; sendo até mesmo na educação infantil ou ensino superior. O lúdico é capaz de acrescentar leveza na rotina escolar, fazendo assim, com que os alunos registrem melhor os aprendizados do dia a dia. Através das aulas lúdicas, é possível fazer com que o aluno perceba que ele não está apenas brincando, e sim, aprendendo, ou seja, está armazenando conhecimentos. (ROLOFF, 2014).

A aplicação das atividades na escola foi dividida em dois momentos: organizou-se uma aula expositiva-dialogada com todos os alunos juntos e um circuito de atividades lúdicas sobre alimentação, jogos e brincadeiras envolvendo características culturais indígenas e italianas.

No momento da exposição dialogada foi apresentado aos alunos da escola o objetivo da atividade letiva; também foram introduzidos aspectos históricos da etnia Xokleng: organização social, economia, base alimentar, relação com o meio ambiente, etc.; e aspectos históricos da colonização italiana: o motivo que trouxe os colonizadores de origem italiana para o sul de Santa Catarina, organização social/econômica na colônia, relação com o meio ambiente, ressaltando as diferenças culturais entre esses grupos que passaram a habitar o mesmo território. Na exposição-dialogada surgiram falas de alguns alunos indagando serem os indígenas “pessoas más”, por agredirem os colonizadores; enquanto outros alunos questionavam se seriam os colonizadores os motivadores das “brigas”, por terem vindo morar nas terras dos indígenas. O diálogo seguiu interpelando versões sobre os conflitos ocorridos no momento histórico da colonização do Sul-Catarinense.

Num segundo momento, os alunos foram convidados a participarem de atividades mais específicas envolvendo aspectos culturais das etnias Xokleng e italiana, onde cada grupo de trabalho aplicou uma atividade lúdica elaborada envolvendo alimentação, jogos e brincadeiras. Os alunos participaram de todas as atividades em sistema de rodízio das turmas pelos vários locais da escola.

Para a abordagem da alimentação indígena e italiana, organizou-se em uma sala a parte uma palestra sobre o tema apresentando em *datashow* imagens de alimentos cultivados e preparados dentro de cada etnia. Juntamente com a palestra, foi proposta uma degustação lúdica onde três alimentos relacionado a cada etnia seriam saboreados pelos alunos. Como influências indígenas foram apresentadas e degustados o milho, aipim e tapioca e como influências italianas polenta, pizza, salame. Os alunos participaram atentamente fazendo questionamentos e pontuações sobre o conteúdo, relacionando com alimentos consumidos em seus lares. Questionavam sobre as dificuldades no preparo de alguns alimentos e sua preferência por um ou outro. No momento da degustação, as acadêmicas utilizando-se de bandejas passavam pelos alunos, que estavam organizados em grupos e os serviam. Todos receberam os alimentos, a maioria dos alunos consumiram os alimentos das diferentes culturas, apenas um ou outro que fez trocas por não apreciar determinado tipo de alimento. O ocorrido se deu na degustação dos alimentos relacionados a cada uma das culturas.

Durante a degustação os alunos trocavam ideias sobre os alimentos que estavam consumindo, seu sabor, se em casa consumiam com frequência. Também

comentavam que se alimentavam frequentemente de alimentos da cultura indígena, mas acreditavam ser da cultura da família, por serem tão presentes na mesa de casa, no dia-a-dia. A atividade beneficiou a liberdade de expressão dos alunos possibilitando a socialização entre os colegas, bem como a expressão de ideias que favoreceu a aprendizagem por meio da relação estabelecida entre o conteúdo e a vivência deste no dia a dia de seus lares.

Pode-se perceber que de forma leve as crianças foram estimuladas a se envolver na aprendizagem do conteúdo presente na atividade desenvolvida, colaborando com sua formação de homem autônomo, por seu envolvimento pessoal espontâneo, elementos considerados nas atividades lúdicas como importantes ao desenvolvimento da criança (MARINHO et al, 2007).

Para a abordagem dos jogos e brincadeiras foram confeccionados todos os materiais previamente. Inicialmente organizou-se no pátio da escola uma pequena palestra sobre os objetos, para que utilizavam e a qual cultura serviam, e na sequência foram convidados a experimentar jogos envolvendo o uso de lanças, arcos e flechas, estilingues para que acertassem um alvo. Cada rodada era realizada com três alunos, onde um representava a cor branca, outro a cor verde e outro a cor vermelha, a equipe que conseguia soltar a flecha mais longe pontuava para a equipe. A lança tinha o mesmo procedimento do arco e flecha, quem lançava, a lança, mais longe pontuava para a equipe. No espaço do refeitório organizou-se uma atividade de tiro ao alvo com o estilingue (também conhecida como funda). O alvo do estilingue foi organizado com latinhas umas sobre as outras, nesta brincadeira os alunos eram desafiados a derrubar as latinhas, controlando distância, peso, força, concentração e mira pois quanto mais latinhas derrubadas melhor. Pode-se perceber que os alunos não estavam familiarizados com o estilingue, alguns até conheciam, mas não conseguiam arremessar a pedrinha e outros nem conheciam, porém o desejo de aprender a utilizá-lo era imenso, tanto que ao final dos trabalhos solicitaram que disponibilizasse a escola para eles continuarem a ter acesso.

Na abordagem de algumas brincadeiras foram escolhidas para ocasião o jogo da amarelinha, elástico e petecas disponibilizando-os para a participação dos alunos utilizando os espaços do pátio e do refeitório da escola para sua realização. A brincadeira da peteca, por exemplo, foi realizada da seguinte forma: toda a equipe de determinada cor se reunia em um círculo, onde jogavam a peteca entre todos os integrantes da equipe. A equipe que conseguisse ficar com a peteca mais tempo no

ar pontuava. O grupo de trabalho responsável pelos elásticos disponibilizava e orientava os passos a serem desenvolvidos sobre os fios.

No mesmo local, realizou-se a brincadeira da amarelinha. As amarelinhas foram desenhadas em painéis de papel pardo que foram colocados ao chão. A amarelinha muitas crianças conheciam e sabiam como brincar o que tornou seu desenvolvimento mais calmo.

Concluída a participação dos alunos nas atividades, as três turmas foram reunidas no refeitório para a realização de um *feedback*. Os comentários direcionavam a forma como os conteúdos foram abordados e de como foi empolgante vivenciar experiências e relacioná-las a diferentes culturas e tempos. Os alunos ativaram memórias pessoais e teceram relacionamentos entre a História de seus antepassados regionais e seu próprio cotidiano, em referências que misturam aspectos culturais, acontecimentos do passado e a percepção do que mudou e do que continuou em alimentação, jogos e brincadeiras. Também se fizeram presentes nos comentários dos alunos a percepção de que os aspectos culturais das duas etnias são interessantes, e da importância de conhecermos as duas igualmente, pois nenhuma é melhor que a outra.

### **Considerações Finais**

As formas lúdicas de abordagem dos conteúdos possibilitaram a compreensão de que os conteúdos são conhecimentos a serem apreendidos e o que motiva os alunos no aprendizado desses conhecimentos é a forma como eles são abordados, neste caso como a forma de abordagem possibilitou relacionar o conteúdo ao seu dia a dia no lar, ou a brinquedos e brincadeiras presente no cotidiano, o aluno se tornou agente do seu aprendizado, por meio do envolvimento, dos questionamentos, da participação ativa nas atividades propostas.

Percebeu-se que os alunos mostraram interesse nas atividades desenvolvidas, tanto dos alimentos como dos jogos e brincadeiras corroborando com as ideias de Sant'Anna e Nascimento (2011), que ao aplicar o conteúdo por meio de atividades lúdicas o aluno fica mais atraído ao seu desenvolvimento. Mesmo que essas atividades sejam desconhecidas por muitos e lhe apresentem como um desafio, como o ocorrido com algumas das propostas aplicadas.

Entendeu-se que a forma de abordagem dos conteúdos fez diferença no envolvimento dos alunos com a aprendizagem, pois quando ele se sente motivado a

participar da atividade que está sendo proposta, o envolvimento com o conteúdo acontece de forma espontânea e a aprendizagem se torna consequência desse envolvimento.

Em relação ao conteúdo abordado nas atividades, as colocações dos conteúdos relacionados às etnias receberam o mesmo tratamento, sem valorizar uns em detrimento de outros, acredita-se que desta forma encaminhou-se o aluno a identificar especificidades sem a formulação de juízos de valor, respeitando as diferenças.

Sobre a abordagem da História da Região Sul-Catarinense e da cultura local, sentiu-se a necessidade de buscar muitas leituras, confrontar versões e atualizar conhecimentos prévios, exercícios de grande valor para a atuação profissional. Neste sentido compreendeu-se que realização deste trabalho proporcionou aprofundamento dos conhecimentos relacionados às disciplinas acadêmicas, bem como à história local.

Chama-se atenção para a relevância do trabalho com a História Regional e Local, que é tema obrigatório tendo em vista os PCN, mas que por vezes é deixado em segundo plano no andamento do ano letivo escolar. A abordagem de assuntos relacionados a este tema amplo, fornece inúmeras possibilidades de aprendizagem de História: noções de diferença, semelhança, transformação e permanência que podem ser percebidas relacionado o presente com outros tempos históricos; O reconhecimento identitário, as origens dos municípios, dos bairros, da sua rua; as populações nativas e os deslocamentos populacionais, acontecimentos do cotidiano como brincadeiras e alimentos. Por meio dessas atividades os alunos podem identificar-se no grupo a que pertencem e conhecer as relações que estabelecem com outros grupos em tempos e espaços diferenciados, possibilitando-os ler e compreender sua realidade, bem como as problemáticas nela presente, a fim de valorizar a diversidade, superando preconceitos.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 18. Ago. 2017.

CUNHA, M. C. da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia de Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESC, 1992.

DALL´ALBA, J. L. **Colonos e mineiros na grande Orleans**. Florianópolis: 1986.

DONADEL. B. D; MACCARI, I.M. Encontros interculturais: história regional e suas possibilidades para educação na diversidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: o protagonismo de quem se transforma para transformar, 7, 2016, Orleans. **Anais eletrônicos**. Orleans: FEBAVE, 2016. P. 352-367. Disponível em: <<http://www.unibave.net/?cod=8278>>. Acesso em: 02 jul.2017.

MACCARI, I. M. S. **Da Itália noi siamo partiti**: família Osvaldo Maccari. Urussanga, 2010.

MARINHO, H. R. B. et al. **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

MARZANO, L. **Colonos e missionários italianos na floresta do Brasil**. Florianópolis: UFSC, 1985.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, EDUSP, 2007.

NEMI, A. L. L.; ESCARNHUELA, D. L.; MARTIN, J. C. **Ensino de história e experiências**: o tempo vivido. São Paulo: FDT, 2010.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>>. Acesso em: 17 de jul. 2017.

SILVA K, K da; FARIAS, D. S. E. de. Os primeiros contatos estabelecidos entre os Xokleng e os imigrantes italianos na cidade de Urussanga, Santa Catarina. **Rev. Memorare**, v. 1, n. 1, p. 183-198, ed. Especial, 2013. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare\\_grupep/article/view/1898/1393](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/1898/1393)>. Acesso em: 04 jul. 2017.

TONETTO, E.P.; GHIZZO, I.; PIROLA, L. **Colônia Azambuja**: a imigração italiana no sul de Santa Catarina. Florianópolis: Epagri, 2015.

## ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM 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>; Miryan Cruz Debiasi<sup>3</sup>

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

<sup>2</sup>Pedagogia. UNIBAVE. idmariasm@hotmail.com

<sup>3</sup>Pedagogia. UNIBAVE. miryan@unibave.net

**Resumo:** Projeto é uma forma de 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 o envolvimento dos professores com a elaboração do Projeto Político Pedagógico, de uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino no Sul de Santa Catarina. Para orientar a pesquisa utilizou-se da pesquisa documental e descritiva com abordagem quantitativa. A coleta de dados se deu por meio da análise do PPP da escola e entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Verificou-se que houve envolvimento dos professores na elaboração do documento, porém os desencontros observados no decorrer dos trabalhos levam a crer que as fragilidades existentes no documento refletem na fala dos professores.

**Palavras-chave:** Projeto político pedagógico. Planejamento. Planejamento participativo. Professores. Envolvimento.

### Introdução:

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), tornando-o, político “já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade [...]” (LIBÂNEO, 2012, p.19) que se constitui por diferentes classes com diferentes interesses.

Além de ser político, o projeto também é pedagógico por organizar e coordenar toda ação do professor nas tarefas a serem desenvolvidas no contexto escolar, como: planejamento, conteúdos de ensino, objetivos descritos, métodos, relação com o aluno, avaliação acordados com a concepção teórica estabelecida como apropriada para a formação do cidadão almejado (LIBÂNEO, 2013).

Portanto, o Projeto Político Pedagógico - PPP se apresenta como: “Planejamento Participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que

define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.” (VASCONCELLOS, 2014, p.170). É um documento a ser elaborado pela comunidade escolar, com possibilidades de discussões constantes a fim de se alcançar os objetivos propostos. Documento que orienta as ações a serem desenvolvidas por todos os envolvidos no processo de formação dos alunos e atua diretamente no fazer pedagógico, na conduta dos professores e seus afazeres.

Esse planejamento tem como finalidade nortear todo trabalho desenvolvido no contexto escolar. Portanto, faz-se necessária a participação de toda comunidade escolar para que se organizem coletivamente ações em prol de uma educação de qualidade, atenta às necessidades vigentes. A organização coletiva é uma forma de unir os profissionais envolvidos na educação, superando o autoritarismo e as práticas individualizadas e fortalecendo a autonomia da escola (VASCONCELLOS, 2009).

Partindo desse princípio, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o envolvimento dos professores com a elaboração do PPP, em uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino no Sul de Santa Catarina. Nos objetivos específicos buscou-se: expor o que é Projeto Político Pedagógico em relação a literatura, sua elaboração e função e o envolvimento dos professores com sua elaboração.

### **Projeto Político pedagógico X elaboração**

Vimos que o envolvimento de todos nas discussões que abarcam a elaboração do PPP é fundamental. Essas discussões envolvem, segundo Vasconcellos (2014) e Gandin (2014), três etapas fundamentais: marco referencial, diagnóstico e programação.

O marco referencial no PPP é a base de todo projeto, pois a comunidade escolar posiciona-se em relação à realidade em que a escola e a sociedade se encontram e o que se pretende alcançar (VASCONCELLOS, 2014). Num primeiro momento o marco referencial apresenta um marco situacional, que se refere à análise mais ampla sobre a realidade, envolvendo os aspectos: social, econômico, político, cultural, religioso e educacional (GANDIN, 2014). Revela como a comunidade escolar compreende a sociedade, como a vê e sente-se como ator permanente neste cenário, bem como destaca os pontos positivos e negativos presentes na sociedade atual e os motivos causadores (VASCONCELLOS, 2014).

Dando continuidade, caminha-se para a descrição do marco doutrinal ou filosófico, que 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 (VASCONCELLOS, 2014), pois é fato 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, da aprendizagem [...]” (LIBÂNEO, 2012, p.19).

Neste espaço, segundo Gandin (2014), é importante que se apresente a teoria adotada para as ações a serem desenvolvidas. A teoria que conduzirá os trabalhos em prol da formação da sociedade que se deseja construir, dos cidadãos que se deseja formar, delineando a finalidade que se deseja para a escola, configurando a concepção de homem e sociedade (GANDIN, 2014; VASCONCELLOS, 2014).

Para finalizar o marco referencial, há que se descrever o marco operativo que apresentará os caminhos a serem percorridos, 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).

Na sua elaboração deve-se estar cauteloso e revisitar o marco situacional e doutrinal, e por serem sequências devem estar em estado de compatibilidade, apresentando currículo, objetivos, metodologia, conteúdos, avaliação, organização da escola, dos gestores; relacionamentos internos (gestores/professores, professores/alunos), relacionamentos externos (pais, família, comunidade) compatíveis com ações e a concepção de homem e sociedade almejados (VASCONCELLOS, 2014).

Portanto, o marco operativo organiza os meios propondo um modelo de educação, de organização escolar, definindo ações prioritárias com consonância ao marco filosófico, como ressalta Gandin (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”.

Na sequência realiza-se uma “comparação entre o que se traçou como ponto de chegada (marco referencial) e a descrição da realidade da instituição, como ela se apresenta.” (GANDIN, 2014, p.31), o diagnóstico. Nesta etapa os esforços estão

centrados na descrição da distância entre o tipo de cidadão, organização, metodologia e ações apresentadas como ideal no marco operativo. Portanto, não é possível descrevê-lo sem o conhecimento do que se almeja alcançar, presente no marco doutrinal, e sem o conhecimento de como se idealizou a escola no marco operativo.

Assim, o diagnóstico tem como tarefa traçar um perfil da realidade resgatando aspectos importantes do contexto escolar como: a) os pedagógicos, que envolvem planejamento, objetivos de ensino e aprendizagem, conteúdos, metodologia, avaliação (como estão sendo elaborados/organizados, qual a concepção presente na sua elaboração, entre outros); b) os comunitários que envolvem relacionamentos entre gestores e professores, entre professores, entre comunidade escolar e família, entre outros; c) os administrativos que envolvem estrutura e organização da escola, os dirigentes (VASCONCELLOS, 2014).

O diagnóstico vai além da comparação, envolve o julgamento da realidade com critérios estabelecidos para verificar se as novas propostas de ação possibilitam as mudanças almejadas na realidade escolar. Para que se tenha êxito, nesta etapa, Gandin (2014) apresenta duas recomendações: pesquisa e juízo. A pesquisa tem como propósito definir como será realizada, como se dará a elaboração dos instrumentos a serem utilizados, sua aplicação e tabulação de dados para que se tenha sucesso na leitura e descrição da realidade; e o juízo é o momento em que todos os envolvidos validam ou não, a descrição realizada. Por isso, é importante que dela participe toda comunidade escolar, familiares, comunidade.

Concluído o diagnóstico dá-se início à programação que tem por objetivo estabelecer proposta de ações que aproximem a situação real da escola à realidade almejada (GANDIN, 2014), definem-se as atitudes a serem tomadas, a fim de aproximar as realidades, o que significa a definição das propostas de ação (VASCONCELLOS, 2014). Nesta fase, de acordo com Gandin (2014), há de se observarem as dimensões referentes aos objetivos e as políticas.

No que se refere aos objetivos há de se ter clareza dos resultados a serem alcançados, por serem os fornecedores das diretrizes para as ações. Apresentam-se como “propostas de ações concretas que devem ser executadas em um tempo determinado” (GANDIN 2014, p.39), com finalidade de aproximação entre o real e o ideal. Portanto, sua descrição deve ater-se às necessidades existentes e as possibilidades de execução antecipando resultados e processos almejados a partir do trabalho envolvendo a comunidade escolar.

Em relação à dimensão política, elas derivam do marco referencial por apresentarem a concepção de homem e sociedade a se formar e, conseqüentemente, interferem nas ações a serem desenvolvidas, por definirem o papel da escola, aprendizagem, relação professor-aluno, metodologia e outros, que delineiam a formação dos alunos, ou a transformação da realidade educacional um dos elementos que viabiliza a mudança da realidade social (GANDIN, 2014; LIBÂNEO, 2012).

Reverendo os caminhos para a elaboração do PPP, observa-se que há necessidade da participação de toda comunidade escolar a fim de que as discussões o tornem realista e acessível, com dados relevantes pautados no consenso e, acima de tudo, desperte em todos a responsabilidade e comprometimento para com o desenvolvimento dos trabalhos e obtenção dos resultados almejados, já que sua elaboração tem como finalidade “[...] ajudar a resolver problemas, transformar a prática [...]” (VASCONCELLOS, 2014, p.172).

### **Procedimentos Metodológicos**

O trabalho pautou-se na pesquisa bibliográfica para conceituar PPP e por se tratar da análise do PPP da escola, na pesquisa documental para identificar os elementos constitutivos do PPP e sua descrição.

Para descrever o envolvimento dos professores com o PPP da escola, utilizou-se da pesquisa descritiva. E, por envolver dados descritivos, a abordagem que se faz presente é a quantiqualitativa (GIL, 2011).

Para coleta de dados sobre o envolvimento dos professores com o PPP, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Ao elaborar as questões optou-se por questões abertas em que o entrevistado pudesse discorrer livremente (GIL, 2011).

A aplicação das entrevistas ocorreu no mês agosto do ano de 2016, com os nove (09) professores, em horários disponibilizados pela direção da escola, no espaço escolar.

Aplicadas todas as entrevistas, organizaram-se as questões em um quadro, uma ao lado da outra, possibilitando a leitura e releitura, a fim de selecionar as frases ou expressões que possibilitassem identificar a intencionalidade das respostas. Na sequência, a partir das categorias estabelecidas, organizaram-se os agrupamentos e a colocação em quadros, de acordo com todas as questões a serem descritas, conforme orientações de Ludke e André (2014).

De posse dos dados da entrevista e dos dados presentes no PPP, cruzou-se as informações descritas pelos professores com as descritas no PPP.

A instituição de ensino pesquisada faz parte da rede de ensino de um município da região sul de Santa Catarina e sua escolha se deu por se tratar de uma escola considerada modelo no atendimento aos 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

### ***Envolvimento dos professores com o PPP***

De acordo com o PPP da escola pesquisada, a comunidade escolar comprometeu-se com a formação de alunos críticos, criativos, capazes de construir seus conhecimentos por meio da interação com as pessoas e o ambiente, pautando-se na concepção de ensino sócio-interacionista. Com o intuito de identificar o envolvimento dos professores com o PPP, questionou-se se o professor tem conhecimento da existência de PPP na escola e acesso ao documento.

#### **Quadro 01 – Conhecimento sobre a existência do PPP e acesso**

<b>Questão</b>	<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>
1. Você tem conhecimento de que a escola possui um PPP?	1. Sim	100%
2. Você tem acesso ao PPP da escola e costuma consultá-lo durante o ano letivo?	1. Sim, tenho acesso e costumo consultá-lo.	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Dos professores pesquisados, 100% responderam que sim, que têm conhecimento de que a escola possui o documento e está disponível na sala dos professores, bem como costumam utilizá-lo para consultas durante o ano letivo.

Conforme se apresentou no decorrer deste trabalho, é de fundamental relevância que toda comunidade escolar participe das discussões e da elaboração do

PPP para que se sintam responsáveis e comprometidos com o que fora acordado (VASCONCELLOS, 2014).

**Quadro 02-** Participação dos professores na elaboração do PPP da escola

Questão	Categorias	Frequência
1. Você participou da elaboração do PPP da escola?	1. Sim.	100%
2. De que forma participou da elaboração do PPP?	1. Participei da elaboração sugerindo modificações.	11,1%
	2. Participei dos vários encontros de reelaboração PPP.	88,9%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No quadro 01, quando questionados 100% dos professores afirmaram ter participado na elaboração do PPP da escola. Já ao serem questionados sobre a forma de participação 11,1% alegaram ter participado sugerindo algumas mudanças, mas não apresentaram as sugestões; 88,9% declararam ter participado de encontros promovidos para reorganização do PPP, mas sem descrever o que foi discutido. Ao solicitar a forma de participação, 100% dos professores não se sentiram à vontade para descrever, mesmo diante da insistência da pesquisadora, o que nos permite questionar se a participação desses profissionais ocorreu levando em consideração as discussões e o envolvimento com as questões abordadas nos encontros ou se essa participação se deu apenas pela presença física e aceitação do que estava sendo proposto.

**Quadro 03-** Como se apresenta a análise sobre a realidade em que a escola está inserida (marco situacional)

Questão	Categorias	Frequência
1- Você participou das discussões envolvendo reflexões sobre a realidade em que a escola está inserida?	1. Sim, destacando a diversidade de indústrias e comércios e a disponibilidade de empregos como ponto positivo e falta de pavimentação em algumas ruas, drogas, insegurança e falta de áreas recreativas para as crianças.	66,7%
2- Apresentou seu olhar sobre os aspectos: social, econômico, político, cultural, religioso e educacional presente no bairro?	2. Sim, destacando o pleno desenvolvimento do bairro, como fator positivo, e a falta de pavimentação em algumas ruas como fator negativo.	33,3%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Participaram das discussões 100% dos professores, sendo que 66,7% apontaram como ponto positivo a oportunidade de emprego que a diversidade de indústrias e comércios proporciona aos moradores do bairro, 33,3% destacaram o desenvolvimento ascendente do bairro. Foram apontados também pontos negativos, como: a falta de pavimentação em algumas ruas, drogas, insegurança e falta de áreas recreativas para as crianças.

Nas respostas os professores abordaram alguns dados presentes no PPP, como: diversidade de indústrias e ascensão do bairro registrado no documento, porém no documento não há descrição de como esses dados podem interferir no contexto escolar de forma positiva ou negativa, não há descrição do porque esses dados são relevantes e foram abordados pela comunidade escolar, parecendo que houve levantamento e descrição dos dados, mas ausência de discussão sobre a importância destes dados na organização do ensino e aprendizagem dos alunos.

Também tudo leva a crer que houve ausência de discussão com a comunidade escolar, pois na descrição 66,7% dos professores indicaram a presença das drogas, a insegurança e a falta de áreas recreativas para as crianças como pontos negativos na sociedade em que a escola está inserida, porém esses dados não estão registrados no documento (PPP).

Diante da realidade descrita e compreensão que a comunidade escolar apresenta, as discussões passam para o campo da realidade que se deseja construir, que tipo de alunos se deseja formar, envolvendo a escolha por uma concepção de ensino e aprendizagem que subsidiem a formação do aluno. Nesse caso, a escolha deu-se pela concepção de ensino e aprendizagem sócio-interacionista.

Esta concepção de ensino e aprendizagem tem como fundamento a interação entre o aluno com o meio social que é seu objeto de estudo, portanto, aprendizagem ocorre a partir da interação que a criança estabelece com outros indivíduos de sua cultura ou de outras culturas e o professor torna-se o mediador desta interação, no contexto escolar.

O ensino, nessa concepção, se dá por meio da mediação entre professor e aluno, a partir do conhecimento que a criança possui, a partir do “[...] conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, sua ‘teorias’ acerca do que observa no mundo [...]” (REGO, 1997, p.108).

No PPP a descrição da realidade almejada, do tipo de formação que a escola deseja aos alunos apresenta-se na etapa descrita por Vasconcellos (2014) como marco doutrinal ou filosófico.

Para esclarecer sobre a participação dos professores nas discussões sobre o marco doutrinal ou filosófico, procurou-se saber se foram chamados para juntos definirem os objetivos pelos quais a escola pautará sua atuação, sua finalidade, tipo de cidadão que deseja formar.

**Quadro 04-** Como se apresenta a descrição do cidadão que se deseja formar (marco filosófico)

Questão	Categorias	Frequência
1-Você participou das discussões que definiram os motivos pelos quais a escola pautará sua finalidade, tipo de cidadão que deseja formar? Como?	1. Sim, sugerindo uma formação em que as crianças se tornem cidadãos responsáveis, sabedoras de seus direitos e consciente de seus deveres.	33,3%
	2. Sim, sugerindo formar cidadãos autônomos e olhar crítico sobre a sociedade.	55,5%
	3. Sim, sugerindo formar cidadãos conscientes do seu dever, responsáveis, independentes com autoestima elevada.	11,2%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Dos professores pesquisados, 100% responderam que sim, haviam participado das discussões que definiram a concepção de ensino e aprendizagem descrita no PPP da escola, sendo que 33,3% sugerem uma formação em que as crianças se tornem cidadãos responsáveis, sabedoras dos seus direitos e conscientes de seus deveres, 55,5% sugerem formar cidadãos autônomos e de olhar crítico sobre a sociedade, e 11,2% querem formar cidadãos conscientes do seu dever, responsáveis, independentes com autoestima elevada.

Diante dos resultados, percebe-se que 100% dos professores conhece a concepção de ensino e aprendizagem referenciados no PPP, apresentando dados relacionados à concepção, evidenciando sua participação na elaboração ou reorganização do documento.

Tendo descrita a situação que se encontra a sociedade em que a escola está inserida e a situação do contexto escolar, bem como o tipo de formação que se almeja, é hora de apresentar a distância entre a atual situação e a situação que se deseja chegar. Para escrita desta etapa, denominada de marco operativo (VASCONCELLOS,

2014) há de se revisitar o marco situacional e o filosófico para que se estabeleçam as ações que cada integrante da comunidade escolar se comprometerá a realizar, a fim de eliminar a distância entre o real e o ideal almejado por todos os integrantes da instituição de ensino.

**Quadro 05-** Concepção presente no PPP e distância entre o atual e o ideal (marco operativo)

Questão	Categorias	Frequência
1. Você pode citar a concepção de ensino e aprendizagem que orienta os trabalhos, na escola?	1. Sim, Interacionista.	100%
2. Ao comparar a sociedade atual com a sociedade almejada como ideal, discutiu-se em que pontos a comunidade escolar está fracassando na formação dos alunos, e onde está contribuindo para a formação desejada? Descreva-os.	1. Sim.	77,8%
	2. Não respondeu.	22,2%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tendo em vista a concepção de ensino e aprendizagem descrita no PPP, e o tipo de formação almejada, ao planejar o professor necessita levar em consideração os problemas presentes na sociedade, ou na escola, objetivando a mudança de atitudes para atuar na sociedade como agente transformador.

Para saber se os professores utilizam o PPP da instituição de ensino como orientador do fazer pedagógico indagou-se sobre a utilização dos dados que constam no PPP na elaboração do plano de ensino.

**Quadro 06-** Utilização de dados presente no PPP

Questão	Categorias	Frequência
Você utiliza os dados do PPP na elaboração do seu plano de ensino?	1. Sim.	100%
Quais dados do PPP você utiliza?	1. Utilizo os aspectos cognitivo, afetivo, cuidar e educar.	44,5%
	2. Utilizo os aspectos da realidade da comunidade escolar.	33,3%
	3. Dados da proposta pedagógica.	22,2%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Afirmaram utilizar os dados do PPP na elaboração dos planos de ensino 100% dos professores. Em relação aos dados utilizados, 44,5% destacaram os aspectos

cognitivos, afetivo, cuidar e educar; 33,3% os aspectos da realidade da comunidade escolar; e 22,2% destacaram os dados da proposta pedagógica.

Pode-se dizer que os 44,5% apresentaram os aspectos cognitivos, afetivo, cuidar e educar tomaram como referência os dados descritos nos conteúdos curriculares, presente no PPP da escola, como necessários a formação dos alunos, porém esses conteúdos devem estar contextualizados a partir de problemáticas vivenciadas, conforme descrição de formação almejada e concepção de ensino e aprendizagem pontuados no documento. Em relação a considerar a realidade do aluno e dados da proposta, compreende-se que ao utilizar dados da proposta pedagógica presentes no documento, o professor estará considerando a realidade dos alunos, por ser a proposta pedagógica descrita no PPP, totalizando 55,5% de professores que se consideram acordados com a proposta pedagógica descrita no PPP da instituição de ensino.

O PPP é um documento que estabelece, por meio de discussões, a concepção de homem e de sociedade que se almeja ou sonha. Nele se encontra definido o papel da escola e conseqüentemente a concepção de ensino e aprendizagem que delineará todo processo: conteúdos, métodos, relação professor/aluno. Seguir as orientações descritas neste documento é se comprometer com as discussões realizadas e conseqüentemente com as mudanças consideradas, pela comunidade escolar, como necessárias à transformação da realidade atual.

Levando em conta a necessidade de comprometimento, os professores foram questionados se sentem compromissados com o tipo de formação descrita no PPP.

**Quadro 07-** Compromisso com a formação descrita no PPP.

Questão	Categorias	Frequência
1. Você se sente compromissada com o tipo de formação descrita no PPP? Por quê?	1. Sim, com os objetivos que a escola pretende alcançar.	44,4%
	2. Sim, por ser consciente da necessidade de uma educação de qualidade, condizente com nossa realidade e as exigências sociais.	22,2%
	3. Sim, porque é um documento importante.	33,3%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Revelou-se comprometido com os objetivos que a escola pretende alcançar 44,4% dos professores, se declararam comprometido por ser consciente da necessidade de uma educação de qualidade, condizente com a realidade e as

exigências sociais 22,2% dos professores e afirmaram serem comprometidos pela importância do documento (PPP) 33,3% dos professores.

Do total de professores entrevistados, 66,6% declararam que é consciente da necessidade de uma educação condizente com a realidade da escola, conforme consta no PPP, e 33,3% nos pareceu ter uma noção vaga, quando declara estar comprometido com o documento por ser importante, sem relacionar algo nele descrito.

Ao final das análises percebe-se o real envolvimento dos professores na elaboração do PPP da instituição de ensino, mesmo que pareça um tanto frágil.

### **Considerações Finais**

A presente pesquisa teve como propósito analisar o envolvimento dos professores com a elaboração do PPP da instituição de ensino.

Para que as propostas descritas no PPP sejam aplicadas, é fundamental que os professores tenham participado de forma ativa e democrática da elaboração do documento, o que os torna além de conhecedores do conteúdo descrito no Projeto Político Pedagógico da escola, atores responsáveis pela sua aplicação no dia a dia, na sua relação com os demais colegas, com os alunos, seus pais e forma de conduzir o ensino e a aprendizagem.

Em relação ao conhecimento sobre a existência do documento, acesso e envolvimento na elaboração, as informações garantiram a participação de todos, porém quando se solicitou a descrição da forma como haviam participado, as respostas ficaram superficiais, limitando-se à descrição da presença nos encontros marcados e sugestões de mudanças, porém sem socializar as sugestões, mesmo diante de insistência.

Na questão relativa à distância em que se encontra a sociedade atual da sociedade almejada como ideal, em que pontos a comunidade escolar estava aquém do desejado, na formação dos alunos, e em que pontos estavam contribuindo para a formação desejada, 77,8% dos professores declarou ter participado das discussões.

Porém vale destacar que no PPP fornecido pela escola para análise da pesquisadora, não foram encontrados dados referentes a essa discussão, o documento limita-se a descrever alguns dados sobre o bairro; 22,2% dos professores não responderam à questão, parecendo terem sido mais fiéis ao responder o questionamento, tendo em vista a ausência desse dado no documento.

Confrontando os dados da entrevista com os dados do PPP, parece que os professores participaram da elaboração do documento, mas os desencontros confirmados ocorreram por conta da fragilidade também existente no documento, que se limita a descrever de forma restrita alguns dados do bairro em que a escola está inserida, formação desejada aos alunos e concepção de ensino e aprendizagem. Tal situação sugere que a elaboração do documento ocorreu apenas para cumprir exigência, sem o devido conhecimento da sua real importância e função no contexto escolar que busca orientar o processo de ensino e aprendizagem no intuito de formar alunos críticos, criativos, autônomos e conhecedores dos seus direitos e deveres, proporcionando assim, uma formação democrática.

Quanto à utilização do PPP como orientador do fazer pedagógico e comprometimento com a formação nele descrita, 44,5% pauta sua utilização nos conteúdos curriculares, também necessários, porém, este olhar é limitado e não permite um ensino condizente com a concepção de ensino e aprendizagem descritos no documento. Não se pode dizer que esses professores não estão comprometidos, mesmo que em parte, com o processo de formação dos alunos, pois procuram no contexto escolar conteúdos necessários à formação dos alunos.

Se as falas fossem analisadas fora do contexto, certamente o olhar seria diferenciado, mas cruzando as informações presentes no PPP e a fala dos professores reforça-se a ideia de que é preciso investir no contexto escolar conhecimentos relacionados ao documento norteador da escola, o PPP. Discutir o documento, entender sua importância, finalidade e elaboração de forma participativa e democrática para que deixe de ser um mero documento elaborado para cumprir exigência burocrática e torne-se um instrumento indispensável aos professores. É preciso que sintam a necessidade de revisitar, percebendo-o como um aliado, um colaborador no desenvolvimento dos trabalhos realizados com os alunos.

O presente trabalho limitou-se a utilização do PPP (documento) e as falas (entrevista) dos professores, outros elementos envolvem as atividades, no contexto escolar como os planos de ensino, a relação professor e alunos que fornecessem subsídios para análise, Contudo, fica a certeza de que faltou, por parte de toda comunidade escolar, leituras e discussões sobre o documento a ser elaborado, sua importância para escola e para formação do que a sociedade tem de mais precioso, as crianças (vidas), assumindo posições esclarecidas sobre seu trabalho, o que não acontece no atual contexto escolar.

## Referências

GANDIN, Danilo. **Planejamento**: como prática educativa/ Danilo Gandin. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GIL, A. Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: Do Projeto Político Pedagógico ao Cotidiano da Sala de Aula. 10ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização, 24ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014.

## ESCOLA, EXTENSÃO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA

**Maristela Gonçalves Giassi<sup>1</sup>, Juliana Medeiros Borghezan<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Professora do Curso de Ciências Biológicas da Unesc – [mgi@unesc.net](mailto:mgi@unesc.net)

<sup>2</sup>Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da Unesc – [borghezanj@outlook.com](mailto:borghezanj@outlook.com)

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo relatar uma experiência de Extensão realizada em uma escola da rede pública municipal de Criciúma, situada em uma área de risco sócio ambiental. Nele apresentamos uma ação desenvolvida, usando a metodologia problematizadora de Freire, descrevendo alguns passos que oferecem uma ideia do significado de cada um deles. Da atividade participaram estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental do período vespertino. Os resultados indicam que as crianças já possuem um bom conhecimento sobre as questões ambientais e conseguem participar das discussões sobre o tema. As experiências vividas por estudantes, professores e bolsistas, proporcionaram aquilo que Freire chama de educador-educando e educando educador, pois todos nós aprendemos com as crianças que, na sua forma simples e direta ensinavam trocando conosco suas experiências. Observamos também ao final, que a escola se mantinha mais limpa e as plantas, tanto dos jardins como no entorno do colégio, estavam melhor preservadas.

**Palavras-chave:** Educação. Cidadania. Meio ambiente. Território Paulo Freire.

### Introdução

Muito se fala nas Instituições de Ensino Superior – IES no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, esta tríade cujos componentes devem andar juntos para dar sentido aos conhecimentos produzidos nas IES. Contudo, tradicionalmente costuma-se ver muito mais, metodologias desenvolvidas para impulsionar os processos de pesquisa e de ensino, enquanto a extensão permanece tímida neste quesito. Assim a UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense, em uma ação inovadora cria o que chamamos hoje Programa Território Paulo Freire. De acordo com o site da Unesc, o referido Programa de Extensão possui projetos que foram concebidos a partir de abordagens diferenciadas, adotando os referenciais do educador Paulo Freire que, por este motivo, dá o seu nome ao mesmo. Para os idealizadores do Programa, este se torna diferenciado pelo modo como os projetos foram concebidos,

Todos retratam as necessidades da comunidade envolvida, tendo em vista que antes da elaboração dos mesmos, grupos de professores e acadêmicos reuniram-se com lideranças comunitárias dos bairros da Grande Santa Luzia (12 bairros aproximadamente) em novembro e dezembro de 2013, apoiados pela UABC (União das Associações de Bairros de Criciúma-SC) para identificar as demandas da população daquela região. De posse dessas demandas os projetos foram desenvolvidos. O objetivo principal do Programa é desenvolver projetos que ampliem a capacidade de autonomia das comunidades(UNESCO, 2017).

De acordo com o site, após os dois anos de lançamento do Programa, novamente a comunidade foi ouvida e novas demandas foram sugeridas, as quais definiram as áreas temáticas dos novos projetos selecionados. Esse movimento vem caracterizando a aproximação entre a universidade e a comunidade, “visando o empoderamento comunitário, o conhecimento da realidade, a melhoria do ensino e a qualificação profissional” (UNESCO, 2017). O espaço físico dos bairros participantes do Programa acabou se caracterizando como “Território Paulo Freire”.

Para isso houve investimento especial neste suporte do tripé universitário e incentivo para novas atuações neste espaço acadêmico visando aplicar e ampliar as ideias de Freire sobre o significado de extensão. Assim, numa ação inicial, todos os professores participantes do Programa receberam o livro “Comunicação ou Extensão?” de Freire, como subsídio para as ações que pretendiam desenvolver nos seus projetos. As leituras e formações continuadas oferecidas a partir de então proporcionaram aos grupos um novo olhar para o processo que já vinham desenvolvendo e aos novos, que seriam ainda desenvolvidos. As ideias de Paulo Freire deveriam ser o carro chefe do aporte teórico desse processo.

### **Freire e a Extensão**

Na sua compreensão de educação, Freire (2013) chama a atenção para a necessidade de criar oportunidades para que as pessoas possam pensar por si e compreender o mundo a sua volta. Por isso, para o autor, toda ação educativa deve emancipar, tanto o educador quanto o educando e a extensão só terá sentido, quando acontecer mediante o respeito que deve existir sobre o conhecimento do outro.

Em sua obra *Extensão ou Comunicação?* Freire (2013) faz questão de esclarecer o que entende por extensão, observando os equívocos que se cometem quando por meio dela ao invés do diálogo invadimos o espaço do outro. Nesse caso,

segundo o autor o que estamos fazendo é uma “invasão cultural (por meio do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem” (FREIRE, 2013, p. 20). Esta invasão, para Freire (2013), acaba se tornando apenas uma transmissão, uma entrega de quem se acha numa condição superior e que considera o outro a quem levou, alguém ou algo com capacidade inferior. De acordo com o autor, a extensão é Educativa, não pode ser domesticadora. E isso implica reconhecer o que chama de educador-educando e educando-educador, momento em que, no processo de ensinar e aprender, ambos aprendem. E Freire (2005; 2013) aponta para a importância da problematização da situação que esta, sim, para o autor, será capaz de elucidar o que se necessita para emancipar os sujeitos envolvidos. Para Freire (2013, p. 23) “aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente sobre ela”.

Os estudantes atualmente provêm de uma sociedade multicultural com formas de vida muito diferentes umas das outras, seja no quesito famílias, culturas, raças, línguas e níveis socioeconômicos e desse modo, Freire (2013) nos lembra que o ensino não pode ser linear, de uma única forma e alerta para o fato de que crianças e jovens já vêm para a escola com sua carga de conhecimentos e valores. Sendo assim cada um aprende no seu ritmo, o que deve ser respeitado. Para Freire (2011, p. 56) “o educador que ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica”. A autonomia a dignidade e a identidade do educando tem de ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se-á “inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (FREIRE, 2011, p 61). E isto só é possível tendo-se levado em conta os conhecimentos adquiridos de experiências realizadas pelas crianças e adultos antes de chegarem à escola.

O trabalho de quem se propõe a educar, para Freire (2013), deve ser carregado de respeito pelo outro, de modo a não chegar impondo o seu conhecimento, como se o interlocutor fosse um papel vazio, em branco a espera de algo ou alguém para preenchê-lo. Para o autor, o verdadeiro educador se recusa a “domesticação” ele buscará sempre uma ação educativa de caráter libertador, emancipador. Buscará formas diferentes para desabrochar no interlocutor uma curiosidade própria a fim de que este perceba o mundo a sua volta. Por isso, indica a problematização com passos claros determinados a fazer o interlocutor perceber

do que estamos tratando e desejar a mudança. Para Freire (2013, p. 20), só o conhecimento pode operar as mudanças desejadas e por isso reafirma que “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente como sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. Assim, em nossas ações educativas e, nesse caso na extensão desenvolvida nas diversas instâncias de abrangências dos projetos que compõem o Programa do Território Freire, é que precisamos observar que “O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos” (FREIRE, 2013, p. 68).

Uma educação problematizadora, para Freire (2005; 2013), difere de uma educação que ele chama de bancária. A educação bancária segundo o autor, parte do princípio de que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. Nessa relação o educando é aquele, ou o objeto, que “recebe o conhecimento”. Nesse sentido, a educação acaba sendo apenas de transferência de conhecimento, que por sua passividade, ao receber, o estudante acaba tornando-se passivo, acomodado, não questiona e não coloca as suas ideias, é castrado e não pode exprimir-se. Já a educação problematizadora, para o autor, liberta, abre horizontes, por isso para ele, aprender é um ato de conhecimento da realidade. A criatividade e o diálogo alicerçam essa tendência pedagógica de Freire. O autor compreende que a educação é uma prática política, cuja consciência pode libertar o indivíduo de sua ignorância social e instrumentalizá-lo para lutar pelos seus direitos, tornando-o capaz de pensar por si.

Desse modo, para Freire (2005, p. 78), uma educação libertadora, problematizadora, “já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente”. Para o autor, o ato cognoscente passa a pertencer tanto ao educador como ao educando, numa relação dialógica, onde professor e estudante dialogam e conhecem o objeto de estudo, ampliam sua visão, realizam a superação. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. O autor conclui que ninguém educa ninguém, as pessoas se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Neste sentido, comprometidos com as leituras de Freire e com os princípios estabelecidos pelo Programa do Território Freire, procuramos desenvolver as ações a partir de sua metodologia problematizadora, algo que já vimos experimentando em nosso Grupo

de Pesquisa, que estuda e procura aplicar a abordagem problematizadora em suas investigações nas escolas.

Como nosso projeto é voltado para questões ambientais e cidadania, buscamos também, em Freire (2005), a motivação quando nos lembra da importância de se tratar nas escolas as “contradições” em que vivem muitos de seus alunos, observando que muitas vezes trata-se na escola, por exemplo, de qualidade de vida relacionada à aquisição de bens de consumo, mas pouco se reflete sobre a realidade vivida por nossos estudantes, isto é, onde eles moram? Como vivem suas famílias? Porque muitos deles moram em locais recobertos de pirita, ou pelo rio poluído, enquanto no centro esse aspecto já foi tratado? O ato de educar ambientalmente implica em mudanças de visão de mundo e no modo como nos relacionamos com ele. Para Freire (2005), a escola é o lugar onde, de maneira mais sistemática e orientada, aprendemos a ler o mundo e a interagir com ele.

Assim, este artigo tem como objetivo relatar uma experiência de Extensão realizada em uma escola da rede pública municipal de Criciúma, situada em área do Território Freire, com base na sua metodologia problematizadora. Mencionamos a seguir a dinâmica da educação problematizadora, sistematizada por Freire (2005), que propõe a articulação dos conhecimentos com temas que denomina como temas geradores, lembrando sempre da necessidade de vincular aos conhecimentos prévios dos estudantes pelo processo de codificação-problematização-descodificação (FREIRE, 2005). Neste processo apresentamos também Delizoicov (2003), que se dedica a estudar Freire e a problematização do ensino em salas de aulas, que destaca um quinto momento às proposições de Freire, que deve ser desenvolvido após todas as quatro etapas anteriores. Assim, para Freire (2005), Delizoicov (2003), a dinâmica perpassa por cinco etapas, sendo que a última se caracteriza pelas atividades em sala de aula que deve acontecer como decorrência das quatro anteriores. Os autores observam que, não se deve negligenciar nenhuma dessas etapas, pois, podemos comprometer a metodologia e os resultados que se esperam dela, especialmente quando se trabalha com escolas reais, seus limites e possibilidades.

### **Procedimentos Metodológicos**

As etapas são as seguintes:

**Primeira etapa:** Levantamento preliminar. (Primeira aproximação).

Nesta etapa acontece uma “primeira aproximação” dos investigadores aos indivíduos da área de pesquisa, estabelecendo uma relação de simpatia e confiança entre eles, iniciando um diálogo às claras, realizando a coleta de dados.

**Segunda etapa:** Análise das situações e escolha das codificações. (Apreensão do conjunto de contradições).

Esta etapa começa quando os investigadores, a partir dos dados apreendidos, definem o conjunto de “contradições” vividas e preparam as codificações para serem apresentadas na etapa de investigação temática. Freire destaca a necessidade de se representar situações, conhecidas pelos indivíduos da situação em questão, que se faça reconhecida por eles, possibilitando que nelas se reconheçam.

**Terceira etapa:** Diálogos descodificadores.

Após preparadas às codificações pela equipe interdisciplinar, (que constitui nossos projetos) tendo sido observados todos os possíveis ângulos temáticos neles contidos, passa-se para a terceira fase da investigação. Nela, de acordo com Freire, se “voltam à área para inaugurar os diálogos descodificadores, nos “círculos de investigação temática”. Nestas reuniões de análise do material, devem estar presentes os auxiliares de investigação, representantes do povo, e alguns participantes dos “círculos de investigação”. Freire lembra que o subsídio dessas pessoas além de ser um direito que lhes cabe, é indispensável à análise dos especialistas.

**Quarta etapa:** Redução temática.

Nesta etapa os investigadores começam o estudo “sistemático” e “interdisciplinar” de seus achados. Após ouvir todas as gravações (indicado por Freire, ou da forma como foram registradas pelo grupo) que foram feitas das descodificações, são arrolados os temas explícitos ou implícitos em afirmações feitas nos “círculos de investigação”. Esses temas devem ser classificados para a “futura elaboração do programa” como fazendo parte de departamentos estanques.

**Quinta etapa:** Trabalho em sala de aula.

Esta acontece somente após as quatro etapas anteriores, destinadas a investigação temática. Nela haverá uma retomada da ação educativa, de modo mais ampliado. Elaborado o programa, com a temática já reduzida e codificada, confecciona-se o material didático. A ele pode-se acrescentar outros materiais sobre a temática, estando à equipe de educadores preparada para devolvê-la ao povo, sistematizada e ampliada em forma de problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados.

Apresentamos a seguir a metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto especialmente a partir da troca de turmas que precisamos realizar em função das mudanças ocorridas nos projetos internos da escola. Na ocasião, os estudantes do período matutino (Séries finais do Ensino Fundamental) que vinham no vespertino para as nossas atividades foram encaminhados para as atividades da LBV – Legião da Boa Vontade, situada em frente à escola. Esse fato nos levou a trabalhar com as turmas do Ensino Fundamental I, séries iniciais, o que de certo modo, possibilitou o envolvimento maior com a comunidade escolar, especialmente com os professores das turmas envolvidas, já que os do período matutino, devido aos horários das aulas, pouco podiam participar do processo. Destacamos que todas as atividades do projeto foram realizadas dentro da realidade que temos para o desenvolvimento do mesmo, no caso nas escolas, obedecendo suas possibilidades, horários e ritmo normal, mesmo porque, não nos é dado interferir no seu curso, já que o espaço de vida escolar, vai se consolidando na sua rotina diária. E é nessa rotina diária que nos encaixamos enquanto parceiros de ação.

O projeto foi desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede pública municipal de Criciúma, numa região pertencente ao referido Território. Como o nome indica a metodologia proposta, tem como âncora as ideias de Paulo Freire relativas à educação e cidadania que devem resultar na emancipação dos indivíduos. A partir dessa compreensão, a atividade foi apresentada para a direção e equipe técnico-pedagógica da referida escola e também aos professores para ver aqueles que poderiam aderir ao processo para então, conhecermos as turmas que fariam parte do mesmo e também aos demais membros da comunidade escolar. Com as definições da equipe gestora e dos professores, iniciamos as atividades com os estudantes no mesmo período de suas aulas e, assim, os encontros ocorriam no período vespertino. Os encontros eram realizados semanalmente, às

vezes, em função de algumas atividades podiam ocorrer até duas vezes por semana. Em outras ocasiões, por razões diversas como mau tempo, eventos na escola, reuniões extras, tanto para a escola como para a equipe da universidade, era necessário pular uma semana, mas sempre se mantinha o contato com a escola a fim de manter a ordem e a organização das professoras.

Assim, destacamos abaixo as etapas de nossas ações numa aproximação ao processo indicado por Freire na sua proposta metodológica. Cabe lembrar que estamos engatinhando neste sentido e por isso a tentativa aqui realizada poderá não ser o ideal ou o que se espera dela, contudo, foi a vivência possível para aquela ocasião. Por ser a primeira experiência, fruto da primeira edição do Programa utilizando esta metodologia, estamos certos que ainda há muito que se aprender e aperfeiçoar, mas a continuidade do mesmo bem como sua segunda edição, já oportuniza novas experiências e reflexões, garantindo um avanço nesta caminhada. Vamos descrever o processo e paralelamente realizando sua discussão, com base na metodologia problematizadora de Freire, possibilitando uma ideia do significado de uma ação com base na proposta e etapas acima descritas.

## **Resultados e Discussão**

***Primeira etapa:*** Levantamento preliminar (primeira aproximação).

No primeiro encontro com a turma, a sala foi arrumada em forma circular para possibilitar uma “roda de conversa” própria de Freire, para este primeiro encontro. Após a apresentação de todos os participantes e de uma rodada de conversas informais sobre as qualidades da escola e do bairro em seu entorno, decidiu-se iniciar o olhar mais especial para o ambiente mais próximo a nós naquele momento, que era a escola. Para isso, saímos para uma caminhada de reconhecimento orientado no espaço escolar. Todos iam observando e anotando tudo o que consideravam inapropriado, feio, errado, e também o que consideravam bonito e correto. Assim, percorreu-se a frente, as laterais e uma grande área livre, com um gramado precisando de cuidados, ao fundo, finalizando o terreno da escola. Percorreu-se também a parte central da escola que possui várias floreiras desativadas.

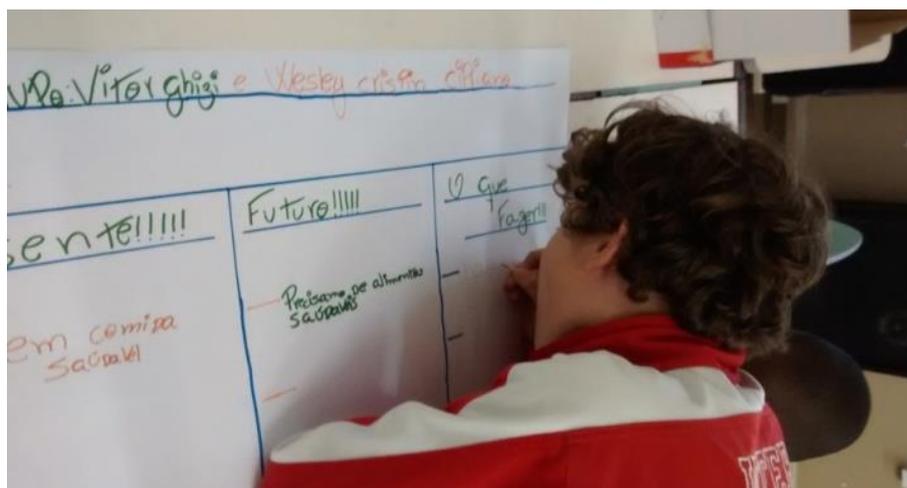
Voltamos para a sala para sistematizar as anotações e discutir sobre o que gostariam de mudar, Todas as anotações foram guardadas e pedimos que trouxessem para o próximo encontro. Os estudantes participaram ativamente desse

momento, mostrando bastante interesse na atividade e surpreendendo pelas observações que realizavam. Os aspectos deprecados eram perfeitamente percebidos por eles, como por exemplo, o canteiro vazio e com papeis (lixo) dos próprios colegas no pátio central da escola.

**Segunda etapa:** Análise das situações e escolha das codificações.

Nesta etapa realizamos uma dinâmica (figura 1), chamada “Presente e Futuro” nela os alunos deveriam destacar, de um modo geral, os pontos que não gostavam muito na escola, que gostariam de mudar e a partir desses pontos imaginarem como gostariam que fossem e por fim pensar nas ações que precisariam desenvolver para alcançar o modo como idealizaram e, para isso, traçarem objetivos e metas a serem alcançados.

**Figura 1** – Atividade presente e futuro.



Fonte: Acervo das autoras, (2017).

Para essa atividade os alunos foram divididos em duplas e foram distribuídos para cada dupla uma cartolina, revistas, lápis e caneta hidrocor a fim de realizar a dinâmica. A cartolina foi dividida em três colunas, nas quais foram registrados: Primeira coluna: o presente - qual situação do presente não estava apropriada na escola segundo sua compreensão; Segunda coluna: o futuro: como eles gostariam que estivesse futuramente essa situação e, na terceira e última coluna: as ações que eles poderiam executar para alcançar essas mudanças pensadas.

Neste momento, o professor, como mediador da atividade, deve observar como a atividade está evoluindo e se necessário, pode orientar o olhar do estudante para

algumas necessidades ou problemas da escola, sem, contudo, definir o que colocar. Muitas vezes se necessário, pode-se dar mais uma volta com as crianças no entorno da mesma para maior observação do ambiente, promovendo reflexões à medida que se vai caminhando e observando. Cada dupla apresentou o seu material apontando o que gostaria de melhorar na escola.

**Terceira etapa:** Diálogos descodificadores.

Na semana subsequente, o retorno a escola nos conduziu para uma ação de reafirmação junto com as crianças daquilo que havíamos entendido como tema indicado para a ação, naquilo que Freire chamou de diálogos descodificadores. Na busca de nos certificar se estávamos no caminho apontado pelos estudantes, iniciamos com a roda de conversa e uma revisão dos cartazes com base no que havíamos anotado. Voltamos então para uma nova caminhada, agora breve, fora da sala para novas observações e confirmação das decisões tomadas na roda de conversas.

A partir dela, percebermos a compreensão das crianças e do que pensavam em realizar na escola. Todas fizeram referência ao espaço escolar que utilizavam para brincar e fazer educação física. A maioria falava da sombra necessária porque naqueles dias quentes era muito calor, ficando difícil realizar as atividades que gostavam sob o sol. Comentaram também sobre as floreiras que estavam vazias e secas e que poderiam ter flores para tornar a escola mais bonita. Assim em comum acordo com todos, especulou-se mais sobre o plantio das árvores e revitalização das floreiras na escola. Também se falou na horta, que a equipe gestora tinha como meta para todos, e que seria implantada em algum momento. Houve outras colocações, porém em menor número, como por exemplo, o lanche que não estava agradando a todos. Ativemo-nos as mais citadas, para viabilizar a execução do projeto. Sistematizados os resultados das observações, confirmados os dados por eles apontados, passamos para a quarta etapa.

**Quarta etapa:** Redução temática.

Com as informações sinalizadas na etapa anterior, indicando o plantio das árvores e das flores, definiu-se então pela realização destas atividades. Partimos para a classificação das ações que seriam desenvolvidas, já que nossa proposta possuía caráter prático. Obtenção das mudas (árvores e flores); ferramentas para o plantio;

terra fértil; estacas para demarcação das mudas; cuidados posteriores como regas; podas; entre outros.

Assim iniciamos a busca das mudas, que conseguimos intermediado pela escola com o horto do município, por meio da Fundação Ambiental Municipal de Criciúma – FAMCRI, e também do horto da UNESCO, em função do projeto pertencer à Universidade. Conseguimos espécies diversificadas de árvores, arbustos e flores. Já as mudas de hortaliças foram compradas pelo projeto. As ferramentas, em sua maioria a escola já possuía. Com esses itens já era possível iniciar as ações previstas até o momento.

**Quinta etapa:** Trabalho em sala de aula.

Nesta etapa partimos para a realização da atividade e nela partimos para as ações apontadas pelos estudantes. A partir daí, foi realizada a revitalização das floreiras no pátio central, o plantio das árvores no entorno da escola e os canteiros de verduras no quintal da mesma. As floreiras foram as primeiras a serem trabalhadas. Estas estavam distribuídas no centro do pátio escolar, dispostas em fileiras com seis de cada lado. As mesmas se encontravam vazias, ressecadas pelo sol, tornando esse espaço árido e sem vitalidade. Para esta atividade foram utilizados alguns instrumentos de jardinagem e terra fértil, também conseguida com o horto do município e da UNESCO, do mesmo modo que conseguimos as plantas. Inicialmente os alunos foram divididos em pequenos grupos, cada grupo ficou responsável por uma floreira (figura 2).

Após a revitalização de todas as floreiras, partimos para a ação de plantio das árvores em vários pontos estratégicos da escola. O principal local foi no espaço gramado e descuidado ao fundo do colégio. Lá foram introduzidas mudas de plantas nativas e de palmeiras (figura 3). As atividades desenvolvidas foram diversificadas e dinâmicas, contudo até tomarem o ritmo que alcançamos ao final do projeto foi necessário criar e reorganizar algumas das ações conforme descrito acima. O fato de se desenvolver atividades com base em um autor, neste caso, Paulo Freire, nos desafia a sair daquela posição tradicional de chegar à comunidade com o projeto pronto e deflagrar as ações tal qual prevíamos, dentro de certa margem de segurança. Neste sentido, as ações precisavam estar em consonância com os princípios freireanos, com os propósitos do projeto e dos participantes e assim, foi necessário ouvir a comunidade para então iniciarmos as atividades.

**Figura 2** – Floreiras em seu estágio inicial, sendo preparadas para o plantio.



Fonte: Acervo das autoras, (2017).

Já que nosso projeto tinha como foco os estudantes visando à cidadania, as ações iniciais foram pensadas para eles. Em cada uma delas a participação das crianças foi intensa e, nos permitiu ver o quanto estas já conheciam sobre as questões ambientais.

**Figura 3** – Ação dos alunos, plantio das árvores.



Fonte: Acervo das autoras, (2017).

Todas se manifestavam com posições a favor da vida e de outras espécies, sabiam o que era belo e bom e perceberam aspectos importantes no entorno da escola. E isso chama a atenção devido ao fato de morarem em uma área bastante prejudicada pela exploração de carvão e, em certa medida pouco cuidada pelos

moradores, cujas famílias são tidas de risco social, embora a municipalidade tente dar um aspecto mais urbanizado ao local.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o envolvimento dos professores. No início nosso projeto era desenvolvido no contra turno das aulas e o envolvimento dos mesmos era pequeno. Após mudarmos para o período em que ocorriam as aulas, o envolvimento e interesse aumentou bastante. Acreditamos que um dos fatores, tenha sido a presença da equipe do projeto na sala de aula, junto com os estudantes, levando as atividades e envolvendo-as também. Outro aspecto pode estar relacionado às turmas, inicialmente eram estudantes de Fundamental II séries finais. Com a mudança, para o Fundamental I – séries iniciais, entendemos que o maior engajamento se deu, devido a maior mobilidade nos conteúdos que sendo de responsabilidade de apenas um professor, este pode alterar com maior tranquilidade a dinâmica planejada para aquela classe.

Por outro lado, muitos dos estudantes apresentaram bons conhecimentos relativos ao meio ambiente, que podem estar vinculados aos conhecimentos adquiridos nas aulas junto aos professores. De todo modo, as atividades desenvolvidas vieram para contribuir com os conhecimentos prévios dos estudantes que conseguiam se manifestar em cada atividade. Nesse sentido, Freire (2013, p.43) chama a atenção para a possibilidade de se construir, com os menos favorecidos, um trabalho que seja libertador, que permita aos indivíduos “se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens: o de serem sujeitos da transformação do mundo, com o qual se humanizam”. Para o autor o conhecimento é uma tarefa de seres humanos. “Conhecer é tarefa de sujeitos não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 2013, p.29).

Assim procuramos com as atividades de educação ambiental desenvolvidas neste projeto nos aproximar destes preceitos, aproveitando o que as crianças já traziam de conhecimentos sobre o tema para ampliá-lo e fortalecê-lo à medida que trabalhávamos com eles. Espera-se que, após as reflexões realizadas, cada criança construa um pouco mais uma autonomia suficiente para mudar o seu entorno, acrescentando maior qualidade e percebendo que é possível. Para isso, Freire (2013, p. 23) orienta que, é importante problematizar a realidade, a situação concreta, real e objetiva para que o estudante a compreenda bem, e assim possa atuar criticamente

sobre ela. Em suas palavras: “aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente sobre ela”.

Pode-se perceber com as atividades desenvolvidas nos princípios freireanos, uma participação ativa e empolgada dos estudantes. Esta empolgação, não percebida no dia a dia das salas de aulas, nos conduz as observações de Freire (2013, p. 71) no que tange as interações ocorridas em uma classe:

Uma atividade que utiliza “o diálogo e a problematização não adormecem a ninguém”. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na transformação (FREIRE, 2013, p. 71).

Para o autor, não se pode prescindir do diálogo para que haja compreensão das situações que se apresentam na vida, assim como para as suas soluções. Sem ele poderemos cair numa prática de falso saber, que “anestesiando o espírito crítico, serve a domesticação dos homens e instrumentaliza a invasão cultural” (FREIRE, 2013, p.71). Segundo o autor, O mundo humano é desta forma, um mundo de comunicação. Cabe aqui destacar que cada realidade de inserção dos projetos é diferente de outra. Porém os passos da metodologia se mantêm. Assim, os passos definidos para cada um deles, podem e devem adaptar-se a eles, sejam nas escolas, nas comunidades, em grupos especiais, conforme as propostas de cada um.

### **Considerações Finais**

Com o uso da problematização proposta por Freire, pode-se perceber a participação direta dos estudantes nas atividades, assim como o empenho colocado para a realização das mesmas. Também os professores cujas turmas participaram do projeto davam um *feedback* muito positivo de seus alunos quanto a forma de falar sobre o ambiente, como da limpeza da sala e dos pátios. O retorno por parte dos estudantes também foi muito positivo, pois sempre afirmaram que gostavam das reuniões e das atividades desenvolvidas mostrando que queriam continuar com o projeto na escola. As experiências vividas por estudantes, professores e bolsistas, proporcionaram aquilo que Freire chama de educador-educando e educando

educador, pois todos nós aprendemos brincando com as crianças, que na sua forma simples e direta ensinavam muitas vezes antecipando nosso raciocínio o que poderíamos e deveríamos realizar em muitos momentos, como por exemplo, nos cuidados com as floreiras do pátio da escola, conhecendo bem o que era “terra gorda”, dando sugestões do que plantar e antecipando-se em molhar as plantas, para que não morressem.

Percebemos que as crianças já possuem um bom conhecimento sobre as questões ambientais, conseguem participar das discussões e são espontâneas nas colocações, motivo pelo qual acreditamos que poderão desde cedo construir seus conhecimentos de um modo mais elaborado e crítico. Entendemos também que os professores interessam-se pelo tema e possuem méritos no desempenho que as crianças apresentaram durante o processo. Observamos que houve ganhos para todos os envolvidos na ação. As crianças, os professores, a escola e nós professores e bolsistas da universidade que participamos recebendo. O carinho, tanto de professores como dos estudantes, além de novos conhecimentos. E, acima de tudo, é uma oportunidade de entendermos melhor as proposições de Freire e contribuirmos com o processo educativo de grande importância social e ambiental. A realização deste projeto apresentou excelentes resultados e atribuímos isso à possibilidade de trabalhar a partir de Freire, pois a partir das falas e da decisão tomada inicialmente no grupo, todos sentiram-se confiantes para dar sequência ao processo, mesmo tendo em alguns momentos que parar para refletir sobre a sequência a seguir. Também percebemos um amadurecimento à medida que avançamos com acertos e erros nas etapas propostas pelo autor, mas sempre vislumbrando a possibilidade de que possamos, de fato, ver as mudanças acontecerem.

Estamos também nos primeiros passos para vermos alguma mudança ocorrer, especialmente no que tange as questões ambientais, porém, a interação com as crianças, jovens e adultos, é sempre um caminho aberto para a sensibilização e percepção das relações que regem nosso planeta sejam elas físicas, químicas, biológicas ou sociais. Percebemos ainda o grande espaço que a escola proporciona quando se procura a construção da cidadania.

## Referências

DELIZOICOV, Demétrio. Práticas freirianas no ensino de ciências. In MATOS, Cauê (org). **Conhecimento científico e vida cotidiana**. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Território Paulo Freire**.

Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/455/7724/>>. Acesso em 26/05/2017.

## EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORAS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA APÓS A EMENDA CONSTITUCIONAL 59/2009

<sup>1</sup>Eloisa Fileti de Sousa; <sup>2</sup>Márcia Buss-Simão

<sup>1</sup>Mestre em Educação. UNISUL. elofileti@gmail.com  
<sup>2</sup>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> PPGE. UNISUL. marcia.simao@gmail.com

**Resumo:** O artigo objetiva apresentar dados referentes a formação exigida pelas Secretarias Municipais de Educação da Região da AMUREL (Associação de Municípios da Região de Laguna) para ingresso na carreira profissional da Educação Infantil – professoras e auxiliares. Os dados recolhidos fazem parte de uma pesquisa de Mestrado que utilizou um questionário para recolha dos dados, o qual foi enviado aos 18 municípios que compõem a Região pesquisada, dentre estes, 16 municípios o responderam e compuseram o conjunto de dados analisados. As análises visam localizar as exigências para o ingresso antes e depois da Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual traz obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil.

**Palavras-Chaves:** Educação infantil. Profissionais de educação infantil. Escolaridade.

### Introdução

O presente artigo traz o recorte de uma pesquisa de Mestrado finalizada no ano de 2017 que objetivou investigar como é desenvolvida a formação continuada das profissionais<sup>16</sup> de Educação Infantil nos municípios da Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL)<sup>17</sup>, de forma a analisar se as iniciativas e estratégias têm garantido o direito a formação continuada destas profissionais.

Nesse texto, nossa intenção, é analisar a escolaridade exigida pelas Secretarias Municipais de Educação da Região da AMUREL para o ingresso das profissionais na carreira da Educação Infantil, além de comparar as exigências da

---

<sup>16</sup>A denominação utilizada por nós, profissionais, engloba, as professoras e as auxiliares de educação infantil, pois consideramos que a *docência compartilhada* é uma das especificidades da docência nessa primeira etapa educativa.

<sup>17</sup>A pesquisa de campo foi realizada na Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL), localizada na Região Sul do estado de Santa Catarina, é composta por 18 municípios, os quais fazem parte desta investigação: Armazém, Braço de Norte, Capivari de Baixo, Grão Pará, Gravatal, Imaruí, Imbituba, Jaguaruna, Laguna, Pedras Grandes, Pescaria Brava, Rio Fortuna, Sangão, Santa Rosa de Lima, São Ludgero, São Martinho, Treze de Maio e Tubarão. AMUREL, localizada na Região Sul, possui a sede no endereço: Rua Rio Branco, 67. CEP 88705-160, no município de Tubarão- SC. Fone/Fax: (48) 3626 5711; *E-mail*: amurel@amurel.org.br; *Site*: www.amurel.org.br

escolaridade destas profissionais antes e depois da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil.

A exigência de escolaridade para as professoras de Educação Infantil está presente na LDB 9.394/96 no art. 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No momento de definição da Lei de Diretrizes e Bases foi uma grande perda a admissão da exigência mínima formação em nível de ensino médio, na modalidade Normal para exercer a função de professora na Educação Infantil e nas séries iniciais. Com base no artigo 62, destacamos a importância da valorização das professoras formadas no Ensino Superior, tendo em vista que a universidade permite uma produção de conhecimento sistematizado, privilegiado e criterioso, diferente daquele conhecimento produzido na modalidade Normal ou das experiências oportunizadas no dia a dia no CEI. Nas palavras de Pimenta (2002, p. 161 e 162) “a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade, é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”.

### **Os Efeitos da Emenda Constitucional nº 59/2009 na formação das professoras de Educação Infantil**

Baseada na concepção de reparar as distorções e desigualdades enfrentadas na Educação Infantil, a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 e alguns aspectos do projeto do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), possuem como primeiro desafio democratizar e universalizar o acesso na Educação Básica para as pessoas na faixa etária de 4 a 17 anos, ou seja, as crianças que frequentam a Educação Infantil – pré-escola e os jovens do ensino-médio regular.

A atual Constituição Federal apresenta no Capítulo III, inciso I do art. 208<sup>18</sup> a obrigatoriedade do Estado a oferta de educação gratuita que passou a abranger a Educação Infantil até o ensino médio, uma vez que no vigente texto Constitucional é responsabilidade do Estado a garantia não apenas do ensino fundamental, como estava estabelecido anteriormente, mas, de toda a educação básica dos 4 aos 17 anos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

Para investigar tal questionamento, procuramos analisar, nas respostas fornecidas pelas Secretarias Municipais de Educação da Região da AMUREL, se a exigência de formação das profissionais de creche e pré-escola se alterou depois dessa Emenda Constitucional nº59/2009.

As indicações legais exigem que as professoras de Educação Infantil devem possuir licenciatura em Ensino Superior, sendo admitida como escolaridade mínima o Ensino Médio Modalidade Normal. Conforme as respostas obtidas por meio do questionário, a Região da AMUREL cumpre com as exigências legais referentes à escolaridade das professoras da Educação Infantil, embora as indicações são de que o ensino superior oportuniza estudos mais detalhados e significativos para a docência.

Neste sentido, destacamos que a formação das professoras no Ensino Superior em Licenciatura em Pedagogia tende a proporcionar um novo significado social e cultural para estas profissionais.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; - produção e difusão do conhecimento científicotecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Brasil, 2005, p.7-8)

---

<sup>18</sup> I – a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II- progressiva universalização do ensino médio gratuito; Assim como:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino-obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa a responsabilidade da autoridade competente.

As funções estabelecidas para os formados em Pedagogia englobam ampla parte dos serviços pedagógicos destinados as escolas. As atividades do professor na área da Pedagogia compreendem ações além das desempenhadas na sala de aula, como a gestão, orientação e a administração escolar, por isto é importante oportunizar uma formação mais plena, política e reflexiva. Destacamos a importância dos municípios da Região da AMUREL em exigir o Ensino Superior para o ingresso na carreira de professora nas creches e pré-escolas.

Salientamos que seis municípios, depois da Emenda nº 59/2009, ainda admitem professoras de Educação Infantil com formação em ensino médio modalidade normal. Apesar dos dados indicarem que nem todos os municípios da Região exigem o ensino superior para ingressar na carreira das professoras de Educação Infantil, percebemos um avanço de seis para dez municípios nas creches e de seis para onze municípios na pré-escola depois da implementação da Emenda Constitucional nº 59/2009.

Embora o aumento da escolaridade das professoras de Educação Infantil seja uma conquista importante, existe uma preocupação referente a uma possível tendência a exigir formação das professoras na Educação Infantil por acreditar que estas precisam estar preparadas para “escolarizar” as crianças desde a pré-escola, fugindo, assim, das especificidades da educação da primeira etapa da educação básica.

Destacamos aqui, ser fundamental que estas professoras de Educação Infantil, além da escolaridade exigida por Lei, tenham formações que contemplem estudos da primeira etapa da educação básica, à qual se caracteriza como um espaço não doméstico, institucional que compõe estabelecimentos educacionais.

### **Procedimentos Metodológicos**

Apresentamos aqui, um recorte dos caminhos percorridos, retratando os procedimentos metodológicos, adotados para a apuração dos dados desta pesquisa. Optamos por adaptar um questionário que foi utilizado em 1999 e 2009 no estado do Rio de Janeiro pelo Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC), coordenado pela professora Sônia Kramer. A escolha de adaptar e utilizar este questionário ocorreu pelo mesmo tratar-se de uma ferramenta de pesquisa capaz de apresentar dados que nos ajudarão a compreender e conhecer a organização e funcionamento da Educação Infantil, as exigências para o ingresso na carreira

docente, com fins de explanar as estratégias de formação de professores de Educação Infantil utilizadas pelas Secretarias de Educação Municipal na Região da Amurel.

A primeira etapa desta investigação teve como sustentação o envio do questionário para os 18 municípios, sendo que os procedimentos adotados para a entrega dos questionários foi a distribuição dos mesmos entre algumas mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina, por grau de proximidade e afinidade com os municípios.

Depois da distribuição dos questionários entre as mestrandas, cada uma utilizou estratégias, como contato telefônico, e-mail, correio e entrega em mãos aos respectivos Secretários de Educação. Todos os municípios foram contatados previamente por telefone, para que os secretários ou responsáveis pela educação fossem informados sobre a importância de responderem o questionário para a nossa pesquisa.

Nesta trajetória de pesquisa, um dos percalços que encontramos, foi a dificuldade que alguns municípios tiveram em nos devolver os questionários, sendo assim, dos dezoito municípios da Região da Amurel, dois destes não devolveram o questionário, embora, tenhamos entrado em contato por algumas vezes solicitando a devolução do questionário preenchido. Contudo, trabalhamos nesta pesquisa com os 16 questionários devolvidos.

Compreendemos que após a reunião dos dados, faz-se necessário a análise dos mesmos, portanto, assim que os questionários chegaram em nossas mãos, realizamos uma leitura prévia dos resultados e posteriormente fomos passando os dados para a plataforma Excel.

Esta prática utilizada no Excel permitiu uma fácil navegação e acesso aos dados, além da criação de gráficos, a flexibilidade de recorrer as perguntas e aos resultados das respostas.

Esse processo permitiu organizar as perguntas e respostas para, na sequência, analisar os dados que nos interessavam e contemplavam informações sobre a formação continuada das professoras da educação infantil da Região da AMUREL.

Para tanto, o questionário foi organizado sistematicamente, de forma que disponibilizasse dados para as análises do problema desta investigação. O questionário está ordenado em sete blocos, no entanto, os dados deste artigo estão

no Bloco V, o qual traz dados sobre “Ingresso e carreira profissional na Educação Infantil”.

Para delinear a análise e compreender a problemática desta pesquisa, decidimos realizar a investigação numa perspectiva de referencial analítico sócio histórico de construção do conhecimento e como procedimento metodológico principal, a Técnica de Análise de Conteúdo. Esta é uma técnica que vem sendo utilizada com frequência nas pesquisas qualitativas no campo da educação, assim como na psicologia, na ciência política, na publicidade e principalmente, na sociologia.

Técnica de Análise de Conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa que busca explicar ou atingir uma compreensão por meio de descrição e interpretação do conteúdo, ou seja, a interpretar as mensagens, atingindo assim uma reinterpretação dos significados, em um padrão que vai além de uma leitura comum. Conforme Vala (1999, p.104):

A finalidade da análise de conteúdo será, pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Podemos então sumarizar as seguintes condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e objetos da pesquisa; para proceder às inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Ou seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise.

Compreendemos que a Técnica de Análise de Conteúdo, objetiva explicitar um olhar sobre os dados apresentados através de uma organização coerente e estruturada por meio do material de análise. Para tanto, esta pesquisa utiliza como instrumento de investigação o questionário com perguntas estruturadas e abertas, contendo uma divisão de blocos e perguntas, que serviram como “documentos” para a compreensão dos dados.

Já para a categorização dos dados, foi utilizado o próprio questionário, o qual teve as perguntas organizadas em blocos. Este processo de categorização é

importante por proporcionar uma representação prévia, além de organizar os elementos de pesquisa e contribuir com os resultados do estudo.

Baseando-nos nas leituras de Bardin (2011) analisamos as etapas da Técnica de Análise de Conteúdo, em três fases: 1) pré - análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Organizamos um quadro que demonstra o percurso que a análise de conteúdo enfrenta na pesquisa científica, a qual ajuda a compreender este processo metodológico.

Na fase da **pré - análise**, reorganizamos o questionário, estabelecemos as questões e os blocos importantes a serem analisados para o tema desta pesquisa. Em seguida, organizamos um banco de dados na planilha Excel, divididos por blocos com as perguntas e as respostas dos 16 municípios envolvidos. Outro material importante utilizado na pré – análise foi a leitura flutuante realizada nas dissertações selecionadas no levantamento de produção nos *sites* da CAPES e IBICTI, com a intenção de relacionar e compreender melhor os dados do questionário. Definido as questões de análise, organizado os blocos, o questionário com as perguntas e respostas, podemos assim, obter o *corpus* de análise.

**Exploração do material – 2º fase:** o próprio questionário já estava organizado por blocos, o qual contribuiu na organização e codificação dos dados. Mesmo assim, anotamos as recorrências e relacionamos estas ao número de habitantes dos municípios investigados.

Assim, seguimos para a **3º fase** com o **tratamento e análise dos dados**: Nesta última etapa realizamos a elaboração de gráficos e tabelas que condensaram e destacaram importantes informações fornecidas para análise. Com os resultados anteriores, significativos e fiéis podemos então propor inferências e adiantar as interpretações, a propósito dos objetivos previstos e também de algumas descobertas inesperadas.

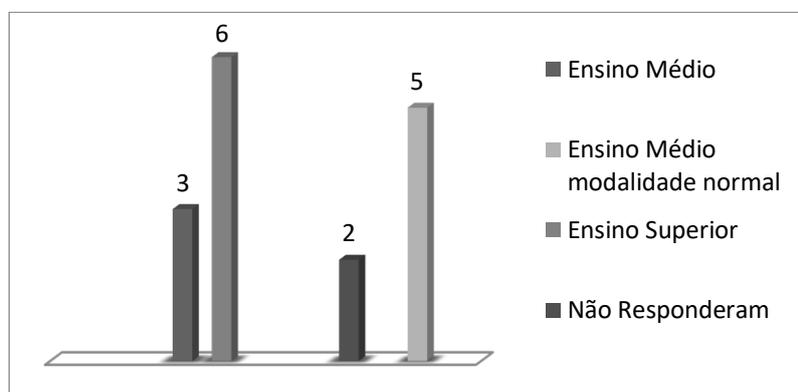
## **Resultados e Discussão**

Apresentaremos a seguir, uma discussão e os dados obtidos na pesquisa. A Constituição Federal trata da obrigatoriedade do Estado a oferta de educação gratuita, a qual inclui a Educação Infantil até o Ensino Médio, uma vez que no vigente texto Constitucional é responsabilidade do Estado a garantia não apenas do ensino fundamental, como estava estabelecido anteriormente, mas, de toda a educação básica dos 4 aos 17 anos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

Para investigar tal questionamento, procuramos analisar, nas respostas fornecidas pelas Secretarias Municipais de Educação da Região da AMUREL, se a exigência de formação das profissionais de creche e pré-escola se alterou depois dessa Emenda Constitucional nº59/2009. Antes da Emenda Constitucional nº 59/2009, os dados sobre a exigência dos municípios para o ingresso na carreira de professora da pré-escola 4 a 5 anos (pré-escola) não diferem dos dados da exigência de formação das professoras da creche da Região da AMUREL.

Para compreendermos a exigência de formação para o ingresso na carreira das professoras da Educação Infantil, observamos nosso primeiro gráfico:

**Gráfico 1** – Exigência dos Municípios para o ingresso na carreira de professoras de Educação Infantil na Região da AMUREL antes da Emenda Constitucional nº 59/2009



Fonte: Elaborado pela autora 2016

**Tabela 1** – Exigência dos Municípios para o ingresso na carreira de professoras de Educação Infantil na Região da AMUREL antes da Emenda Constitucional nº 59/2009

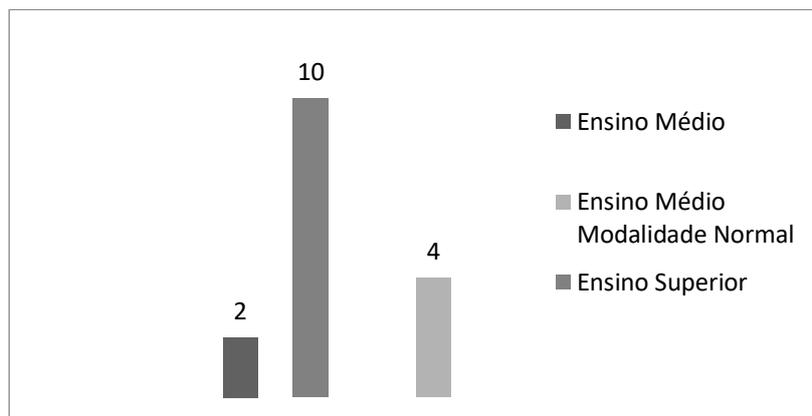
Ensino Médio	Ensino Médio Normal	Ensino Superior	Não responderam a questão	Total
3	5	6	2	16

Fonte: Elaborado pela autora 2016.

Vimos que, depois da Emenda Constitucional nº 59/2009, os dados sobre a exigência dos municípios para o ingresso na carreira de professora da pré-escola 4 a 5 anos (pré-escola), também não diferem dos dados da exigência de formação das professoras da creche da Região da AMUREL.

Os dados revelam que antes da Emenda a exigência para ingressar como professora de crianças de Educação Infantil, pois enquanto três municípios exigiam o ensino médio, cinco municípios exigiam o Ensino Médio modalidade normal, outros cinco exigiam Ensino Superior e três municípios não souberam responder à questão.

**Gráfico 2-** Exigência dos Municípios para o ingresso na carreira de professoras da Educação Infantil na Região da AMUREL depois da Emenda Constitucional nº 59/2009.



Fonte: Elaborado pela autora 2016.

**Tabela 2 –** Exigência dos Municípios para o ingresso na carreira de professora de Educação Infantil na Região da AMUREL depois da Emenda Constitucional nº 59/2009

Ensino Médio	Ensino Médio Normal	Ensino Superior	Total
2	4	10	16

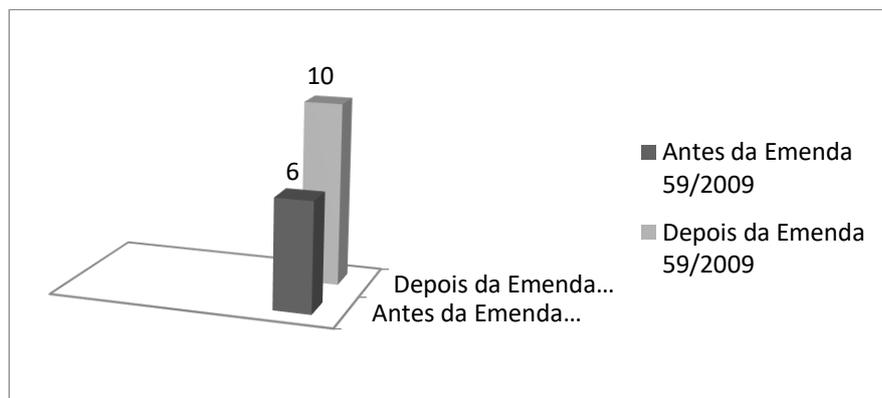
Fonte: Elaborado pela autora 2016.

Observamos que dois municípios da região da AMUREL exigem o ensino médio, quatro municípios o ensino médio modalidade normal e dez municípios exigem o Ensino Superior para o ingresso na carreira da professora de creche da Região da AMUREL.

Vimos que, depois da Emenda Constitucional nº 59/2009, os dados sobre a exigência dos municípios para o ingresso na carreira de professora da pré-escola 4 a 5 anos (pré-escola) não diferem dos dados da exigência de formação das professoras da creche da Região da AMUREL.

Os dados apresentados representam um aumento de quatro municípios no que se refere à exigência de escolaridade das professoras para atuar em creches depois da Emenda. Já para a contratação das professoras da pré-escola observamos praticamente o mesmo avanço, contabilizando um total de onze municípios, ou seja, cinco municípios a mais do que antes da implementação da Emenda Constitucional nº 59/2009. No gráfico 3 podemos observar os avanços da Emenda Constitucional nº 59/2009, analisando os avanços posterior a esta Emenda.

**Gráfico 3-** Exigência dos Municípios para o ingresso na carreira de professoras de Educação infantil na Região da AMUREL antes e depois da Emenda Constitucional nº 59/2009.



Fonte: Elaborado pela autora 2016

**Tabela 3 –** Exigência dos Municípios para o ingresso na carreira de professoras da Educação Infantil na Região da AMUREL antes e depois da Emenda Constitucional nº 59/2009

Antes da Emenda Constitucional 59/2009	Depois da Emenda Constitucional 59/2009
6	10

Fonte: Elaborado pela autora 2016.

A mudança mais significativa antes e depois da Emenda Constitucional nº 59/2009 refere-se ao aumento do número de municípios que passaram a exigir a formação de ensino superior para contratação das professoras da educação infantil. Observamos que antes da Emenda Constitucional seis municípios exigiam Ensino Superior em Pedagogia para o ingresso das professoras nas creches e pré-escola, logo depois da Emenda, contabilizamos dez municípios que passaram a exigir a formação em Ensino Superior em Pedagogia para o ingresso das professoras nas creches.

### Considerações finais

Esta pesquisa de campo foi realizada na Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL), localizada na Região Sul do estado de Santa Catarina, a qual compõe 18 municípios, os quais fazem parte desta investigação: Armazém, Braço de Norte, Capivari de Baixo, Grão Pará, Gravatal, Imaruí, Imbituba, Jaguaruna, Laguna, Pedras Grandes, Pescaria Brava, Rio Fortuna, Sangão, Santa Rosa de Lima, São Ludgero, São Martinho, Treze de Maio e Tubarão. A

Ao longo deste texto, ao analisar os dados do questionário adotado na pesquisa realizada na Região da AMUREL, evidenciamos que a escolaridade exigida para trabalhar como professora nas creches e pré-escola teve uma mudança significativa depois da Emenda Constitucional nº 59/2009.

Trata-se do aumento do número de municípios que passaram a exigir a formação de Ensino Superior para contratação das professoras da educação infantil. Observamos que antes da Emenda Constitucional seis municípios exigiam ensino superior em Pedagogia para o ingresso das professoras nas creches e pré-escola, logo depois da Emenda, contabilizamos dez municípios que passaram a exigir a formação em ensino superior Pedagogia para o ingresso das professoras nas creches e onze para a pré-escola.

Sabemos que as indicações legais exigem que as professoras de Educação Infantil devem possuir licenciatura em Ensino Superior, sendo admitida como escolaridade mínima o Ensino Médio Modalidade Normal. As respostas obtidas, nos indicam que a Região da AMUREL cumpre com as exigências legais referentes à escolaridade das professoras da Educação Infantil. No entanto, enfatizamos aqui, que o Ensino Superior oportuniza estudos mais minuciosos e particulares para a docência na educação das crianças das creches e pré-escolas.

## Referências

AMUREL. Associação dos Municípios da Região de Laguna. Disponível em: <<http://www.amurel.org.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Associação dos Municípios da Região de Laguna. **Plano básico de desenvolvimento regional da amurel (PBDR)**. Disponível em: <http://www.amurel.org.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/47492>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2011, São Paulo: Almedina, 2011. p 9-223.

BRASIL. Anais da CONAE 2010. Construindo o Sistema Articulado Nacional de Educação. **O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP 5, Brasília, Processo nº: 23001.000188/13/12/2005.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, de 05 de outubro de 1988.** DF: Senado. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao) > Acesso em: 05 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03?constituicao/emendas/emc/emc.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03?constituicao/emendas/emc/emc.htm)  
Acesso em: 25/01/2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** Edição 4º, São Paulo. Editora, Cortez. 2005. p 15- 61.

VALA, Jorge (1987) – A análise de conteúdo. In SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira, orgs. – **Metodologia das ciências sociais.** 2.<sup>a</sup> ed. Porto: Edições Afrontamento. 100-128 p.

## FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS RECENTES 2008 A 2015

Eloisa Fileti de Sousa<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Sul de Santa Catarina. elofileti@gmail.com

**resumo:** Este texto trata dos resultados de uma pesquisa de levantamento de produção científica, que reuniu as pesquisas realizadas sobre formação continuada das professoras de educação infantil publicadas no Banco de teses e dissertações da CAPES e IBICT no período de 2008 a 2015. O procedimento metodológico utilizou combinações de palavras-chaves. Realizamos leitura dos títulos, resumos e quando a pesquisa se referia a temática pesquisada a dissertação foi salva na íntegra. No Banco de teses e dissertações da CAPES como no IBICT utilizou-se o termo Educação Infantil em todas as buscas, associado às palavras-chave: Formação Continuada; Formação Docente e Formação de Professores. Este tema contempla uma extensa produção, sendo assim, selecionamos 15 pesquisas específicas sobre formação continuada referentes as professoras de educação infantil. Estas pesquisas foram agrupadas em duas categorias: *Práticas de formação das professoras de educação infantil*, com onze pesquisas. *Políticas de formação continuada*, que contabilizaram quatro pesquisas.

**Palavras-Chaves:** Formação Continuada. Educação Infantil. Levantamento de produção.

### Introdução

Neste texto apresentaremos os resultados de um levantamento de produção que objetivou reunir as pesquisas realizadas sobre formação continuada das professoras de educação infantil publicadas no Banco de teses e dissertações da CAPES e IBICT no período de 2008 a 2015.

O levantamento de produção teve início na disciplina<sup>19</sup> Educação e Infância: perspectivas de pesquisa, da linha Relações Culturais e Históricas da Educação no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), ministrada pela Professora Doutora Márcia Buss-Simão. A

---

<sup>19</sup>Durante a disciplina discutimos sobre os aspectos essenciais para a pesquisa em educação, enfocando o levantamento de produção e o acervo de memórias de pesquisas. Tivemos informações básicas a respeito dos procedimentos de busca nas aulas. O levantamento iniciou no mês de setembro de 2015, com o término em dezembro do mesmo ano.

realização do levantamento visou compreender e conhecer o que já foi pesquisado nacionalmente, visando uma primeira aproximação e uma análise referente ao tema de pesquisa em desenvolvimento no mestrado em Educação, pois como indica Alves (1992, p. 54):

Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes, na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes tarde demais) que a roda já tinha sido inventada. Por essas razões, uma primeira revisão da literatura, extensiva, ainda que sem o aprofundamento que se fará necessário ao longo da pesquisa, deve anteceder a elaboração do projeto. (ALVES, 1992, p. 54)

Esse levantamento enriquece a “visão” do pesquisador, criando uma aproximação com o tema de pesquisa, oferecendo possibilidades mais precisas de investigação. Realizar uma pesquisa de levantamento de produção permite uma revisão da literatura ampla, observando o percurso histórico e iluminando o caminho a ser percorrido.

### **Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos utilizados, para localizar as dissertações e artigos sobre os temas relacionados nesta pesquisa, envolveu selecionar palavras chaves eficazes nas buscas. Realizamos algumas buscas com combinações e tentativas distintas de termos no Banco de Teses e Dissertações CAPES e IBICTI.

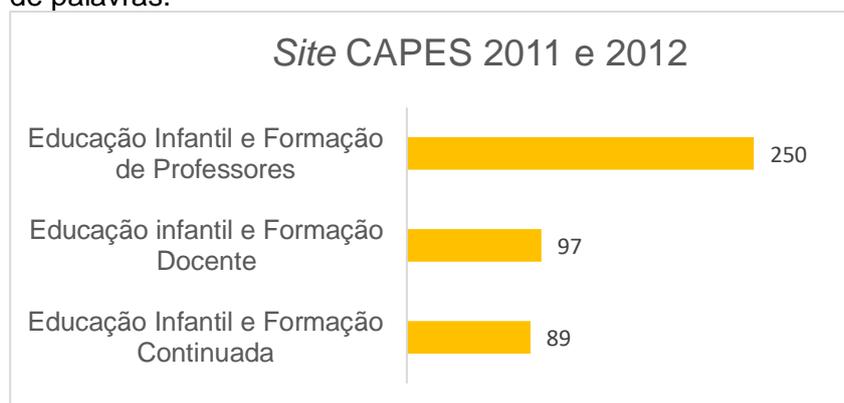
Todos os trabalhos considerados significativos foram selecionados para análise, leitura e reflexão, contribuindo para a construção desta pesquisa. É verdade que 1.416, representa um número expressivo no resultado geral de todas as buscas por combinação de palavras-chave, todavia, por meio de uma leitura atenta a todos os títulos e quando necessário, dos resumos, fomos fazendo o recorte da seleção. O tema formação continuada contempla uma extensa produção, porém filtramos, os trabalhos de formação continuada na educação infantil que consideramos se aproximar ao nosso tema de pesquisa. Para esse refinamento da seleção foi fundamental realizar os seguintes procedimentos: a) Leitura de todos os títulos apresentados pelas buscas; b) Leitura das palavras chaves; c) Leitura dos resumos;

d) Leitura breve de alguns trabalhos; e) Análise breve dos referenciais utilizados nos trabalhos, processo que resultou na seleção final de 14 pesquisas.

### Resultados e discussões

Na busca dos trabalhos nos anos 2011 a 2012, no *site* da CAPES, com os termos *educação infantil e formação continuada*, foram encontrados 89 trabalhos, selecionados 3 trabalhos, na busca com as palavras chaves *educação infantil e formação docente*, os trabalhos considerados interessantes para a leitura, haviam sido registrados na busca anterior. Na busca *educação infantil e formação de professores*, foram encontrados, 250 trabalhos e selecionados os quatro trabalhos relacionados diretamente ao nosso tema de pesquisa.

**Gráfico 1**- Número de trabalhos encontrados no *site* da CAPES 2011 e 2012 por combinação de palavras.



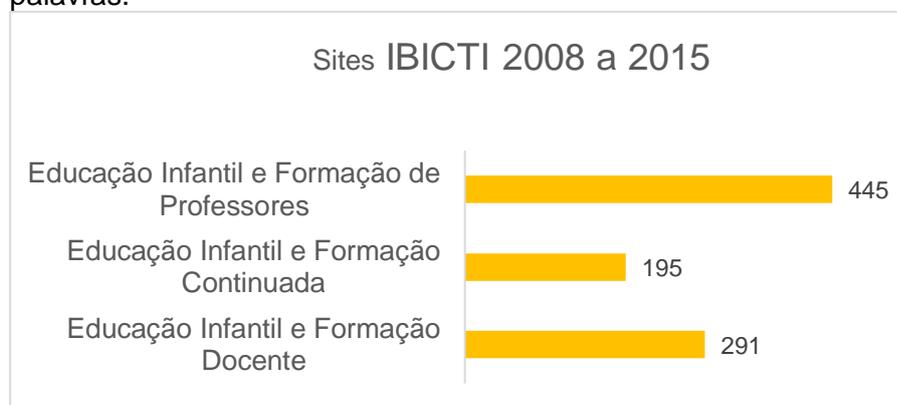
Fonte: Dados da pesquisa. 2016.

O segundo banco selecionado para busca foi o Banco da Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações que é coordenado pelo Instituto Brasileiro de informações em Ciência e Tecnologia (IBICTI), no qual congrega teses e dissertações de diversas áreas disciplinares. A BDTD<sup>20</sup> proporciona trabalhos por meio eletrônico, facilitando o acesso destes, por outros estudiosos.

<sup>20</sup>A busca foi realizada neste banco (IBICTI), com a intenção de localizar o maior número de teses e dissertações nos últimos sete anos, pois o banco da CAPES está em manutenção e atualização não disponibilizando pesquisas de todo esse período, sendo assim o banco IBICTI possibilitou chegar há um maior número de trabalhos publicados nacionalmente referentes ao tema de pesquisa. No entanto, alguns trabalhos encontrados no IBICTI também foram encontrados na CAPES, mas a seleção será somente daqueles que não apareceram em nenhuma busca na CAPES. No Banco da Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi possível fazer uma busca com nos anos de 2008 a 2015. O que possibilitou o encontro de novos trabalhos, de anos diferentes da primeira busca.

Na busca de palavras no banco de dados do IBICTI, com os termos *educação infantil e formação docente* foram encontrados 195 trabalhos, destes, três foram selecionados. A busca com os termos *educação infantil e formação docente* registraram 291 trabalhos, somente três trabalhos foram considerados relevantes para o tema de pesquisa em questão. Realizamos uma nova busca com os termos *educação infantil e formação de professores*, na qual encontramos 445 trabalhos. Portanto na grande maioria os trabalhos interessantes para esta pesquisa encontravam-se registrados nas buscas anteriores. Todavia, ainda foram selecionados dois trabalhos.

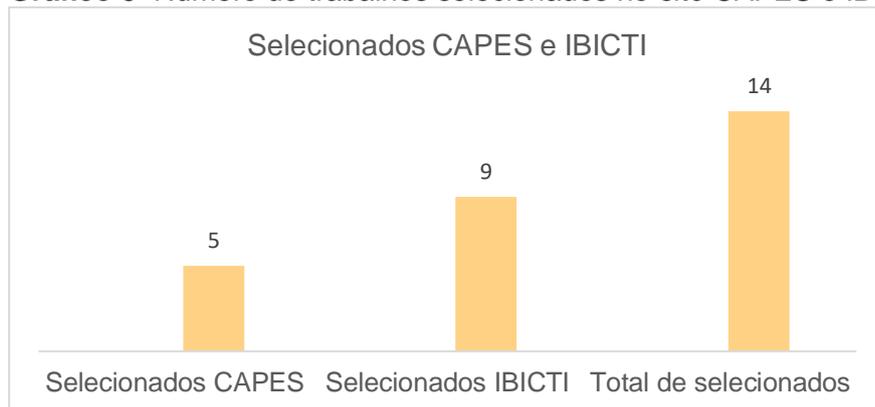
**Gráfico 2-** Número de trabalhos encontrados no *site* IBICTI 2008 a 2015 por combinação de palavras.



Fonte: Dados da pesquisa. 2016.

A busca no banco de dados IBICT foi significativa para este levantamento pois podemos observar não só os trabalhos de 2011 e 2012, mas inclusive os trabalhos de 2008 a 2015, referentes ao presente tema de pesquisa. Na busca no banco de dados da CAPES e IBICIT, apresentado no quadro anterior, observamos a seleção de quinze trabalhos condizentes com a presente pesquisa, seis trabalhos selecionados no banco de dados da CAPES e nove trabalhos no banco de dados do IBICTI.

**Gráfico 3-** Número de trabalhos selecionados no *site* CAPES e IBICTI neste levantamento.



Fonte: Dados da pesquisa. 2016.

Ao ler os trabalhos selecionados fomos agrupando estas temáticas em duas categorias, uma em que as pesquisas se referiam a: **práticas de formação das professoras de educação infantil**, com onze pesquisas e a outra temática que também estava presente no conjunto do levantamento se referiam a discussões sobre as **políticas de formação continuada** com quatro pesquisas.

O foco principal do primeiro agrupamento denominado **práticas de formação para professoras de educação infantil** foram análises e reflexões em torno das experiências práticas de formação para professoras de educação infantil. Ressaltamos aquelas dissertações que destacam algumas experiências no que tange a formação para professoras de educação infantil, ou seja, ações materializadas em municípios de todo o Brasil. As pesquisas agrupadas nesta categoria ajudam a compreender como se desenvolvem as práticas de formação continuada das professoras de educação infantil em nível nacional.

A primeira dissertação selecionada foi a de Melissa Rodrigues da Silva (2011), por destacar “A formação continuada de professores da educação infantil e a relação com a prática pedagógica: no sistema municipal de ensino de Guarapuava - Paraná”. Uma pesquisa realizada com as alunas da graduação de Pedagogia, aquelas que trabalham com educação infantil, seja como estagiárias ou como professoras efetivas. Estas revelam que não existe formação continuada voltadas especificamente para a reflexão e troca de experiências, fundamentadas em teorias e metodologias para as crianças que frequentam a educação infantil.

Outra dissertação selecionada que trata das práticas de formação das professoras de educação infantil, foi a de Maria Cristina de Oliveira (2011) intitulada “A Educação Infantil Pública de Campinas e a educação continuada e professores: de

qual formação falamos”? A referida pesquisa buscou conhecer as contribuições que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas traz para as práticas docentes das professoras de educação infantil.

Oliveira (2011) analisou as estratégias formativas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação do próprio município de Campinas no período de 2008 a 2011, a qual ela constatou um crescimento em cursos e grupos de formação, entretanto, somente em 2011 apareceram temáticas de formação específicas para as professoras de educação infantil.

Outra descoberta de Oliveira (2011) foi de que os temas de maior interesse das professoras de educação infantil, eram aqueles articulados com a prática. Com base nesta constatação a autora enfatiza que neste caminho da racionalidade prática, quando vai somente para os aspectos “praticista” de formação, o professor transforma-se somente em um prático “tarefeiro”, sem reflexão e compreensão daquilo que se faz.

Outra pesquisa selecionada que tratou compreender as experiências de formação continuada das professoras da educação infantil, ocorrida no CMEI Alegria em Vitória/ES, da autora Larissa Ferreira Rodrigues (2011), a qual tentou compreender as experiências de formação continuada das professoras da educação infantil.

Com o título “Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professoras da educação infantil”, a pesquisadora, graduada em educação física, destaca a prática de formação continuada vivida pelas professoras da educação infantil, valorizando em sua pesquisa as redes de conversa desenvolvidas durante as formações.

Na pesquisa, a autora contextualiza que a Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES ficava responsável em selecionar as pedagogas da própria rede para preparar a formação continuada e que estas formações continuadas eram adaptadas em horários inadequados, ou seja, no horário da educação física, do recreio, da informática e até mesmo no horário do almoço, o tempo acabava sendo insuficiente para discussões que se faziam necessárias para a qualificação da prática pedagógica na educação infantil.

Fazendo parte da categoria das práticas de formação continuada das professoras de educação infantil, agrupamos também a dissertação de Lidiane Gonzaga Chiare (2012), intitulada “Formação continuada de professores: Desvelando,

a trajetória constituída no interior de um Centro de Educação Infantil de Blumenau SC”. Esta dissertação, apesar de seu texto na íntegra não estar disponível em nenhum site, numa busca na internet encontramos um artigo em parceria com Rita Buzzi Rausch (2012), que apresenta os resultados da pesquisa no Centro de Educação Infantil do município de Blumenau e serviu para possuímos informações mais precisas sobre a pesquisa.

O artigo apresenta os resultados da pesquisa que teve como objetivo desvelar as possibilidades e os desafios da formação continuada observados em um Centro de Educação Infantil pertencente à rede pública municipal de Blumenau (SC). A coleta de dados foi realizada por meio da observação dos encontros de formação continuada realizadas no interior da instituição no decorrer do ano 2010, com entrevistas realizadas com profissionais integrantes dessa formação.

As formações continuadas organizadas para as profissionais da educação infantil eram apresentadas por meio de palestras e seminários realizados em um ou dois dias. Todavia, no CEI pesquisado as autoras percebem outra modalidade de formação continuada praticada, semanalmente, no interior da instituição que possibilitava uma interlocução entre os pares e a qualificação na prática pedagógica.

Ainda na categoria das práticas de formação continuada, agrupamos a pesquisa de Luciana Cândida Duarte (2013) intitulada de “Formação continuada: professores da educação infantil na Rede Municipal de Catalão-Go”, na qual a autora analisa a formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO disponibilizou as professoras da Educação Infantil, no período de 2000 a 2010.

A investigação visou proporcionar uma reflexão sobre as concepções de formação continuada expressas pelas gestoras (Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO) e pelas professoras de educação infantil. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas com catorze professoras de cinco instituições de Educação Infantil, que atuavam com as crianças nos anos 2000 a 2010, com a coordenadora Geral da Educação Infantil e com a Secretária de Educação de Catalão no referido período.

Duarte (2013) destaca que na sua pesquisa as professoras e as gestoras confundem a formação continuada com cursos e reuniões que contemplam apenas questões políticas e de interesse de “ordens” a serem cumpridas pelas profissionais, sem se aterem às necessidades pedagógicas das professoras da educação infantil. A dissertação de Flaviana Rodrigues Vieira (2013) também foi agrupada na categoria

das práticas de formação continuada, por tratar da “Formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo”, que buscou verificar até que ponto a documentação pode apoiar o desenvolvimento profissional das professoras de educação infantil.

A investigação foi denominada pela pesquisadora como um estudo de caso, envolvendo oito professoras e a coordenadora pedagógica de uma creche universitária. Na pesquisa de Vieira (2011) a documentação foi considerada um processo formativo realizado durante os encontros de formação continuada mensal no contexto do trabalho de 2011. Constatamos, por meio da leitura da pesquisa de Vieira (2013), que a documentação pedagógica apoiou e fundamentou as práticas das profissionais. A pesquisa de Joaquina Roger Gonçalves Duarte (2013), intitulada de “Formação continuada de rede: um estudo de caso da formação de professores no Município de Lagoa Santana”, agrupada na categoria de práticas de formação continuada, exatamente por se tratar, especificamente, de uma prática de formação continuada. A pesquisadora analisou o modelo de formação continuada diante da prática profissional das professoras e a influência deste molde de formação continuada na construção de saberes.

A formação de rede foi à prática de formação que mais se destacou entre as professoras do município de Lagoa de Santana. Conforme a autora o sucesso das formações organizadas pela secretaria de educação de Lagoa de Santana, talvez esteja relacionado à criação de um Núcleo de formação continuada que iniciou suas atividades no ano de 2007 e se constituiu posteriormente em um espaço integrado disponibilizado para estas formações.

Também fez parte desta categoria à dissertação de Jozina Alves Moyano (2014) que pesquisou sobre “O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios”, enfocando a contribuição do coordenador pedagógico nas práticas planejadas com as professoras e desenvolvidas com as crianças na educação infantil.

É importante destacar que a pesquisa contemplou e ouviu diferentes profissionais envolvidas com a educação infantil, a fim de compreender como as formações que ficavam sob a responsabilidade das coordenadoras de cada Instituição de educação infantil estavam sendo organizadas. As professoras ao serem entrevistadas destacaram que as formações eram imediatistas e a mediação das coordenadoras era distante da prática vivenciada no cotidiano da educação infantil.

Nas análises da autora as formações proporcionadas pelas coordenadoras não contribuíam para reflexões e nem para as práticas pedagógicas das professoras. No entanto, na compreensão das coordenadoras pedagógicas não havia necessidade de modificação das práticas nas formações continuadas, pois elas acreditavam que estas formações proporcionadas supriam as necessidades das professoras de educação infantil.

Outra pesquisa que compôs essa primeira categoria foi à dissertação de Edna Aparecida Soares dos Santos (2014) intitulada “A formação continuada na educação infantil”: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis”, na qual a pesquisadora reconstituiu a trajetória de formação continuada da rede municipal de educação infantil. Santos (2014) por meio dos documentos do acervo disponibilizado pela Diretoria de Educação Infantil e consulta ao Sistema de informações da Gerência de Formação Permanente que reconstituiu a trajetória da educação infantil e da formação continuada no município de Florianópolis, no período compreendido entre 2005 e 2012. As formações centralizadas dentro de cada instituição são mais destacadas pelas professoras por tratarem de assuntos específicos de cada instituição. Santos (2014), afirmou que as professoras acreditam que as formações descentralizadas, ou seja, ocorridas fora da instituição, apresentam assuntos semelhantes, no entanto, as mesmas destacam que oferecer uma formação igual para realidades diferentes demandam também estratégias diferentes.

A última dissertação que compôs esta primeira categoria foi a pesquisa de Rozane Marcelino de Barros (2014) intitulada: “Formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil: O caso da cidade de Curitiba”, a qual teve como objetivo conhecer as percepções das profissionais atuantes na educação infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Curitiba.

A metodologia utilizada para coleta de dados contou com a aplicação de um questionário para 57 profissionais da educação infantil, no qual a autora pode constatar que a Secretaria Municipal fica responsável por estas formações e que as professoras afirmam ter avançado nos conhecimentos referentes à educação infantil e qualificado suas práticas pedagógicas a partir das formações continuadas desenvolvidas pela secretaria de educação.

Em seguida é possível observar pesquisas que destacam as conquistas das políticas públicas para a formação de professoras de educação infantil como também o caminho que ainda precisa ser trilhado.

A categoria agrupada reúne três pesquisas entre os anos 2008 a 2012, sendo duas dissertações selecionadas no banco da CAPES e duas dissertações no IBICTI. Destacamos uma dissertação do ano de 2008, uma de 2009 e duas de 2012. Esta categoria ajuda a entender a configuração das políticas de formação de professoras de educação infantil em nível nacional.

Selecionamos para este agrupamento a dissertação de Monica Carvalho dos Santos (2009), que se debruçou para pesquisar “O descompasso entre as políticas públicas de formação do professor de educação infantil e a prática cotidiana do município de Bayuex, na Paraíba”.

Nesta pesquisa a autora problematizou a formação das professoras de educação infantil e o processo de integração da educação infantil aos sistemas municipais de ensino. Para realizar a pesquisa a autora utilizou documentos legais situando às políticas públicas a partir da década de 1990 e em paralelo, refletiu sobre as práticas de políticas que são materializadas no contexto da educação infantil.

Nas análises sobre a relação existente entre formação e valorização da educação infantil, a autora descobre que as creches ainda não tinham sido incluídas completamente no Sistema de ensino, pois estas instituições também estão incluídas nas secretarias de bem-estar Social. Outra constatação importante foi de que existe mais interesse da secretaria de educação em preparar as professoras da educação infantil que atuam na pré-escola (4 a 6 anos), em detrimento da preparação das profissionais que atuam em creches.

A autora constatou que existem políticas locais de formação continuada que são “frágeis”, a exemplo de as professoras que trabalhavam com as crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses não participarem das formações. Outra fragilidade se refere aos objetivos dessas formações que buscam capacitar às professoras da pré-escola na área de Português e Matemática, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outras constatações importantes feitas pela autora referiram-se a falta de condições adequadas de trabalho que estas professoras encontravam nos espaços das instituições de educação infantil, as dificuldades encontradas na prática pedagógica, bem como a não participação das professoras de creche nos cursos de formação continuada oferecidos no município de Bayuex na Paraíba.

Outra dissertação selecionada para fazer parte desta segunda categoria foi a dissertação de Suely Soares da Nóbrega (2012) intitulada: Representações Sociais

sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores, a qual analisou a importância dos processos de formação para 118 futuras pedagogas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Caicó, além de analisar a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

Para a coleta dos dados a autora realizou um questionário de associação livre de palavras e uma entrevista semi-estruturada, na qual as alunas do Curso de Pedagogia sugerem que os cursos de formação inicial para professoras da educação infantil devem propor e desenvolver projetos problematizando temas reais, amplos e globais que envolvam o ensino e a pesquisa.

A investigação de Nóbrega (2012) destacou que para as alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Caicó, a docência em educação infantil é representada por uma visão romântica, descaracterizando o trabalho das professoras, ou seja, a docência é compreendida como vocação, sendo o trabalho pedagógico uma realização baseada puramente no amor, não considerando os aspectos sociais, políticos e econômicos que interferem na educação infantil.

Outra dissertação que veio contribuir com o nosso levantamento foi à pesquisa de Camila dos Anjos Barros (2012) que intitulou sua pesquisa de: Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação: políticas públicas e a escolaridade de profissionais da educação infantil. O material empírico para a análise desta pesquisa foi construído a partir de entrevistas com gestoras responsáveis pela educação infantil em 24 municípios do estado do Rio de Janeiro.

A autora constatou que na maior parte dos municípios pesquisados faltam políticas locais consistentes de elevação da escolaridade das profissionais, tendo em vista, que é modesta a presença de professoras formadas em nível superior nas instituições de educação infantil dos municípios pesquisados.

Barros (2012) revela que foram observadas iniciativas Políticas de elevação da escolaridade dessas profissionais, como o Programa Pró-infância financiado pelo Ministério da Educação do Governo Federal, entretanto, a oferta não é suficiente para atender a todas as professoras que ainda não possuem graduação em pedagogia.

As leituras, reflexões e análises empenhadas na pesquisa de levantamento da produção científica que realizamos no site da CAPES e IBICT, foi um passo importante na construção da investigação sobre a formação continuada das professoras de

educação infantil, proporcionando um aprofundamento sobre a problemática da nossa pesquisa.

### Considerações finais

Este trabalho mapeou as principais produções científicas dos últimos sete anos, referentes à **formação continuada das professoras de educação infantil** encontradas no banco de dados da CAPES e IBICTI. Inicialmente selecionou-se uma grande quantidade de pesquisas para a leitura e apropriação do que já foi pesquisado sobre a formação continuada das professoras de educação infantil, porém para melhor apresentar as pesquisas selecionadas e simplificar a leitura, elas foram agrupadas por temáticas, sendo estas: **práticas de formação das professoras de educação infantil** e as **políticas de formação continuada**.

Os dados do primeiro agrupamento **práticas de formação das professoras de educação infantil** revelam que: são oferecidas mais oportunidades de formação continuada para as professoras que atuam na pré-escola, em detrimento das professoras que trabalham nas creches; as formações continuadas quando são efetivadas tratam de temáticas que contemplam as especificidades da educação infantil; muitas professoras e gestoras confundem a formação continuada com palestras e reuniões; além de, algumas iniciativas de formações continuadas, quando oferecidas pelas instituições, ocorrem em horários e espaços inadequados, como nos intervalos para o almoço, nos corredores da instituição e no horário da educação física.

Realizar tal levantamento possibilitou uma aproximação com as produções científicas que dizem respeito também a **políticas de formação continuada de professores de educação infantil**, a qual foi à temática do segundo agrupamento, onde os dados demonstram que: recentemente algumas creches ainda não foram incluídas completamente no Sistema educacional, tendo em vista que estas instituições mantinham vínculo prioritariamente com as secretarias de bem-estar Social; os dados revelam também que o termo formação continuada de professores foi determinado legalmente somente na década de 1990, pois anteriormente os termos utilizados tinham conotação pejorativa como reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação; os dados revelaram também que muitas professoras de educação infantil desconhecem as políticas de formação continuada e possuem uma visão romântica e naturalizada sobre a docência desta etapa, não compreendendo assim a formação

continuada como um direito legalmente adquirido e assim não valorizando as formações continuadas que podem re-significar a prática do professor; quanto ao ingresso e os vínculos empregatícios das professoras de educação infantil, a pesquisa revela que muitas professoras ainda não possuem nível superior e quanto ao vínculo são contratadas em caráter temporário. Destacamos que esta pesquisa de levantamento de produção científica divulgou informações significativas e essenciais para a construção do processo de investigação de minha pesquisa de mestrado.

### Referências:

ALVES, Alda Judith. A “**Revisão da Bibliografia**” em **Teses e Dissertações**: meus tipos inesquecíveis. São Paulo: Cad. Pesq, 1992. p.53-56

BARROS, Camila dos Anjos. **Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação**: Políticas Públicas e escolaridade de profissionais da educação infantil. 2008, p.113. Dissertação de Mestrado. PUC – Rio de Janeiro, 2008. Disponível: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20550/20550\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20550/20550_1.PDF). Acesso em: 15 de setembro de 2015.

BARROS, Rozane Marcelino de. **Formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em Centros Municipais de educação infantil**. 2014, 192 p. Dissertação de Mestrado. UFRPE- Pernambuco, 2014. Disponível: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36051/R%20-%20D%20-%20ROZANE%20MARCELINO%20DE%20BARROS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 de setembro de 2015.

CHIARE, Lidiane Chiare; RAUSCH, Rita Buzzi; **Formação Continuada de Professores no interior de uma instituição de educação infantil**, Rev. Entre Ver, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 83-98, jul./dez. 2012. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34242/27124>. Acesso em: 13 de setembro 2015.

DUARTE, Luciana Candido. **Formação continuada: professores de educação infantil da Rede Municipal de Catalão**. 2013, 135 p. Dissertação de Mestrado. GO. UFG – Goiás, 2013. Disponível em: [https://mestrado\\_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Luciana.pdf](https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Luciana.pdf). Acesso em: 23 de setembro de 2015.

DUTRA, Rosiany de Moraes Martins. **Formação continuada de professores na escola Prática docente e autonomia pedagógica na educação infantil**. 2014, 147 p, Dissertação de Mestrado. UFMA- Maranhão 2014. Disponível: <http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/buscaGeral/lista.jsf>. Acesso em: 29 de setembro de 2015.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **A concepção de formação continuada de professores no âmbito das políticas da educação infantil a partir da década de**

**1990.** 2008, 165 p, Dissertação de Mestrado. UFSC – Florianópolis 2008.  
Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/>  
Acesso em: 15 de setembro de 2015.

JOAQUINA, Roger Gonçalves Duarte. **Formação continuada de rede: um estudo de caso de formação de professores no Município de Lagoa Santana.** 2013, 147 p. Dissertação de Mestrado. FURB – Blumenau 2013. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle> Acesso em: 04 de setembro de 2015.

MOYANO, Jozina Alves. **O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios.** 2014, 248 p. Dissertação de Mestrado. Metodista. São Paulo, 2014. Disponível: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1028/1/JMOYANO.pdf> Acesso em: 23 de setembro de 2015.

NOBREGA, Suely Soares. **Representações sociais sobre Docência na educação infantil na interface da política de educação infantil.** 2012, 127 p. Dissertação de Mestrado UFES – Espírito Santos – 2012. Disponível: [http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4735?locale=pt\\_BR](http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4735?locale=pt_BR) Acesso em 30 de setembro de 2015.

OLIVEIRA, Maria Cristina de. **A educação infantil pública de Campinas e a formação de professores: de qual formação falamos?** 2011, 159 p. Dissertação de Mestrado. PUC – Rio de Janeiro. 2011. Disponível: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/690> Acesso em: 25 de setembro de 2015.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para formação de professores da educação infantil.** 2011, 143 p. Dissertação de Mestrado. UFES- Espírito Santos, 2011. Disponível: <http://educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-de-pessoal?id=11437> Acesso em: 29 de setembro de 2015.

SANTOS, Edna Aparecida Soares dos. **A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da Rede Municipal de Florianópolis.** 2014, 319 p. Dissertação de Mestrado. UFSC – Florianópolis. 2014. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/> Acesso em: 27 de setembro de 2015.

SANTOS, Monica Carvalho dos. **O descompasso entre as políticas públicas de formação de professores de educação infantil e a prática cotidiana do município de Byeux na Paraíba.** 2009, 139 p. Dissertação de Mestrado. UFP- Paraíba, 2009. Disponível: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q> Acesso em: 08 de setembro de 2015.

SILVA, Melissa Rodrigues Da. **A formação continuada de professores de educação infantil: Um estudo sobre a organização e realização no sistema municipal de ensino de Guarapuava – Paraná.** 2011, 111 p. Dissertação de

Mestrado. UTP- Paraná, 2011. Disponível:  
<http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/541> Acesso em: 21 de setembro de 2015.

VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo.** 2013, 277 p. Dissertação de Mestrado. USP- São Paulo, 2013. Disponível:  
<https://pt.slideshare.net/RodrigoFlauzino/flaviana-rodrigues-vieirarev> Acesso em: 08 de setembro de 2015.

## HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE RELÁTORIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DA REGIÃO SUL-CATARINENSE

**Geovana de Abreu Brandolfi<sup>1</sup>; Gabrielli de Souza Padilha<sup>2</sup>; Helena Cardoso Zomer<sup>3</sup>; Hemilin Cittadin Schmitz<sup>4</sup>; Beatriz D'Agostin Donadel<sup>5</sup>**

<sup>1</sup>Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE.  
geovanabrandolf@hotmail.com

<sup>2</sup>Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE.  
gabriellisouza528@gmail.com

<sup>3</sup>Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE.  
helenazomer@hotmail.com

<sup>4</sup>Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE.  
hemilinschmitz@hotmail.com

<sup>5</sup>Docente do Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE.  
beatrizdonadel@gmail.com

**Resumo:** Diante da transição no modelo educacional vigente, evidenciam-se estudos que façam um resgate sobre as mudanças em disciplinas curriculares da Educação Básica, entre elas a Educação Física. Nesta perspectiva, o presente estudo tem por objetivo analisar as práticas de educação física na Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco, no município de Urussanga-SC, por meio da seleção, análise crítica e subjetiva de acervos fotográficos e de relatórios desta disciplina registrados por professores nas décadas de 40, 50 e 60. Por meio deste estudo pode-se identificar características históricas das práticas escolares da Educação Física junto ao processo formador, além de ressaltar-se a importância da manutenção de acervos documentais escolares que preservem e possibilitem contar aspectos da história da educação em nossa região.

**Palavras-chave:** História da Educação. Educação Física. Práticas Pedagógicas.

### Introdução

A educação física no Brasil tornou-se uma prática escolarizada a partir de meados do século XIX, veiculando ideias militaristas e higienistas daquela época, nas quais estava imbuída a compreensão de que “era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais” (BRASIL, 1997, p.19). Interessante notar que, inicialmente, a implantação da educação física nas escolas brasileiras causou polêmica, pois muitos pais não compreendiam a utilidade de seus filhos se envolverem em atividades que não tinham caráter estritamente intelectual. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a ideia de ginástica estava associada aos exercícios militares; “mas, em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas” (BRASIL, 1997, p.19). A fim de superar esses entraves, intelectuais e professores, que discutiam

as práticas pedagógicas da época, buscaram explicitar os benefícios do desenvolvimento de um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual.

A prática de atividades físicas, desportivas ou lúdicas, tornou-se problemática no cotidiano das pessoas a partir dos processos de industrialização e crescimento urbano. Conforme Sayão (2002), se por um lado o crescimento dos centros urbanos e das novas formas de moradia, em espaços cada vez mais reduzidos, impeliu muitos a um modo de vida sedentário, houve, em paralelo, um aumento dos discursos de valorização de estilos de vida atléticos, e várias pesquisas envolvendo a temática corpo e movimento, inclusive no âmbito pedagógico. Nesse contexto observa-se que a Educação Física escolar (institucionalizada, isto é, quando aplicada ao ensino), foi sendo incrementada e defendida. De acordo com Valter Bracht (2010), no início do século XX, as escolas brasileiras concentravam suas práticas de Educação Física na Ginástica, influenciadas por métodos Europeus. Posteriormente, já na década de 30, percebem-se também práticas ligadas às modalidades esportivas como Atletismo, e gradativamente, sobretudo a partir de 1961, sentiu-se um processo e “esportivização” das práticas escolares de Educação Física, com ênfase em alguns esportes coletivos.

Reflexões históricas sobre transformações ocorridas em disciplinas que compõem a grade curricular da educação básica constituem-se como pressupostos importantes na formação dos profissionais da educação. Neste estudo, pensando em identificar mudanças e permanências, continuidades e rupturas em práticas escolares, deparou-se com uma série de documentos disponibilizados digitalmente referentes à Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco (EEBBRB), localizada no município de Urussanga, em Santa Catarina. Dentre os vários temas identificados no acervo, optou-se por analisar dados referentes às práticas de Educação física, sobretudo pelo encantamento e curiosidade que os relatórios encontrados causaram nas pesquisadoras. Definiu-se então por objetivo deste estudo: refletir historicamente sobre as práticas de Educação Física desenvolvidas na EEBBRB por meio da seleção, análise crítica e subjetiva de acervos fotográficos e de relatórios desta disciplina registrados por professores nas décadas de 40, 50 e 60.

### **Procedimentos Metodológicos**

O estudo foi desenvolvido na disciplina de História da Educação, no segundo semestre de 2016, no Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE. Sendo subdividido em etapas como: pesquisa virtual de documentos, artigos e referências;

pesquisa física (que englobou a visita à escola utilizada para o estudo e outras instituições que contivessem o material necessário para o desenvolvimento da pesquisa e registros históricos por meio de imagem), elaboração do roteiro e análise das informações obtidas.

Sendo assim, o trabalho constitui-se de análise documental de registros fotográficos e documentos escritos relacionados às aulas de Educação Física na Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco (EEBBRB) no município de Urussanga–SC registrados nas décadas de 40, 50 e 60. Este estudo respeitou aspectos éticos preservando a identidade dos participantes (nos diálogos ocorridos em espaços visitados), sua ciência e permissão para realizá-lo.

O contato com acervo documental histórico deu-se através do Museu da Universidade do Extremo Sul Catarinense – MUESC, que reúne acervo fotográfico de várias instituições escolares do estado de Santa Catarina (sendo que conta com espaço virtual e físico). O MUESC foi qualificado pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional (IPHAN), além de manter parcerias com diversas instituições que trabalham com conservação e acervo. Para visita ao acervo físico e instruções sobre uso de filtros no estudo, as pesquisadoras fundamentaram uma parceria com o Grupo de História e Memória da Educação (GRUPEHME) da UNESCO, para consolidação do estudo e posterior associação com o acervo físico da instituição escolhida para desenvolvimento da pesquisa. Foi feita uma visita técnica na Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco (EEBBRB), para conhecimento do acervo e comparação entre as informações coletadas virtualmente. Posteriormente, os registros físicos disponibilizados pela escola, incluindo roteiros, fotografias e relatos, foram analisados observando-se permanências e mudanças, continuidades e rupturas nas práticas identificadas, já que, através da visita à escola pode-se registrar elementos da atualidade (2016) e colocá-los em comparação com aspectos históricos registrados nos documentos/fotografias das décadas de 1940, 1950, 1960.

Esta escola foi escolhida por conter relevante montante de material para aprofundamento e objetivos propostos no trabalho de pesquisa, além de se encaixar no perfil institucional almejado e estar em uma área de grande afinidade com as pesquisadoras.

## Resultados e Discussão

Entre os resultados obtidos na pesquisa destaca-se a identificação e seleção de relatórios de Educação Física redigidos nas décadas de 40, 50 e 60. Para este estudo foram selecionados 4 relatórios (1947, 1949, 1958 e 1960) que contém descrições das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo escolar e também fotografias dos alunos em atividades.

A EEBBRB foi inaugurada no dia 9 de novembro de 1941, em meio à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), nasceu em uma perspectiva conservadora e tradicional dos anos 1940 no Brasil, quando inaugurada a instituição só oferecia aos alunos o chamado primário (compreendido de primeira à quarta série). Ao longo dos anos sofreu mudanças em sua estrutura em 2016 atendeu 720 alunos provenientes do centro urbano municipal e de áreas rurais regionais.

Em geral os quatro relatórios selecionados descrevem o desenvolvimento de atividades letivas no decorrer do ano, abordando os mesmos itens: número de matriculados, os materiais disponíveis, os uniformes, a disciplina, os exames (clínico, biométrico e prático); métodos aplicados; desfiles e demonstrações; associação desportiva; frequência, entre outros, além de fotografias de algumas atividades.

O primeiro relatório escolar analisado intitula-se “Relatório dos Serviços de Educação Física – 1947”, de onde destacamos as seguintes informações:

[...] A Educação Física foi ministrada de acordo com programas sendo feito também os exames biométricos e práticos. A boa compreensão das finalidades, por parte dos alunos permitiu que se pudesse ampliar o serviço, sendo recebido pelos alunos com satisfação, manifestando eles mesmos grande interesse pelas aulas dessa matéria. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BARÃO DO RIO BRANCO, 1947, s/p).

Em relação à estrutura institucional para o desenvolvimento da disciplina foi registrado no relatório as seguintes informações:

[...] O campo de Educação Física acha-se no terreno do Estabelecimento, tendo 80x40m, é dotado de locais para saltos em distância altura e pista de corrida. O campo de *volley-ball* encontra-se no pátio de recreio, mede 18x9m. Ambos em bom estado de conservação. Há deficiência de bolas para *volley-ball* e *basket-ball*. Há grande falta de material fixo neste estabelecimento. Foram empregados todos os esforços para a construção de trave de equilíbrio, barra dupla e outros materiais. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BARÃO DO RIO BRANCO, 1947, s/p SIC).

O segundo “Relatório de Serviço de Educação Física” registrado em 1949, mostra o desenvolvimento das atividades escolares:

[...] Foram feitos os trabalhos, conforme instruções recebidas dessa inspetoria, inclusive exames biométricos e práticos, todos os meios foram empregados obtendo ampliação do serviço e gosto dos executantes nas aulas de educação física. [...]

[...] É digna de elogios a conduta de muitos alunos nas aulas de Educação Física, contando porém com uma pequena parte que infelizmente ainda não conhece, o que é obediência e amizade com os colegas.

[...] Métodos aplicados [...] Além do Francês, conhecemos o eclético. Ambos foram aplicados produzindo melhores resultados a sessão de ginástica metodizada, tanto em aula como para demonstrações. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BARÃO DO RIO BRANCO, 1949, s/p)

Os relatórios de 1947 e 1949 foram escritos pela “Professora 1”, neles destacamos a presença dos exames biométricos, da prática da ginástica e modalidades esportivas como o vôlei e o basquete e o registro da conduta dos alunos no item “disciplina”, características das aulas de educação física do período.

O terceiro relatório registrado em 1958, apresenta uma mudança de professora na condução da disciplina, o relatório segue a mesma organização de informações com maior detalhamento da estrutura e materiais disponíveis para a prática da Educação Física:

[...] os locais para salto encontram-se em estado deplorável. O campo de *basket-ball* localizado no pátio interno encontra-se incompleto ainda, faltando-lhe os postes e as tabelas. [...]

[...] o material é muito reduzido e em estado de conservação regular. 2 bastões para corrida de revezamento, 1 bola de basquete, 3 bolas de arremessamento, 1 bola de vôlei, 1 bambu, 15 cordas de 2 metros, 2 cordas grossas, 1 cronometro, 3 fardos, 3 pesos esféricos, 1 peso hexagonal, 2 suportes para salto, 1 rede, 2 cordéis (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BARÃO DO RIO BRANCO, 1958, s/p).

A “Professora 2” ressaltava positivamente o interesse e participação dos alunos nas práticas escolares:

Quanto as aulas ministradas aos alunos foram sempre recebidas pelos mesmo com grande satisfação, manifestando eles próprios muito interesses pelas mesmas. Como professoras de educação física

procuramos envidar todos os esforços pelo maior desenvolvimento dos alunos não só nas horas de aulas, mas também fazendo sentir eles a necessidade fremente do desenvolvimento físico, ao lado do intelectual [...] (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BARÃO DO RIO BRANCO, 1958, s/p).

Vale observar que a “Professora 2” busca explicitar em seu registro a importância e relação entre desenvolvimento físico e intelectual.

No quarto Relatório, registrado em 1960, também escrito pela “Professora 2”, novamente, junto às observações sobre o andamento do ano letivo, reforça a relação entre desenvolvimento físico e intelectual:

Confesso sinceramente o grande interesse que as crianças deste educandário demonstram pelas aulas de Educação Física, principalmente nas sessões de jogos. Por isso envide todos os meios possíveis, para que a disciplina transmitida às crianças deste estabelecimento, pudesse inculcar no espírito das mesmas a necessidade de um desenvolvimento físico ao nível do intelectual, onde encontrei para isso o maior apoio da direção e dos colegas de Letras (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BARÃO DO RIO BRANCO, 1960, s/p).

Vale lembrar que a partir da década de 1930 a educação brasileira foi muito influenciada pelas ideias do movimento escolanovista, onde se difundiu a ideia de uma Escola Ativa e evidenciou-se “a importância da Educação Física no desenvolvimento integral do ser humano” (BRASIL, 1997, p.20). A metodologia ativa de ensino, isto é, quando o aluno está no centro de seu aprendizado, e o educador lança mão de atividades interativas para fomentação do pensamento crítico e abandono de abordagens restritas ao processo de ensino expositivo e rumo ao avanço para métodos cada vez mais dialogados (MANCIBO, 2007), proporcionando a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem e seu gosto pelas atividades. Em certo sentido, podemos intuir isto nos relatórios de época, por exemplo a “professora 2”, no relatório de 1960, enfatiza o envolvimento dos alunos na disciplina relatando que por falta de professor as turmas do primário vespertino não tiveram aula de Educação Física, sendo que houve muito descontentamento e reclamações por parte dos alunos que demonstravam muito gosto em participar das atividades.

Através das fotografias anexadas aos relatórios também podemos observar algumas características das práticas escolares da época:

**Figura 1** – Fotografias do Relatório de 1947. Demonstrações de Ginástica.



Fonte: ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BARÃO DO RIO BRANCO, 1947, s/p.

**Figura 2** – Fotografias do Relatório de 1958. Desfile cívico de Sete de Setembro.



Fonte: ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BARÃO DO RIO BRANCO, 1958, s/p.

Tanto por registros feitos nos relatórios, como através da observação de fotografias, percebe-se que na época a grande vitrine da Educação Física eram os desfiles cívicos, por exemplo, o Sete de Setembro, onde os alunos faziam demonstrações de ginástica. Nas fotos também podemos observar uma característica da época que era a separação de meninos e meninas nas atividades.

A inclusão da Educação Física como “prática educativa obrigatória” ocorre a partir de 1937, juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais em todas as escolas brasileiras. Na defesa dessa mudança na educação um artigo na Constituinte citava “o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia” (BRASIL, 1997, p.20). Interessante notar que nos relatórios de Educação Física aqui analisados há sempre um item destacado que trata da “disciplina”. As Professoras ressaltavam nos relatórios

a utilização do método Francês e Eclético. Segundo a pesquisadora Silvana Goellner, a inserção das atividades físicas no contexto escolar que despontaram em todo mundo cristão-ocidental a partir do século XIX tinham por objetivos “a regeneração da raça, a promoção da saúde e a formação do homem forte e corajoso, útil à nação tanto pelo desempenho nas guerras, como pela atuação nas esferas da produção industrial” (GOELLNER, 1992, p.39). Segundo esta autora, além desses objetivos estava implícito “um rigoroso controle disciplinar”, que no caso do método francês estava imbuído da ideia da formação do soldado patriota combatente e do trabalhador braçal produtivo aos quais era imprescindível a interiorização de condutas rigorosamente disciplinadas.

Durante a pesquisa também foi realizada uma visita à escola Barão do Rio Branco onde foram feitos registros fotográficos para uma comparação e reflexão sobre mudanças no espaço físico e também na disciplina, como por exemplo o uniforme utilizado pelos alunos na época e atualmente, mostrando os contrastes evidenciados. Um dos itens que mais chamou atenção na visita, foram os troféus conquistados pelos alunos da escola nos últimos anos (conforme Figura 3) exibidos com orgulho, dos quais intui-se que simbolizam as vitórias de alunos e professores na prática da modalidade esportiva, mas não só isso, também as vitórias da escola na consolidação da melhoria de qualidade de vida e de pensamento crítico dos seus alunos.

**Figura 3** – Troféus conquistados pelos alunos em 2016



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Diante da pesquisa de campo que abrangeu tanto o espaço virtual, quanto físico, pode-se perceber que houve uma profunda mudança de hábitos, nos uniformes

e também nas práticas associadas a esta disciplina, o que de acordo com a literatura, faz parte de um processo de transformação que está atrelado ao ensino da educação física e práticas e saberes relacionados, influenciando diretamente nas mudanças que ocorrem neste cenário, e que contribuem para um aprimoramento e melhor adesão da disciplina e consolidação na grade curricular (LIMA, 2001).

O perfil dos professores responsáveis pelos registros evidencia a preocupação com os alunos e a forma como a disciplina é abordada, para que traga efeitos positivos sobre a saúde dos alunos, e também sobre o seu desempenho nas outras disciplinas. Conforme o registro dos professores que redigiram os relatórios pesquisados, os alunos que se engajavam nas atividades físicas propostas apresentavam reflexos positivos em seu desempenho escolar. Conforme bibliografia pesquisada, muitos autores defendem atualmente que a prática de exercícios físicos enquanto disciplina curricular, contribui para o auxílio na formação além de enfatizar a manutenção da saúde por meio da aptidão física, bem como trazer benefícios para o desenvolvimento intelectual do estudante e incentivar a prática de atividades e hábitos saudáveis no decorrer da vida e realização de atividades diárias (DEVIDE; OLIVEIRA; FERREIRA, 2005).

### **Considerações Finais**

O trabalho proporcionou uma aproximação com documentos de época e com seu contexto histórico, sendo que esse resgate histórico evidenciou a importância e visibilidade que a disciplina de Educação Física tinha em atividades pedagógicas desenvolvidas em uma escola sul-catarinense nas décadas de 40, 50 e 60.

Percebeu-se que houve, em comparação com a escola atual uma profunda mudança nas rotinas da disciplina de Educação Física, nos uniformes, nas modalidades, mas que esta continua sendo destaque na Escola, tendo como vitrine agora os troféus conquistados pelos alunos em modalidades esportivas nas competições regionais. Nesse sentido consideramos que as práticas escolares dentro da disciplina de Educação Física comportam cultura no seu sentido mais amplo, incitando o corpo com manifestações individuais e coletivas. Essas práticas foram transmissoras de cultura, mas acima de tudo, transformadoras de cultura, fazendo com que a sua compreensão no contexto, e em sentido mais amplo, seja essencial para a geração de mudanças positivas na educação contemporânea.

As reflexões sobre práticas escolares, no caso deste estudo enfocando a Educação Física, só foram possíveis pelo contato com documentos de época que despertaram a curiosidade e trouxeram à tona temas interessantes que nos fizeram pensar na Educação em uma perspectiva histórica. É importante salientar que a disponibilidade desses documentos nos meios digitais e sua conservação em museus e arquivos são atitudes imprescindíveis para a realização de estudos e pesquisas que promovam a construção de conhecimentos sobre as mais diversas práticas educativas em nossa região. É preciso valorizar a percepção dos objetos e documentos relacionados à escola como Patrimônio Cultural e Histórico.

Para as acadêmicas, este estudo trouxe uma profunda reflexão sobre a importância do seu papel como educadoras, na construção de uma sociedade que tenha boas memórias, e que essas memórias sejam preservadas através dos princípios da Educação. No entanto, mais estudos necessitam ser realizados para que se possa observar melhor as contribuições e aspectos positivos da Educação Física no processo de formação, nos vários níveis de ensino, e as transformações ocorridas em sua ementa em vista da contemporaneidade.

## Referências

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>> Acesso em fevereiro de 2017.

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

DEVIDE, Fabiano Pries; OLIVEIRA, Gabriela Aragão Souza de; FERREIRA, Marcos Santos. Ampliando o campo de intervenção da educação física escolar a partir da análise da escada da aptidão para toda a vida. **Pensar a Prática**, Goiânia. v.8, n.1, p.1-19, jun. 2005.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BARÃO DO RIO BRANCO. **Relatório de Educação Física 1947/1949/1958/1960**. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco: Documentos disponibilizados - v.1. Criciúma, SC : GRUPEHME, 2010. Disponível em  
<<http://www.bib.unesc.net/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=104793>>. Acesso em outubro de 2016.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método Francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola**. Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1992. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1322/000053203.pdf?sequence=1>>. Acesso em julho de 2017.

LIMA, Lenir Miguel de. A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia. v.4 , p.46-66,jun. 2001.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 99, p.466-482, ago. 2007.

SAYÃO, Déborah Tomé. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55- 67, jan. 2002. Disponível em <[http://portfolio.unisinos.br/OA12/pdf/debora\\_artigo.pdf](http://portfolio.unisinos.br/OA12/pdf/debora_artigo.pdf)> Acesso em novembro de 2016.

## INDICATIVOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL EM ATIVIDADES ESCRITAS VINCULADAS AO ENSINO DE CIÊNCIAS

Tais Macalossi<sup>1</sup>; Ide Maria Salvan Maccari<sup>2</sup>; Marilete Aparecida Willemann<sup>3</sup>

Professor. Orleans. tais\_macalossi@hotmail.com

<sup>2</sup>Professor. UNIBAVE. idmariasm@hotmail.com

<sup>3</sup>Professor. UNIBAVE. marawillemann@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente trabalho teve como objetivo avaliar se as atividades de ensino e aprendizagem escritas desenvolvidas pelos professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, na disciplina de ciências, de uma escola da região sul de Santa Catarina, apresentam-se acordadas com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs). O trabalho pautou-se na pesquisa documental por utilizar como base de dados as atividades registradas nos cadernos dos alunos. E se tratando da descrição de dados a pesquisa se caracteriza como qualitativa. Segundo recomendações dos PCNs as atividades devem reportar os alunos à situação abordada, envolvendo-os no contexto da problemática. Esperava-se que as atividades ou algumas delas apresentassem um certo contexto permitindo ao aluno relacionar o conteúdo a vida. Porém, as atividades disponibilizadas não apresentavam descrição que permitisse, ao aluno, relacionar o conteúdo a vida real.

**Palavras-chave:** Ciências. Parâmetros Curriculares Nacional. Atividades. Contextualização. Aprendizagem.

### Introdução

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (BRASIL, 1998) se faz necessário superar a postura “cientificista” que o ensino de ciências apresentou por muitos anos, tornando o ensino criativo e motivador, relacionando os conteúdos de ciências ao cotidiano dos alunos, as suas experiências de vida, favorecendo diferentes olhares sobre o meio ambiente e as relações nele existente, possibilitando que “[...] compreendam tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo humano [...]” (MORIN, 2011, p. 55).

Portanto, para que se pense a condição humana no mundo e do mundo humano, há que se desenvolver nos alunos a aptidão de contextualizar, de relacionar o todo às suas partes, a complexidade das relações (MORIN, 2011).

Com esse olhar, o ensino de ciências “[...] passou a ser o de dar condições para o aluno identificar problemas a partir de observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de

forma a tirar conclusões sozinho [...]” (BRASIL, 1998, p. 20). A partir desse olhar o trabalho tem como objetivo geral avaliar se as atividades escritas de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos professores de 4º e 5º anos, na disciplina de ciências, de uma escola da região sul de Santa Catarina, apresentam-se acordadas com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. E como objetivos específicos: descrever um breve histórico do ensino de ciências no Brasil, e do ensino de ciências de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como forma de entender o que se propõe em relação ao ensino da disciplina e descrever as atividades escritas, de ciências, realizadas pelos professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental I.

### **O Ensino de Ciências**

A escassez de pessoas capacitadas para atuarem em prol do desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, e impulsionarem o processo de industrialização, no qual o país encontrava-se, aliado às transformações políticas ocasionaram mudanças quanto ao papel da escola frente à sociedade (KRASILCHIK, 2000).

A escola, até então, privilégio de alguns, torna-se responsável pela formação de todos os cidadãos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.204 de 1961 que:

[...] ampliou bastante a participação das ciências no currículo escolar, que passaram a figurar desde o 1º ano do curso ginásial. No curso colegial, houve também substancial aumento da carga horária de Física, Química e Biologia. Essas disciplinas passavam a ter a função de desenvolver o espírito crítico com o exercício do método científico. O cidadão seria preparado para pensar lógica e criticamente e assim capaz de tomar decisões com base em informações e dados. (KRASILCHIK, 2000, p. 86).

Mais tarde, as mudanças políticas pelas quais o país passava com a implantação da ditadura militar em 1964, a educação sofre alterações e “[...] o papel da escola modificou-se, deixando de enfatizar a cidadania para buscar a formação do trabalhador, considerado agora peça importante para o desenvolvimento econômico do país [...]” (KRASILCHIK, 2000, p. 86).

O ensino de ciências, com as mudanças de 1964, passou a ser influenciado por currículos estrangeiros com foco na formação de futuros cientistas. Contudo, os

projetos estrangeiros adaptados para as escolas brasileiras apresentaram-se desinteressantes devido ao:

[...] pequeno impacto de suas propostas educativas deveu-se principalmente à resistência dos professores, que não receberam treinamento adequado, e ao descuido com algumas traduções. Um dos manuais, exemplo, sugeria que os estudantes levassem “um pouco de neve” para a sala de aula para a realização de determinadas atividades experimentais (NASCIMENTO et al, 2010, p. 228).

Com a redemocratização do país, na década de 80, e as lutas em defesa do meio ambiente e direitos humanos, as propostas para o ensino de ciências principiaram a inclusão do “[...] discurso de formação do cidadão crítico, consciente e participativo. As propostas educativas enfatizavam a necessidade de levar os estudantes a desenvolverem o pensamento reflexivo e crítico [...]” (NASCIMENTO et al, 2010, p. 232).

Como resultado deste processo, em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases-LDB/96, que tem como propósito a formação básica do cidadão (LDB 9394/96 art. 32): I - “[...]o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo[...]”; pois se os alunos dominam a leitura e escrita podem se tornar leitores e compreender o mundo, fazendo ligações com seu passado, presente e futuro, realizando suas próprias considerações e interpretações, seguindo com seu aprendizado; II- “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”; ressalta a importância do respeito ao ambiente, seja ele natural ou transformado, como meio a ser valorizado de forma que possibilite o desenvolvimento e preservação, favorecendo a sustentabilidade.

Com o propósito de auxiliar as escolas na “[...] execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade [...]” (BRASIL, 1998, p.05), o Ministério da Educação (MEC) lança os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

## O Ensino de Ciências nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Vivemos em uma sociedade que valoriza o conhecimento científico e a formação do aluno crítico, porém esta formação vai além de um simples repasse de conteúdos, envolvendo apropriação de conhecimentos científicos que possibilitam a compreensão do mundo e suas transformações, levando em consideração a espécie humana como parte integrante e atuante no mundo (BRASIL, 1998).

Portanto: “[...] a intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam uma autonomia no pensar e no agir, é importante conceber a relação de ensino e aprendizagem como uma relação entre sujeitos [...]” (BRASIL, 1998, p. 32). Para que o aluno desenvolva autonomia no pensar há de se trabalhar com elementos que façam parte do dia a dia, com elementos da natureza, destacando sua importância e relação com a vida; enfatizar a relação das pessoas com o espaço e os elementos que o compõem; as relações entre si e com o meio, possibilitando pensar sobre o todo e as partes, e a relação que as partes apresentam entre si e com o todo (MORIN, 2011).

Há também que se pensar no papel que cada pessoa ocupa na “[...] compreensão dos fenômenos naturais e suas transformações, na formação de atitudes e valores humanos [...]” (BRASIL, 1998, p.32). A formação destes valores está relacionada à forma de produção e consumo presentes na sociedade, bem como a relação entre as pessoas e a natureza. Portanto, trabalhar com diferentes olhares sobre o modo de produção presente na geração de produtos e bens e seu consumo pela população colabora para a formação de atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente e a vida (BRASIL, 1998).

No ensino de ciências o processo de ensino e aprendizagem deve garantir uma metodologia que possibilite a participação ativa dos alunos, levando em consideração seus conhecimentos prévios, tornando o ambiente escolar e seu entorno espaço de aprendizagem, pela observação e atuação (BRASIL, 1998).

A partir do trabalho com o espaço local e suas mudanças é possível realizar trabalhos sobre “[...] fenômenos da natureza, incluindo o ser humano e as tecnologias mais próximas e mais distantes, no espaço e no tempo. Estabelecer relações entre o que é conhecido e as novas ideias [...]” (BRASIL, 1998, p.32).

Assim sendo, há de se buscar além das questões históricas, para que possibilite aos alunos vislumbrarem as mudanças geradas pela relação entre o homem e a natureza a partir dos mais variados fins (sobrevivência, acúmulo de

riqueza, relação de poder), a contextualização desses conhecimentos, possibilitando o entendimento dos motivos que ocasionaram as transformações presentes no meio.

No seu dia a dia os alunos buscam espontaneamente explicações para fatos, casos; à escola, cabe partir dessas explicações instigando para que se tornem insuficientes e motivem a busca por novas informações possibilitando a elaboração de um novo conceito ou sua ampliação. Deste modo, se faz necessário que o conhecimento a ser apropriado se apresente “[...] como um problema a ser resolvido [...]” (BRASIL, 1998, p. 117).

Na resolução de problemas há de se buscar as mais variadas fontes de conhecimentos com o propósito de contribuir com a formação dos alunos. Entre as buscas, destaca-se a observação pelo contato direto, que coloca o aluno em contato com ambientes, animais, plantas e instiga a descrever detalhes que muitas vezes passam despercebidos; e a observação indireta que necessita de recursos como as observações de fotos, filmes, gravuras possibilitando trabalho com imagens distantes no espaço e no tempo (BRASIL, 1998).

Há também a experimentação que exige do professor discussão com os alunos sobre o problema, os materiais a serem utilizados e como testar as hipóteses emergentes para se chegar aos resultados. Os experimentos favorecem a discussão de ideias, expectativas sobre manipulação de materiais, bem como oportuniza a exposição dos resultados, sejam o esperado ou não (BRASIL, 04, 1998).

Uma importante fonte são os acervos literários, neste caso, textos informativos relacionados ao tema trabalhado, podendo estar em contato com diferentes estruturas e com as mais variadas finalidades. Estes textos trazem informações sobre o mesmo tema e, muitas vezes, informações divergentes, possibilitando olhares diferentes e reflexões. As leituras possibilitam construção de conceitos básicos referentes à área, possibilitando aos alunos a ampliação de vocabulário, favorecendo processualmente a leitura de livros que necessitam desses conceitos básicos, ampliando os conhecimentos (BRASIL, 1998). Durante o desenvolvimento dos estudos é importante que o professor vá amarrando ideias, organizando fechamentos sejam por meio de textos, relatórios que auxiliarão no resumo final (BRASIL, 1998).

Os PCNs destacam um ensino e aprendizagem que preconiza uma formação capaz de interferir criticamente na realidade para muda-la e o ensino e aprendizagem contextualizados apresentam subsídios favoráveis a esta formação, já que os conhecimentos não foram produzidos de forma isolada, eles apresentam um contexto

histórico, social, ambiental. Contextualizar é abordar o conhecimento e seu desenvolvimento levando em consideração seu processo constitutivo integrando a sociedade ou meio e as pessoas. Contextualizar é trazer à tona a realidade e suas relações, é possibilitar a compreensão de cada uma das partes e seu relacionamento com o todo (TRONCA, 2006).

Na prática, não é possível contextualizar sem trazer à tona as questões da realidade, as questões sociais, ambientais e suas relações, possibilitando a compreensão do problema, suas origens e consequências.

### **Procedimentos Metodológicos**

Uma pesquisa decorre do desejo de saber, de encontrar respostas. Com o intuito de saber se as atividades escritas de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos professores de 4º e 5º anos, na disciplina de ciências, de uma escola da região sul de Santa Catarina, apresentam-se acordadas com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho pautou-se na pesquisa documental por utilizar como base de dados as atividades escritas registradas nos cadernos dos alunos (GIL, 2010). A escolha pelos registros no caderno se deu por orientação da direção da escola de que todos os trabalhos realizados pelos professores com os alunos são registrados no caderno, inclusive os trabalhos de grupo, saídas a campo entre outros que ocorrem fora da sala de aula, com seus respectivos objetivos para que os pais possam acompanhar e saibam o que seus filhos fazem no tempo dedicado a escola. E se tratando da descrição de dados a pesquisa se caracteriza como qualitativa (GIL, 2010).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino, de um município da região sul de Santa Catarina. A escola conta com 20 professores para atender duzentos e oitenta (280) alunos distribuídos entre o pré-escolar e o 9º ano do Ensino Fundamental. O desenvolvimento da pesquisa se deu com quatro (04) turmas de 4ª e 5º anos, ofertadas duas (02) no período matutino e duas (02) no período vespertino, envolvendo 60 alunos, sendo que os professores destas turmas atuam em regime de quarenta (40) horas semanais.

A proposta pedagógica da escola baseia-se, entre outros, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que viabilizam o desenvolvimento da autonomia no pensar a partir de um ensino e aprendizagem que enfatizem a relação entre os sujeitos e os espaços por ele vivenciados, possibilitando caminhar das partes para o todo e vice-

-versa, percebendo a complexidade do sistema e a influência de suas atitudes sobre este sistema, o que serviu de razão para pesquisa.

Na realização da pesquisa foram utilizados como instrumentos as atividades escritas desenvolvidas no período de 04/05/2015 a 01/06/2015.

Na análise das atividades escolares, desenvolvidas com os alunos, organizaram-se fichas com identificação de cada atividade e quadros em que foram registradas cada uma, com anotações sobre as características e elementos investigados, após sucessivas leituras, conforme orientação de Lüdke e André (2014).

Durante a pesquisa foram analisadas 48 atividades, sendo vinte quatro (24) das duas turmas de 4<sup>a</sup> ano e vinte quatro (24) das turmas de 5<sup>o</sup> ano.

## **Resultados e Discussão**

De acordo com os PCNs o ensino deve preocupar-se em estabelecer as relações existentes entre os conteúdos escolares e o dia a dia, partindo de situações vivenciadas ou que fazem parte do entorno dos alunos e os aspectos que promoveram sua geração e manutenção, possibilitando relacionar as atitudes coletivas e pessoais ao problema gerado e manifestação no ambiente, estabelecendo conexão entre as ações humanas e os problemas gerados por elas.

Atualmente o ato de planejar se faz associado às necessidades sociais, está vinculado à análise da realidade vivenciada no contexto escolar e social, refletindo sobre os espaços e as pessoas com o intuito de traçar possíveis caminhos a serem trilhados (HAYDT, 2006). Portanto, o planejamento torna-se significativo quando cumpre com o papel de traçar caminhos na esperança de mudar comportamentos, atitudes, realidades envolvendo os alunos no processo reflexivo, levando em consideração “[...] o conflito de interesses, a influência da ideologia dominante, as questões de gênero, etnias, multiculturas.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 105).

O planejamento orienta o fazer pedagógico e entre esses fazeres encontram-se o desenvolvimento de atividades escritas, registradas nos cadernos dos alunos e que serviram de base para as análises. A contextualização é uma forma de vincular o conhecimento trabalhado em sala de aula à sua origem e à sua aplicação no dia a dia, por acreditar que o ensino e a aprendizagem cumprem com seu papel ao possibilitarem a compreensão dos conhecimentos para o uso cotidiano.

Contextualizar significa levar em conta as experiências vivenciadas pelos alunos, seu contexto social, econômico, cultural, entre outros, pois somente envolvido

nesses contextos, o conhecimento ganhará real significado porque o aluno saberá o que está estudando e quando e como poderá utilizar o conhecimento em sua vida ou no ambiente que vivencia (TRONCA, 2006).

Para que a contextualização se efetive o aluno necessita estar envolvido no processo de ensino e aprendizagem, realizando conexões entre o conhecimento trabalhado e a vida real. O aluno é mais que um mero espectador, como costuma ser tratado na Pedagogia Tradicional e se torna ator, capaz de atuar a favor de sua própria aprendizagem (VASCONCELLOS, 2002).

Para que a contextualização se torne real em suas aulas o professor parte de situações, de problemas presentes no cotidiano dos alunos e busca os motivos geradores desta situação envolvendo-os nas atividades de ensino por meio de pesquisas, de saídas a campo, análise de materiais diversos e ao trabalhar com as atividades escritas, em sala de aula, apresenta descrição remetendo os alunos à situação, possibilitando a retomada da realidade.

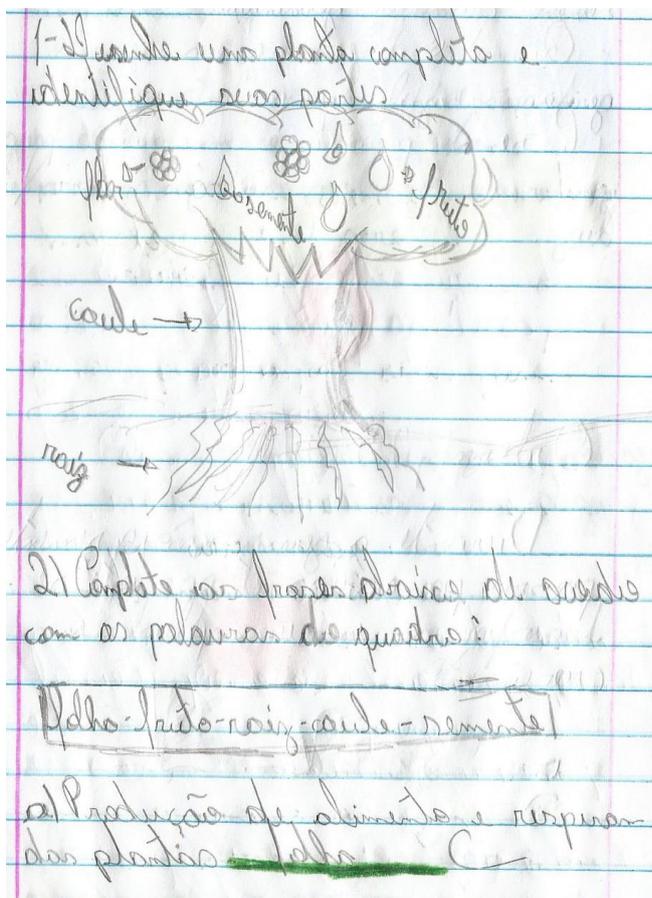
As atividades de ensino escritas desenvolvidas, em sala de aula, são organizadas pelos professores no intuito de que os alunos se apropriem de conhecimentos. No ensino e aprendizagem contextualizados, as atividades escritas apresentam enunciados que possibilitam aos alunos retomarem os conhecimentos, tendo como base a situação abordada, relacionando a teoria à prática. Os enunciados vão além dos conteúdos curriculares e comandos para sua execução.

As atividades escritas que apresentam em sua elaboração enunciado contextualizado coloca os conhecimentos de forma articulada, relacionando os com dados estudados a partir de aulas práticas, de textos, entre outros, em que o aluno utiliza para responde-la (MORETTO, 2002).

Nas atividades de ensino escritas desenvolvidas pelos professores de 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> anos, na disciplina de ciências, os enunciados não remetem a nenhuma situação que os conduza a retomar aquele conteúdo e relacioná-lo a alguma vivencia ou problemática. Não remete, o aluno, a possíveis experiências desenvolvidas ou situações trabalhadas que o permitisse relacionar conteúdo de sala de aula e sua aplicação à vida real.

As atividades escritas analisadas apresentavam ênfase na escrita e conteúdos aplicados, levando em consideração apenas o conteúdo pelo conteúdo sem a preocupação de estabelecer relação entre eles e o todo, como a representada na figura 01.

**Figura 01\_** Atividade de ensino



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

As atividades escritas aplicadas aos alunos envolvem a descrição de enunciados com comandos direcionando a ação do aluno em relação ao conteúdo, como a que se faz presente na figura 01. Enunciados com dizeres como: complete as questões de acordo com o texto; desenhe uma planta completa e identifique suas partes; complete as lacunas com informações do texto.

Ao desenvolver as análises procurou-se indícios de que ao selecionar os conteúdos a preocupação com textos que pudessem enriquecer o conhecimento relacionando a realidade, se fizessem presentes entre o material disponibilizado, pelos professores, conforme as orientações dos PCNs, porém os textos que geravam as atividades se prendiam ao conhecimento do conteúdo, baseando-se na aquisição de conceitos, organização, entre outros, sem levar em conta elementos que possibilitassem relacionar de alguma forma a vida real.

O ensino e aprendizagem, nas atividades escritas analisadas, ocorrem por meio de atividades mecânicas, carentes de sentido, tendo em vista que o sentido dos conhecimentos está atrelado à realidade e esta não se faz presente (VASCONCELLOS, 2002). Assim, a efetivação da aprendizagem se dá por meio da repetição, do treino para que os alunos possam responder às novas questões a partir da semelhança com as anteriores (LIBÂNEO, 2013).

### **Considerações Finais**

O presente trabalho teve como objetivo avaliar se as atividades de ensino e aprendizagem escritas desenvolvidas pelos professores de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos, na disciplina de ciências, de uma escola da região sul de Santa Catarina, apresentam-se acordadas com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacional.

De acordo com os PCNs ao contextualizar os conteúdos o professor assume que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, a contextualização apresenta-se como um elemento a ser utilizado na superação da fragmentação e para isso, o professor desenvolve as atividades a partir de situações, de problemas presentes no cotidiano dos alunos e as aplica reportando os alunos à situação abordada, aos trabalhos desenvolvidos, envolvendo-os no contexto para que se situem e desenvolvam as atividades escritas solicitadas.

Porém, as atividades escritas disponibilizadas não apresentavam, em nenhum momento, algum tipo de descrição que permitisse, ao aluno, relacionar o conteúdo a vida real. As atividades apresentavam pequenos enunciados direcionando a ação a ser realizada, com comandos rápidos e diretos.

Diante das recomendações da direção da escola, de que todos os trabalhos realizados com os alunos são registrados no caderno juntamente com seu respectivo objetivo, esperava-se encontrar anotações sobre trabalhos práticos, experiências ou outros, mas entre o período analisado, nenhum registro foi realizado.

Tendo em vista os apelos sociais para a mudança de atitudes, a fim da valorização da vida, do ambiente, da natureza, e a proposta pedagógica da escola orientar para que se realize o ensino a partir da vida, dos problemas vivenciados, esperava-se que as atividades ou algumas delas apresentassem um certo contexto permitindo ao aluno relacionar o conteúdo a vida.

Em relação a essa questão pode-se perceber que as atividades registradas no caderno não estão acordadas com as orientações dos PCNs. Frente a esta questão

fica a pergunta: O que está faltando para que se avance e se tenha um ensino e aprendizagem com atividades escritas contextualizadas, que favoreçam ao aluno relacionar a atividade solicitada a vida real?

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAYDT, R. C. C. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. Revista: **São Paulo Em Perspectiva**, n.14, p. 85 – 93, 2000. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100010). Acesso em: 26 set. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, SP. Cortez, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro, RJ. E.P.U, 2014.

MORETTO, Vasco P. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, F. do; et al. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 225-249, set.2010 - ISSN: 1676-2584 229. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr>. Acesso em: 25 de mai.2015

TRONCA, D. S. **Transdisciplinaridade em Morin**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

VASCONCELLOS, C. DOS S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Liberdade, 2002.

## O ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR: AS DIFICULDADES X OBSTÁCULOS

**Ana Paula Bonetti Vanderlinde<sup>1</sup>; Daniel Westfal<sup>2</sup>; Priscila Marília Mattei  
Rabelo<sup>3</sup>; Rosivete Coan Niehues<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária. Centro Educacional Barriga Verde - UNIBAVE. anapaulabonettiv@gmail.com.

<sup>2</sup>Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária. Centro Educacional Barriga Verde - UNIBAVE. anapaulabonettiv@gmail.com.

<sup>3</sup>Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária. Centro Educacional Barriga Verde - UNIBAVE. anapaulabonettiv@gmail.com

<sup>4</sup>Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária. Centro Educacional Barriga Verde - UNIBAVE. rosivetenie@yahoo.com.br.

**Resumo:** O ensino de física atual não é satisfatório tanto para os alunos como para os professores. Os conteúdos são passados de formas inadequadas e isso dificulta a sua aprendizagem. Os professores de física alegam que o ensino da disciplina se mostra com muitos problemas e isso é perceptível pois a maioria das pessoas sabem pouco sobre física após frequentar a escola de ensino fundamental e médio. E estas dificuldades refletem com a mesma evidência no ensino superior. Baseado nestas informações o objetivo deste artigo é mostrar que existem formas de superar estas dificuldades e obstáculos, criando-se novas formas de ensinar e tornando o aprendizado mais prazeroso e atrativo.

**Palavras-chave:** Física. Ensino. Dificuldades. Obstáculos. Professores.

### Introdução

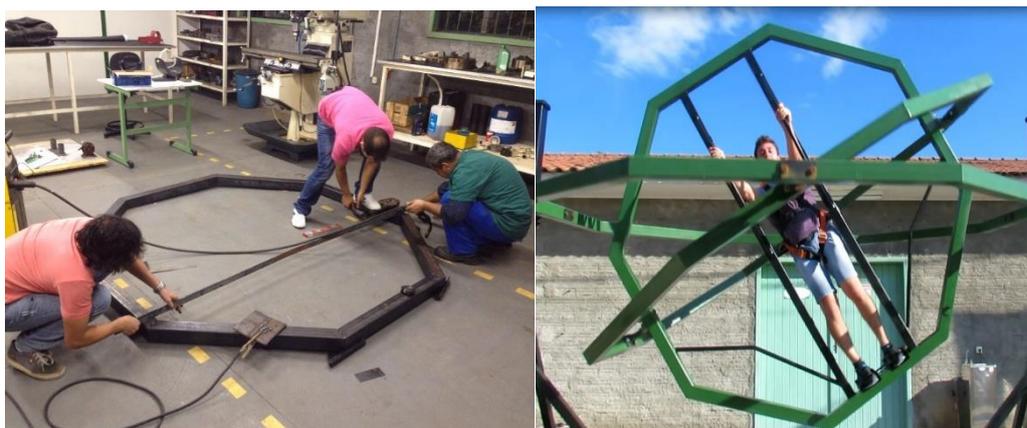
A Física tem um papel fundamental no desenvolvimento científico e tecnológico, alcançando consequências sociais, político e econômico para a sociedade.

Existe uma rotulação como “bom” e “mal” aluno entre aqueles que manifestam dificuldades, e aqueles que conseguem acompanhar com mais facilidade a disciplina. Estas dificuldades são justificadas como consequência do ambiente "desfavorável" no qual estes alunos estão inseridos. Isso mostra que a escola não considera o aluno como um todo e acaba caindo na separação entre alunos bons e alunos ruins, e não se preocupa com as situações vividas pelo mesmo fora do ambiente escolar.

A prática pedagógica envolvendo a utilização dos projetos didáticos é uma alternativa que favorece a criação de estratégias de integração dos conhecimentos de vida e da escola em alunos do ensino superior. Dentre vários fatores que entram

a prática docente desenvolvida, podemos citar alguns: turmas heterogêneas; tempo limitado para o desenvolvimento das aulas; grande dificuldade dos alunos em entender os conceitos sem uma relação com situações do cotidiano. Encontramos, então na prática didática dos projetos construídos pelos próprios alunos uma alternativa para amenizar estes fatores que tanto dificultam a aprendizagem, como mostra a Figura 1.

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



Fonte: Laboratório de Física - Unibave, 2015.

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.

### **Procedimentos Metodológicos**

Para ampliar os conhecimentos teóricos foram consultados autores que buscaram explicar e fundamentar as questões ligadas ao tema, de forma que os dados foram retirados através de pesquisas de natureza bibliográfica.

Pesquisa bibliográfica é o levantamento de todo o referencial já editado em relação à temática de estudo desde periódicos, monografias, dissertações, teses, livros, publicações avulsas, boletins, documentos eletrônicos, entre outros (RAUPP; BEUREN, 2004).

O tema foi elaborado por meio de leitura e análise de materiais publicados por vários autores, do tipo: artigos, livros, dissertações.

## **As dificuldades no ensino de Física**

Para que o aluno aprenda, não basta que o professor domine o conteúdo específico da disciplina, mas é necessário que ele tenha sólidos conhecimentos de didática, de psicologia da educação, de currículo e que domine a pedagogia específica para ensinar física (SHULMAN, 1987).

## **Principais dificuldades**

Nascimento (2010, p. 16) diz que “As aulas expositivas que apela exclusivamente para a memorização não são as únicas alternativas para ensinar Física, nem são as melhores. É necessário realizar uma reflexão para decidir o quanto ensinar de Física, como ordenar os assuntos tratados, de que maneira utilizar as atividades práticas e como proceder a uma avaliação justa e rigorosa do que foi aprendido. ”

Os professores de física tanto do ensino médio como superior concordam que o ensino da disciplina se mostra com muitos problemas. Isso pode ser observado já que a maioria das pessoas sabem pouco sobre física após frequentar a escola de ensino fundamental e médio.

A física é de suma importância pois está em nosso cotidiano e nos inúmeros problemas da vida moderna.

Dispor de conhecimentos rudimentares, isto é, noções básicas dessa matéria ajuda o cidadão a se posicionar em relação a inúmeros problemas da vida moderna, como poluição, recursos energéticos, reservas minerais, uso de matérias primas, fabricação e uso de inseticidas, pesticidas, adubos e agrotóxicos, fabricação de explosivos, fabricação e uso de medicamentos, importação de tecnologia e muitos outros. Além disso, aprender acerca dos diferentes materiais, suas ocorrências, seus processos de obtenção e suas aplicações, permite traçar paralelos com o desenvolvimento social e econômico do homem moderno. Tudo isso demonstra a importância do aprendizado de Física. (NASCIMENTO, 2010)

Existe muitos problemas no ensino de física, e um deles é a ênfase exagerada dada à memorização de fatos, símbolos, nomes, fórmulas, equações, teorias e modelos. Outro grande problema é que o aluno não enxerga a relação entre o que estuda na escola com as coisas do seu cotidiano, as coisas da sua vida. A falta de atividades experimentais onde ele possa compreender o conhecimento físico.

## **A escola, o currículo e o professor**

Nascimento (2010), percebe-se que a escola necessita redimensionar seus objetivos, mudando de um ensino fragmentado, composto por disciplinas separadas e com períodos de tempos limitados, para um ensino globalizado, no qual o aluno consiga fazer relações e associações com a realidade em que está inserido. Com isso, estaremos preparando-os para o uso de novas tecnologias, privilegiando uma construção consistente e teórica que perpassa a reflexão sobre a prática de ensino e a leitura do cotidiano, para que se encontrem novas formas de lidar com a sociedade que está em constante construção.

Ainda segundo o autor os currículos tradicionais acabam por transformar a cultura física em uma cultura escolar, sem história e sem contexto, com excesso de conceitos desarticulados que acabam sugerindo ao aluno ser esta uma ciência que exige apenas boa memória para haver aprendizagem. Os tais conceitos aprendidos limitam-se a definições capazes de permitir a resolução de problemas verbais (questões sobre a própria definição) ou numéricos (cálculos primários) e incapazes de ir além. Assim, o dito "ensino de física" limita-se ao treino no manejo de pequenos rituais de memorização e resolução de problemas.

Muitos fatores influenciam na qualidade da educação, como a estrutura escolar, no qual os alunos têm a escola como um segundo lar. Então ao chegarem a um estabelecimento de ensino que não ofereça as estruturas adequadas para praticarem o conhecimento, conseqüentemente irão perder todo o seu encanto pelo fascinante mundo da aprendizagem, ou até mesmo se evadir da escola (MARQUES, 2010).

Uma das grandes dificuldades para que o professor possa fazer com que os alunos tenham uma boa aprendizagem é a falta de recurso teórico, pois o professor não tem tempo, dinheiro para acompanhar a rápida evolução das novas concepções.

Um dos primeiros obstáculos encontrados para um bom desenvolvimento da educação é a má formação dos docentes, principalmente nas séries iniciais, em que deveria ter o corpo docente bem preparado, pois é à base de formação do discente. No entanto é a parcela da classe dos educadores que tem a remuneração mais baixa e com isto fica o professor sem motivação e se prende aos métodos tradicionais de ensino, causando assim sentimento de descaso ou uma falta de compromisso com a construção do conhecimento (MARQUES, 2010).

Todos podem contribuir para que tenhamos uma educação/escola diferente da qual é amplamente criticada devido aos métodos de ensino um pouco ultrapassados.

A escola deve garantir que alunos e professores possam ter uma reflexão da prática pedagógica. Os professores devem estar comprometidos com as mudanças dessa metodologia ultrapassada e uma postura inovadora pode ajudar muito da educação de alunos que possuem maior dificuldade na aprendizagem.

### **Considerações Finais**

A proposta deste trabalho é entender quais as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no processo de aprendizagem de física e quais métodos podem ser implantados para que essas dificuldades sejam minimizadas.

Este novo método de ensinar mostra que a prática de construção de projetos realizados pelos próprios alunos, os incentivam e os motivam a entender, pois é onde se tem a participação dos mesmos através da prática didática, e que relacionam temas abordados com o dia a dia, esse método incentiva os seus interesses, e faz com que consigam melhorar seus conhecimentos científicos. Essa dificuldade de aprender, se inicia desde o ensino médio, pois acabam só memorizando o que lhes foi ensinado e muitas escolas não tem professores e laboratórios especializados para realizar práticas, que ajudem no conhecimento. Pois muito da física está relacionada com o cotidiano.

Diante do exposto prova-se que a utilização desta metodologia 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 perceberão que não perderam tempo em frequentar as aulas e que há um grande propósito no desenvolvimento das atividades: compreender o mundo que o cerca, e que posteriormente poderão aplicar estes conhecimentos recebidos no seu ambiente de trabalho, promovendo futuros profissionais criativos e qualificados.

### **Referências**

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

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROTA-PESSOA, O.; EVERTZ, R.; SILVA, A. G. da. **Como ensinar ciências**. São Paulo: Nacional, 1970.

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

\_\_\_\_\_. **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.

NASCIMENTO, Tiago Lessa do. **Repensando o ensino da física no ensino médio**. Fortaleza, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

SHULMAN, L. **Knowledge and Teaching: Foudations of the New Reform**. **Harvard Educational Review**, 1987.

## PERCEPÇÃO DA PAISAGEM DO BAIRRO CENTRO, RIO FORTUNA (SC), COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Juciani Kuhnen<sup>1</sup>, Daniélly Rohden da Silva<sup>2</sup>; Rose Maria Adami<sup>3</sup>; Luiza Liene Bressan<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde. jucianikuhnen@hotmail.com

<sup>2</sup>Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde. daniellyrohren@hotmail.com

<sup>3</sup>Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde. rose\_adami@hotmail.com

<sup>4</sup>Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde. luizalbc@yahoo.com.br

**Resumo:** O artigo apresenta uma proposta pedagógica de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com objetivo de instigar a criança a perceber o seu espaço vivido e por meio dele aprender a fazer a leitura do mundo. A proposta teve o objetivo de ensinar as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental a perceber a paisagem e analisar os aspectos naturais, sociais e econômicos do bairro Centro de Rio Fortuna como recorte espacial, no sul de Santa Catarina. Para a construção da proposta pedagógica foram pesquisados documentos norteadores do ensino de Geografia, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, além de autores que tratam da temática. Em relação aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa e aplicada, com finalidades didáticas. Os resultados do estudo apontam que o uso de metodologias ativas ajudam os alunos na construção de conceitos do componente curricular de Geografia e que tornam a aprendizagem mais significativa.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Leitura da Paisagem. Ensino. Aprendizagem.

### Introdução

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o estudo de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental está embasado nas categorias da Geografia relacionadas ao lugar, à paisagem, ao território e ao espaço geográfico. O estudo aborda a relação que se estabelece entre as sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico (BRASIL, 1997). O espaço geográfico é construído ao longo da história por meio do trabalho humano, pois as sociedades modificam constantemente o espaço, conforme as suas necessidades e aspirações. Kaercher (2010) comenta que a sociedade humana faz Geografia todos os dias.

Os primeiros anos do Ensino Fundamental são de extrema importância para o processo de alfabetização e letramento, bem como para leitura, compreensão e análise do espaço vivo da criança. A compreensão do espaço vivido é conhecimento

fundamental utilizado também nas diferentes áreas do saber, ao longo da Educação Básica e a base para desenvolver a visão crítica sobre o mundo.

Na busca por alavancar o conhecimento sobre o espaço vivido da criança, cabe ao professor proporcionar atividades pedagógicas que instiguem um olhar crítico e reflexivo sobre a compreensão das relações entre a sociedade e a natureza, levando em consideração os diferentes momentos históricos e suas atividades econômicas e sociais.

A criança desenvolve a noção de espaço com o tempo e amplia o seu conhecimento por meio da curiosidade. Segundo Callai (2005) é a curiosidade quem desperta a imaginação da criança para saber o que acontece ao seu redor e no seu meio. Por isso é importante instigar, criar curiosidades, lançar situações problemas do meio em que a criança está inserida, para despertá-la à pesquisa e às novas descobertas.

Pensando sobre as possibilidades de desenvolver atividades de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental contextualizadas com a realidade da criança, foi desenvolvida uma proposta pedagógica de ensino aprendizagem nos anos iniciais, basicamente para o 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como base a percepção da paisagem do bairro Centro, no município de Rio Fortuna, sul de Santa Catarina. A proposta traz um desafio às crianças de perceber a mudança da paisagem, tendo como recorte temporal os anos de 1964 e 2017, com relação aos aspectos naturais, sociais e econômicos do bairro, a partir do estudo do meio, relatos orais e comparação de imagens atuais e antigas.

### **A importância da Geografia nos anos iniciais**

O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em função da necessidade de letramento e alfabetização passa a ser um desafio. Mas, segundo Callai (2005), a busca por um aprendizado significativo que entrelaça Geografia e educação deve estar centrada na leitura do mundo. A autora, ao partir do pressuposto de que as crianças leem o mundo, antes da leitura da palavra, argumenta que é fundamental que consigam exercitar a prática de fazer a leitura do mundo, pois buscam a conquista de um espaço. Espaço este que, para ser conquistado, necessita ser conhecido e compreendido, e, isso é possível a partir da interação com esse espaço social, para reconhecimento da sua complexidade e ampliação da visão linear do mundo da criança.

Ao chegar à escola, ela vai aprender a ler as palavras, mas qual o significado destas, se não forem para compreender mais e melhor o próprio mundo? A par do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, podemos acrescentar o desafio de ter prazer em compreender o significado social da palavra – o que significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz, e, mais ainda, aprender a produzir o próprio pensamento que será expresso por meio da escrita. E se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive. Compreender a escrita como o resultado do pensamento elaborado particularmente por cada pessoa é diferente de simplesmente escrever copiando. (CALLAI, 2005, p. 233).

A leitura do mundo, a partir do lugar, segundo Callai (2005) não é uma atividade fácil, provoca inquietações. Para a autora, o aprendizado da criança pode ser instigado a partir da leitura e representação de diferentes realidades ou situação problema do lugar ou do grupo social, no qual a criança vive e/ou pertence. O reconhecimento do lugar em que a escola está inserida ou de um bairro permite ao professor ensinar a criança a aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões, fazer sínteses e a ler o lugar, para compreender o mundo em que vive.

Essa realidade conhecida da criança pode ser o ponto de partida para aguçar a sua curiosidade, progredir nas investigações, desenvolver o pensamento, descobrir os significados dos espaços conhecidos, construir conceitos e significados do espaço. Além disso, ao se apropriar desse conhecimento, a criança realizará o exercício de ler e escrever. No momento da alfabetização é importante trabalhar com a “capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam” (CALLAI, 2005, p. 234), pois as paisagens são resultados das apropriações e relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza, em um determinado lugar.

Castrogiovanni (2000) argumenta que é possível verificar o modo de vida dos indivíduos que vivem em determinado lugar, por meio das suas paisagens, pois são elas quem estabelece uma noção do modo de vida das sociedades que ali vivem.

A paisagem revela a realidade do espaço em um determinado momento do processo. O espaço é construído ao longo do tempo de vida das pessoas, considerando a forma como vivem, o tipo de relação que existe entre elas e que estabelecem com a natureza. (CASTROGIOVANNI, 2000, p.96-97)

Ao fazer a leitura de paisagem é possível compreender o modo de vida das pessoas e as necessidades das mesmas que se encontram naquele lugar (CALLAI, 2005). Com a Geografia, as pessoas podem construir valores importantes para a sociedade, os conteúdos da Geografia permitem o desenvolvimento de identidade de cada um na sociedade que se encontra inserido (BRASIL, 1997).

A leitura da paisagem pode ser realizada por meio de várias linguagens geográficas. No intuito de contribuir para a compreensão das transformações da paisagem, o quinto volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais, direcionado para o ensino de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta dois blocos temáticos para o estudo da paisagem, nos dois ciclos de alfabetização (BRASIL, 1997).

O primeiro bloco direcionado para o primeiro ciclo com o tema “o estudo da paisagem local” foi dividido em dois itens chamados de: (1) “transformando a natureza: diferentes paisagens”, que sugere o estudo das transformações da paisagem, por meio de leitura de imagens similares ou diferentes; e (2) “o lugar e a paisagem” direcionado para as relações individualizadas do aluno com o lugar em que vive (BRASIL, 1997).

O segundo bloco direcionado para o segundo ciclo apresenta o tema “as paisagens urbanas e rurais, suas características e relações”, dividido em quatro itens intitulados de: (1) “o papel das tecnologias na construção de paisagens urbanas e rurais” sugere estudar como as tecnologias influenciam nas atividades das diferentes paisagens; (2) “informações, comunicações e interação” indica analisar como os meios de comunicação veiculam as imagens das paisagens rurais e urbanas; (3) “distâncias e velocidades no mundo urbano e no mundo rural” recomenda o estudo das alterações que os meios de transportes imprimem nas paisagens; (4) “urbano e rural: modos de vida” indicam pesquisas e comparações sobre os diferentes modos de vida vivenciados nas paisagens rurais e urbanas (BRASIL, 1997).

Outra forma de linguagem interessante para leitura da paisagem é o estudo do meio, definido por Lopes e Pontuschka (2009, p. 174) como “método de ensino interdisciplinar”, com objetivo de “proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar”. Essa atividade pedagógica que visa estudar determinado espaço geográfico, verificar e produzir novos conhecimentos necessita de um planejamento de sete etapas que envolvem as definições de tema e local de estudo, objetivos a

serem abordados, organizações das formas de coleta de informações sobre a área estudada, roteiro e cronograma das atividades que serão desenvolvidas durante o estudo, textos de apoio, roteiros de entrevistas, a visita a campo, sistematização dos dados coletados e avaliação dos resultados.

A compreensão do espaço vivido, com auxílio de diferentes linguagens geográficas que é construído no dia a dia pela criança, segundo Callai (2005), pode ser instigada e lhe permitirá observar a paisagem como resultado de tempos históricos diferentes de determinado lugar e entender as relações socioeconômicas que ocorrem nessa porção do espaço durante esse período. A autora argumenta que a criança ao observar a paisagem do seu espaço vivido e compreendê-la, consegue ler o que está a sua volta e interpretar a sua própria história, resultado das ações de seus antepassados e de grupos sociais que convivem na atualidade.

Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades (CALLAI, 2005, p. 236).

Na leitura e/ou interpretação relacionada às modificações da paisagem, o auxílio da História torna-se fundamental para o entendimento de que a sociedade ao se organizar socialmente e economicamente produz o espaço geográfico de forma dinâmica e constante. Para que as crianças tenham essa compreensão de que a paisagem atual é resultado das sucessivas relações entre a sociedade e a natureza, a Geografia necessita trabalhar em diferentes escalas e tempos históricos (BRASIL, 1997).

A partir dessa concepção de leitura do espaço, o estudo da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental permite que a criança, além de aprender a escrever, possa observar, analisar os espaços construídos e compreender as relações que se estabelecem entre a sociedade e a natureza, em um determinado lugar e como essas relações modificam as paisagens. Ao ler o seu espaço vivido, a criança desencadeará o processo de leitura do mundo, com um “olhar espacial”, ao confrontará o lugar com outros que ainda não conhece (CALLAI, 2005).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ao estudar o lugar de vivência, a criança desenvolve a noção de localização no espaço em que vive e passa a ter sentimento de pertencimento pelo local. Mas, o estudo não deve ficar apenas no lugar de vivência da criança e suas paisagens é preciso ampliar a sua visão. Todavia, para que ocorra essa comparação do conhecimento concreto para o abstrato é necessário que o professor traga para sala de aula e/ou outros locais de aprendizado, assuntos de contextos globais. Essa contextualização é fundamental para que a criança acompanhe as modificações geográficas, espaciais e históricas que ocorrem no mundo, no momento do processo de ensino e de aprendizagem do assunto em questão.

### **Procedimentos Metodológicos**

A proposta pedagógica de ensino aprendizagem para o 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como base a percepção da paisagem do bairro Centro, município de Rio Fortuna (SC), foi desenvolvida quanto aos procedimentos, com pesquisas bibliográficas, documentais e de campo, sob a abordagem qualitativa.

A proposta do estudo do meio para perceber a paisagem atual do bairro Centro foi elaborada tendo como base a metodologia de planejamento definida por Lopes e Pontuschka (2009) que segue as etapas de definição de tema e local de estudo, objetivos a serem abordados, organizações das formas de coleta de informações sobre a área estudada, roteiro e cronograma das atividades que serão desenvolvidas durante o estudo, textos de apoio, roteiros de entrevistas, a visita a campo, sistematização dos dados coletados e avaliação dos resultados.

Durante o estudo serão realizadas entrevistas com pessoas idosas moradoras do município de Rio Fortuna, para conhecer as mudanças sobre os aspectos naturais, sociais e econômicos do bairro Centro de Rio Fortuna, entre os anos de 1964 e a 2017. As entrevistas serão realizadas pelos alunos por meio de perguntas, elaboradas de forma aberta, pois as mesmas dão liberdade de respostas aos sujeitos pesquisados.

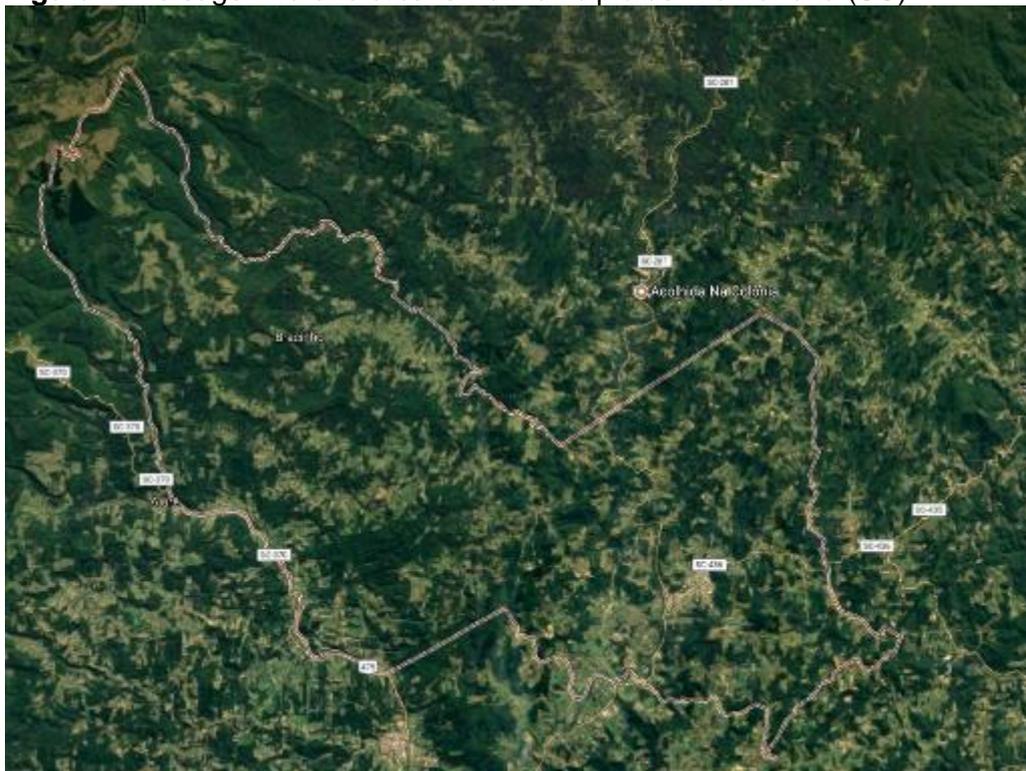
A identificação das diferenças marcantes relacionadas aos aspectos estudados no bairro será realizada por meio das comparações de quatro imagens de tempos históricos diferentes de partes do bairro Centro, em Rio Fortuna. Essas diferenças serão representadas em forma de desenhos e de debates em sala de aula.

## Resultados e Discussões

### ***Espaço vivido do aluno: o município de Rio Fortuna***

O município de Rio Fortuna, localizado no sul de Santa Catarina, possui população total de 4.446 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 302,867 km<sup>2</sup> (Figura 01). A grande maioria da população vive em áreas rurais, com 2.923 e apenas 1.523 habitantes vivem na área urbana (IBGE, 2010).

**Figura 1-** Paisagem rural e urbana no município de Rio Fortuna (SC)



Fonte: Adaptada das imagens do Programa Google Earth 2016.

Na paisagem da área rural do município observa-se as propriedades rurais com casas modestas de pequenos agricultores rurais, separadas umas das outras por grandes distâncias. As atividades econômicas são basicamente agrícolas, com o cultivo de milho, fumo, florestas e forrageira para alimentação do gado; a pecuária, com muitas pastagens para a alimentação do gado leiteiro e de corte, granjas para acomodar os suínos e açudes construídos próximos das áreas de nascentes, nas áreas de várzeas ou encostas para o cultivo de peixes. Observa-se também ao longo do rio Braço do Norte, que corta o município, a produção de energia elétrica, nas Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCHs). As propriedades rurais quando se

encontram próximas, formam comunidades rurais que, na sua grande maioria, são ligadas ao Centro do município por estrada de chão.

Na paisagem na área urbana são observados muitos arruamentos, em torno de uma avenida principal, com residências de um e dois pisos e em algumas partes da cidade é possível observar o processo de verticalização com a construção de alguns prédios residenciais e comerciais (Figura 02). As atividades econômicas na área é prestação de serviços, comércio e industrial, principalmente para manufaturas os produtos derivados do leite, de esquadrias, de móveis e de quadros.

**Figura 2 - Paisagem urbana de Rio Fortuna (SC)**



Fonte: Adaptado do mapa sistema viário referenciado do município de Rio Fortuna (2016), disponível no Site da Prefeitura municipal de Rio Fortuna.

### ***Percepção da paisagem do bairro centro: proposta pedagógica***

O professor, ao abordar o estudo da paisagem do município, rural e urbana, para os alunos do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental poderá propor um estudo do meio para estudar e/ou perceber a paisagem do bairro Centro de Rio Fortuna. O bairro Centro foi escolhido para ser o recorte espacial da pesquisa, porque faz parte do espaço vivido de muitas crianças do município que estudam em uma Escola Municipal, localizada no Centro da cidade.

A proposta metodológica de percepção da paisagem deve partir do conhecimento prévio da criança do seu espaço vivido ou frequentado, para que possa perceber, compreender e fazer relações com os espaços mais complexos, como no caso o município, a região e outras áreas que são abordadas na sala da aula ou discutidas e vistas nos meios de comunicação.

Depois de estabelecido o tema e a escolha do lugar, é importante sensibilizar as crianças para os objetivos que serão abordados. Como o objetivo do estudo do meio é perceber o ambiente é possível fazer o uso de recursos didáticos lúdicos para esse processo de sensibilização que pode ser realizado por meio de colagem, pintura, redação e outras, a partir de uma pergunta básica “O que você vê quando vai ao Centro da cidade de Rio Fortuna?”. A ideia central da pergunta é levar a criança a perceber o espaço vivido e representar a sua visão inicial sobre a temática a ser abordada no estudo do meio.

Em um segundo momento, as crianças e os professores devem buscar informações em geral sobre o tema, como textos, fotos antigas e atuais, mapas ou outros materiais sobre o tema e o lugar a ser visitado. A partir desses materiais, fazer um roteiro dos lugares a serem visitados e de atividades que pretendem desenvolver. Depois de estabelecidos esses critérios é possível fazer juntos com as crianças às perguntas das entrevistas que serão realizadas com moradores mais antigos. Essas perguntas irão auxiliar as crianças a compreender os diferentes momentos históricos do bairro Centro e as transformações socioeconômicas e de infraestrutura no espaço urbano de Rio Fortuna. Os alunos podem formular as seguintes perguntas para essas pessoas: “Qual o ano que você nasceu?”, “Como era o bairro Centro em 1964?”, “Quais mudanças você notou no bairro Centro ao decorrer dos anos?”, “Essas transformações interferiam na sua vida?”, “Em que ano a igreja foi construída?”, “quais as primeiras construções realizadas no bairro Centro” e outras perguntas direcionadas a mudança de vida das pessoas, como a vinda da energia elétrica, transporte público, postos de saúde, água encanada e outras. A ideia da entrevista não é focar em datas e sim nas mudanças da infraestrutura no espaço vivido da cidade, a partir dessas inovações.

A participação das crianças em todo o processo de organização do estudo do meio faz com que elas aprendam a valorizar o conhecimento sistematizado e abre possibilidades para críticas, contribuições e sentimento de pertencimento no processo construtivo da atividade.

Depois de todo esse encaminhamento é possível realizar a visita ao campo, ou seja, ao Centro do Rio Fortuna e desenvolver as atividades de percepção definidas anteriormente com as crianças. A ideia é instigar as crianças a observarem as paisagens desse recorte espacial, observando os aspectos ambientais e socioeconômicos da atualidade e questioná-las como elas achavam que eram essas paisagens atuais, no período de 1964 e quais as ações sociais que motivaram as mudanças.

Finalizado as observações e anotações a campo é momento de retornar a sala de aula para sistematizar os dados coletados. Em sala de aula pode ser realizada uma roda de conversa para que as crianças possam se expressar de forma oral sobre a percepção das paisagens observadas durante a visita a campo. A roda de conversa pode acontecer da seguinte forma: as crianças formam duplas e o professor media o debate, fazendo alguns questionamentos sobre a visita e as imagens do bairro apresentadas em sala pelo professor. Cada dupla comenta qual o aspecto que mais chamou a sua atenção e por quê.

Após a roda de conversa, com auxílio de fotos antigas e atuais de determinado lugar específico ou de toda a área estudada é possível comparar e definir os possíveis fatores que levaram as mudanças nas paisagens. As crianças podem elaborar também em dupla, desenhos para representar o bairro nos anos de 1964 e em 2017.

Para exemplificar a atividade proposta de comparação de fotos antigas e atuais, serão utilizadas quatro figuras de recortes diferentes do Centro de Rio Fortuna, duas do ano de 1964 e duas de 2017.

Com relação aos aspectos sociais e econômicos, o primeiro recorte (Figura 3a) retrata uma paisagem, em 1964, de parte do Centro da cidade, em primeiro plano, observam-se terrenos baldios e estradas sem pavimentação; em segundo plano, a concentração de residências de um pavimento e uma casa de comércio de dois pavimentos; ao fundo, as elevações sem vegetação. No segundo recorte (Figura 3b), a mesma paisagem em 2017, um pouco mais aproximada, mostra que os terrenos baldios foram ocupados por residências e casas de comércio de dois pisos, as estradas foram pavimentadas e as elevações encontram-se com vegetação, em estágio avançado de regeneração.

**Figura 3a** - Paisagem ao lado da igreja, em 1964



Fonte: Arquivo pessoal de Norvaldo Picken, disponível no <http://www.riofortuna.sc.gov.br>

**Figura 3b** - Paisagem do lado da igreja, em 2017



Fonte: Acervo das autoras, 2017

Como resultado, é possível afirmar que as paisagens possuem aspectos naturais, que são modificadas pela sociedade, conforme as suas necessidades e aspirações. Quanto aos aspectos sociais, a sociedade do bairro Centro, em Rio Fortuna modificou o modelo de construções urbanas.

O terceiro recorte (Figura 4a) retrata uma paisagem, em 1964, de parte do Centro da cidade, em que está localizada uma igreja, com árvores, areia, sem construções e arruamento, no seu entorno. Essa igreja foi construída com a colaboração das pessoas do município. No quarto recorte (Figura 4b) retrata a mesma paisagem, em 2017, com muitas modificações, o que implica dizer que a paisagem sofreu alterações pela sociedade, com o passar dos anos. Em 2017, a igreja apresenta outra arquitetura, construída por profissionais do ramo de construção civil para acolher os munícipes, com mais espaço e comodidade que a igreja anterior. Essa paisagem é composta por mais árvores e gramados, no entanto, no entorno da igreja houve o aumento de construções de residências e estabelecimentos comerciais.

**Figura 4a-** Igreja Matriz de Rio Fortuna, em 1964



**Figura 4b -** Atual Igreja Matriz, em 2017.



Fonte: Arquivo do município de Rio Fortuna

Fonte: Acervo das autoras, 2017.

A atividade de comparação das fotos, dos desenhos e os resultados das entrevistas podem ser socializados aos colegas e na escola em forma de cartazes, textos das respostas de seus entrevistados. Esse material servirá de debate com a turma para comparar as respostas que cada aluno obteve e construir juntos, o entendimento da evolução socioeconômica e da infraestrutura no espaço urbano de Rio Fortuna.

Para finalizar o professor poderá mostrar o mapa do município com as paisagens urbanas e rurais e suas funções no território do município e a dinâmicas existentes com relação às formas de trabalho e produção. Abordar as atividades ambientais, sociais e econômicos dessas diferentes paisagens do município e suas relações com outros territórios, como os municípios de entorno, de Santa Catarina, do Brasil e de outros continentes. A partir dessa visão socioespacial do espaço vivido da criança, para paisagens mais distantes, será possível inter-relacionar as informações e ela, segundo Callai (2005), poderá fazer a “leitura do mundo”.

### **Considerações Finais**

A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem como propósito observar, descrever, comparar, relacionar e interpretar o espaço geográfico e as inter-relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza, nas diferentes paisagens. Dessa forma, pode ser ministrada no intuito de desencadear a curiosidade das

crianças para conhecer o seu espaço vivido e por meio dele aprender de forma interessante a fazer a leitura do mundo.

A proposta pedagógica apresentada permite as crianças conhecer o seu mundo, o lugar em que vivem, a partir da leitura da paisagem, para poder fazer as análises geográficas e compreender a mudanças pelas quais as paisagens passam, ao longo dos anos. Além disso, a proposta ao ser aplicada na área estudada oportunizará as crianças a conhecer o bairro Centro de Rio Fortuna nos dias atuais, por meio do estudo do meio e os instigará a investigar e analisar como era a paisagem do bairro, nos anos de 1960.

## Referências

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica. MEC/CNE, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 13 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.); CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010.

LOPES, C. S.; PONTUSCKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia (Londrina)** v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>. Acesso em: 07 ago. 2017.

**MAPA sistema viário referenciado do município de Rio Fortuna**. Rio Fortuna, 2016. Disponível em: <http://www.riofortuna.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/26500>. Acesso em: 12 jun. 2017.

## PSICODRAMA NA EDUCAÇÃO: UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS PSICODRAMÁTICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

**Gabriela Pereira Vidal<sup>1</sup>; Miriam Fialho<sup>2</sup>; Alexandra Sombrio Cardoso<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Psicologia. UNIBAVE. gabrielavidaal@gmail.com

<sup>2</sup> Psicologia. UNIBAVE. miriamfialho68@gmail.com

<sup>3</sup> Psicologia. UNIBAVE. alexandra.sombrio@gmail.com.

**Resumo:** A presente pesquisa tem objetivo discutir a utilização de técnicas do psicodrama no contexto educacional no Brasil. O psicodrama é uma abordagem que se mostra muito eficaz em diversos contextos, entre eles a educação, sendo que a aprendizagem também pode ter efeitos positivos quando utiliza-se desse método. Este trabalho, com base em artigos obtidos através de pesquisa bibliográfica, surge com o intuito de destacar as formas de utilização de técnicas do psicodrama na educação e expandir o olhar da Psicologia para esta abordagem. Os resultados obtidos demonstram a eficácia das técnicas e métodos psicodramáticos no contexto educacional, quando aplicadas corretamente. As técnicas do psicodrama trabalham a criatividade e a espontaneidade do indivíduo, melhorando assim a aprendizagem e associação de novos conhecimentos.

**Palavras-chave:** Psicodrama. Psicodrama Pedagógico. Psicodrama Educacional. Psicodrama na educação. Educação.

### **Introdução:**

O Psicodrama é uma das abordagens da Psicologia, criada por Jacob Levy Moreno, na primeira parte do século XX, definida por ele como “a ciência que explora a verdade, representando-a por métodos dramáticos”. (MORENO,1933). De acordo com ele, o indivíduo é concebido e também deve ser estudado através de suas relações interpessoais, como um “ser social”. Moreno afirmava também que o homem nasce espontâneo e criativo e o meio social em que vive molda seu comportamento (GONÇALVES; WOLFF; DE ALMEIDA, 1988).

De acordo com Bustos (2005, p. 23):

“O psicodrama é um instrumento útil que, em mãos de uma pessoa que o maneje habilmente, pode contribuir para conscientizar, e um forte mobilizador afetivo que vai criando um clima de compromisso raramente obtido pelo contato verbal.”

É através desse clima de compromisso que Bustos cita, que o psicodrama se mostra útil em diversos contextos, contanto que o “diretor” saiba manejar este instrumento corretamente.

Acredita-se ser importante contextualizar as formas de utilizar técnicas do psicodrama em diferentes ambientes, fora do contexto clínico. Sendo a educação uma área tão complexa e importante na sociedade contemporânea, o psicodrama pode ser uma solução para uma aprendizagem mais dinâmica e atual, que busque facilitar esse aprendizado em diferentes áreas.

No Psicodrama há uma área chamada Psicodrama Pedagógico, que é utilizada no contexto educacional. A aplicação das técnicas psicodramáticas no contexto educacional baseia-se na transmissão e análise de informações. “Através da ação, a técnica psicodramática possibilita o livre jogo da fantasia e da abstração. Aprende-se e ensina-se integrando sensações, sentimentos, intuições e intelecto” (CANEL, PELICIONI, 2007).

Na literatura do Psicodrama existem autores que utilizam outras nomenclaturas para o Psicodrama no contexto educacional:

Existem no Brasil muitos livros e artigos que corroboram essa nomenclatura, a começar com os de sua criadora. Reconheço seu enorme valor quanto ao método para captar o conhecimento. Meu caminho, entretanto, foi derivando para outras práticas, nas quais utilizo dramatizações únicas ou pequenas intervenções focalizadas, que considero muito úteis e economizam tempo. Denomino-as *psicodrama da educação* (Bustos, 2005, p.121).

Existem muitos profissionais que utilizam o Psicodrama Pedagógico, porém as publicações parecem ser menos divulgadas atualmente. De acordo com Nunes e Arantes (2013, p. 112):

O Psicodrama Pedagógico é uma metodologia constituída de atividades integradas por trabalhos em grupo, jogos e dramatizações e pode ser instrumento em quaisquer níveis de ensino, além da possibilidade de ser combinada com outros métodos e atividades de ensino, como avaliação e trabalho em equipe, favorecendo a aquisição do conhecimento e o aperfeiçoamento das relações.

Trabalhos como o de Liberali e Grosseman já apontaram resultados muito positivos do psicodrama em escolas de medicina brasileiras. Nestes trabalhos são relatadas experiências com sociodrama e dramatização. Os autores relatam que o psicodrama contribuiu para aspectos cognitivos, atitudinais e processuais na educação dos futuros médicos (LIBERALI, GROSSEMAN, 2015).

Os métodos de ensino ainda se mostram atuando em moldes antiquados, onde alguém que possui o conhecimento, o compartilha com seus ouvintes. A rotina educacional é basicamente ainda filiada ao modelo militarista, ou seja, ir a uma instituição, ouvir a fala de alguém que domina aquele conhecimento e teoricamente o absorver. Porém, é muito difundida atualmente a ideia de que não são todas as pessoas que conseguem aprender dessa forma, há pessoas que necessitam de contextos e explicações mais elaboradas e dinâmicas (COSTA, DE SOUZA, RONCAGLIO, 2011).

Considerando que cada indivíduo tem sua forma de aprender e absorver o conhecimento mostra-se a necessidade de variar as formas e inovar na maneira de compartilhar as informações, buscando não apenas passar o conteúdo, mas realmente demonstrá-lo. Neste contexto, o psicodrama mostra-se como uma ferramenta que busca a expressão da criatividade e espontaneidade dos alunos, podendo ser uma maneira eficaz de transpassar conhecimento e teorias.

Esse artigo teve como intuito discutir a utilização das técnicas do psicodrama pedagógico no contexto educacional.

### **Procedimentos Metodológicos**

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, e de acordo com Gil (2008, p. 50), “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”.

A abordagem utilizada foi a qualitativa, onde de acordo com Ludke e Andre (2011, p. 44) “os dados coletados são predominantemente descritivos e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”.

A base de dados utilizada para coleta de artigos científicos foi virtual, mais precisamente, na Revista Brasileira de Psicodrama através da plataforma *Pepsic*. As palavras chaves utilizadas foram “educação”, “psicodrama pedagógico” e “educacional”. O período estabelecido para análise foi de publicações de 2012 a 2017, buscando dessa forma dados mais atualizados. Por fim, foram analisados os resumos dos artigos encontrados, selecionando aqueles que envolvem realmente o psicodrama no contexto educacional de alguma forma, resultando em 7 (sete) artigos.

## Resultados e Discussão

O resultado dessa pesquisa, foram sete artigos, sendo 2 artigos sobre o trabalho com professores e educadores, outros 4 artigos sobre trabalhos e utilização do psicodrama com alunos e 1 artigo sobre o psicodrama na supervisão de alunos em formação.

O psicodrama pode ser utilizado de diversas formas, já que é uma teoria com diversas técnicas, ele possibilita também uma variedade de possibilidades. Entre elas, o cuidado da saúde dos indivíduos. Souza e Cassane (2016), utilizaram o sociodrama, para trabalhar questões relacionadas a saúde dos educadores, nessas atividades, eles trouxeram muitas questões em comum. Essas autoras concluíram que:

Este trabalho revela que, ao possibilitar o espaço de acolhimento e reflexão que estes profissionais raramente têm, é possível que eles se reconheçam no grupo e por este sejam reconhecidos, o que proporciona a sensação de pertença e promoção de saúde para o ambiente (SOUZA, CASSANE, 2016, p. 74).

Outra forma encontrada de utilização do psicodrama com educadores foi o uso da técnica do Jornal Vivo ou Jornal dramatizado, que consiste “na dramatização de toda ou de uma parte de uma notícia aparecida em jornais e revistas atuais sobre assuntos diversos”, porém neste trabalho, o Jornal Vivo foi utilizado como forma de aquecimento (FRANCA, 2015).

Neste trabalho, Franca conduziu então um Sociodrama com os professores. Nesse sociodrama, eles puderam vivenciar o lugar dos alunos, e se colocando no papel de aluno, refletindo sobre as circunstâncias que permeiam e realidade de cada um dos alunos, e os porquês das atitudes dos mesmos, gerando empatia por eles (FRANCA, 2015).

Por fim, a autora afirma que a ideia inicial de Moreno, era que a continuidade da técnica do Jornal Vivo, fosse o Teatro Espontâneo, porém nessa prática ela percebeu que seria mais eficaz um Sociodrama. Isso gerou grande impacto nos participantes e trouxe à tona diversas questões que não haviam notado antes e que isso lhes proporcionou espaço para reflexão (FRANCA, 2015).

Outros trabalhos relataram experiências utilizando o psicodrama com alunos, entre eles um estudo de caso em um colégio militar em Salvador, com alunos do Ensino Básico. Esse estudo teve o objetivo de desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e sensibilidade dos alunos (PINTO, 2015).

Esse autor, em seu estudo de caso, utilizou-se de atividades que envolvessem as artes e a dança, vinculando assim o psicodrama com uma disciplina que os alunos já tinham. De acordo com Pinto (2015):

Trabalhar a dança com esses propósitos é torná-la uma "dança psicodramática", processo gerador de atitudes de valorização das produções discentes, que legitimam o ato de ser-sujeito, aproximando os discentes de suas culturas. (...) o psicodrama potencializa experiências que equalizam as necessidades discentes e os fazem refletir sobre os desejos, os anseios e as questões socioculturais internas e externas, contextualizando seus "saberes e fazeres" como conservas culturais ou não, segundo a própria ótica interna dos participantes. Assim, exercitam a autoconsciência e o autoconhecimento (PINTO, 2015, p. 71).

Bareicha (2013), em seu artigo sobre o psicodrama como uma ação pedagógica em escolas integrais, fez visitas *in loco* em vinte municípios, e em sua análise fez o recorte de três municípios, por participarem da região amazônica, onde o psicodrama compõe a matriz curricular das escolas de educação integral de ensino fundamental.

Nos resultados deste artigo, Bareicha relata que em um desses municípios, Guarantã do Norte, em Mato Grosso, uma das professoras relatou utilizar algumas técnicas, as quais chamou de "Sociodrama". Essa professora explicou que utilizava as técnicas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e os Jogos Teatrais, de Viola Spolin e que outros professores também utilizavam (BAREICHA, 2013).

Em Palmas, no Tocantins, a professora de língua portuguesa, relata que o contar histórias ocorria pela dramatização, e por meio de oficinas de criação dramática. Em Santarém no Pará, há um projeto chamado "Casinha da Leitura", uma biblioteca portátil, presente em todas as escolas. Nesse projeto os livros são apresentados em forma de teatro, animações e recreações. Entre essas atividades, são destacadas: o teatro espontâneo, os jogos de papéis, os jogos dramáticos e os sociodramas (BAREICHA, 2013).

Bareicha concluiu seu trabalho com um pensamento muito relevante quando se discute o psicodrama na educação:

Metas de uma educação integral são, como desde a proposta da Paideia, sobreviver e viver. Ou seja, aprender a agir. Por um lado, enfrentar e adaptar-se às adversidades e, por outro, realizar o sentido subjetivo e pessoal da felicidade. Em ambos os casos, a ação

pedagógica por meio do Psicodrama oferece tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem para que todos juntos, e cada um em particular, descubram e criem seu lugar no mundo – inclusive na Amazônia (BAREICHA, 2013, p. 37).

De acordo com Romaña (2012), a pedagogia psicodramática é um instrumento apropriado para inovar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a autora o sistema em que vivemos, descrito por ela, como sociedade de controle, acaba moldando um ensino clássico onde ocorre apenas um repasse da informação, e não um incentivo à criatividade e à liberdade de novos pensamentos.

No primeiro relato intitulado “O Êxodo de Jujuy”, a autora descreve uma situação ocorrida em uma escola primária de rede pública. Em uma aula de ciências sociais a professora (com treinamento em pedagogia psicodramática), primeiro relata os fatos de acordo com a história contada nos livros, utilizando-se da didática clássica. Em seguida busca investigar os fatos de outra forma, propondo aos alunos que escolham cenas significativas e reproduzam aqueles acontecimentos, tornando-os protagonistas daquelas cenas em busca de experiências de vida através da dramatização (ROMAÑA, 2012).

O segundo relato intitulado “30 mil desaparecidos” ocorreu em uma escola secundária da rede pública na Argentina, onde a autora realizava uma apresentação aos alunos e professores. Em sua fala, a autora menciona a diferença entre o herói reconhecido e o herói mártir – anônimo, nesse momento ela percebe a importância de dar nome a esses heróis anônimos. Assim, surge a ideia de sugerir aos alunos que em conjunto criassem nomes para essas pessoas, nomes esses que poderiam ser comuns aos presentes. “Feita a proposta, todos de pé, primeiro timidamente e logo com mais força, fomos falando: - Carlos, Marcelo, Ana Maria, Francisco, Elsa, Ricardo, Susana...”, nem todos falaram, alguns disseram com o coração lembrando daqueles 30 mil. “Pensamos que, quanto mais lembrados forem, menos desaparecidos estarão” (ROMAÑA, 2012).

No último relato de nome “Aula de teatro” ocorreu em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, onde uma repórter e produtora de cinema, publicou sua vivência durante um semestre do dia a dia da escola. A repórter descreve uma aula de teatro que inicia com a chamada. Quando é chamado o nome de um aluno este deve responder dando a si mesmo o nome de um animal, este animal não poderá ser

repetido por outro aluno. Assim, a professora inova mantendo a disciplina enquanto treina a atenção e memória dos alunos (ROMAÑA, 2012).

Por fim, estes relatos demonstram a pedagogia psicodramática, onde cada resposta estimula novas perguntas, despertando a criatividade e espontaneidade. (ROMAÑA, 2012).

O artigo “Pra quem quiser... pra todo mundo usar” das autoras Georgia Vassimon e Marcia Taques Bittencourt, aborda os temas “consumo” e “educação” na sociedade atual. De acordo com Vassimon e Bittencourt (2012):

Atualmente, a educação se mostra muitas vezes delegada, pais e educadores parecem ter sido desautorizados do seu saber. Uma nova forma de educar está presente, a das mídias, que educa para o consumo e não para a cidadania. Entretanto, a educação está em todas as relações, independentemente da área do conhecimento. Se delegarmos essa tarefa, como formaremos pessoas mais autônomas, espontâneas e criativas (VASSIMON, BITTENCOURT, 2012, p. 42).

Este artigo trouxe a aplicação de um Sociodrama no Centro Cultural, com o objetivo de iniciar, entre os presentes uma reflexão acerca do tema “consumo”. Neste espaço ocorre o chamado Psicodrama Público há oito anos, aberto ao manifesto. As autoras iniciam com uma conversa buscando mapear o grupo e em seguida propõe o tema consumo para aquele encontro (VASSIMON, BITTENCOURT, 2012).

Neste dia foram realizados dois aquecimentos utilizando movimentos corporais ao som de música, com o intuito de estimular uma expressão mais espontânea do grupo. Entre os presentes algumas pessoas optaram por ficar na plateia, o diretor deixou o convite aberto caso mudassem de ideia. Finalizando o aquecimento formaram-se grupos para conversar sobre o tema, onde cada grupo resultaria em uma cena que representasse o consumo. Enquanto isso, a plateia recebia pequenos papéis onde escreveriam o que pensavam sobre consumo e esses papéis eram amassados em forma de bolinha e jogados no palco (VASSIMON, BITTENCOURT, 2012).

Cada grupo fez sua dramatização que representasse uma cena de consumo consciente ou desenfreado. As bolinhas de papel foram desenroladas e lidas para todos. Por fim, ocorreu o compartilhar a respeito do tema, onde surgiram discussões sobre o caminho a ser percorrido para o consumo consciente e como evitar o consumo desenfreado. As autoras concluem “acreditamos que cada um saiu dali – mesmo que

apenas por um instante- com o olhar ampliado para o tema” (VASSIMON, BITTENCOURT, 2012, p. 47).

O artigo "Psicodrama na supervisão de alunos em formação – impacto na aplicação de intervenções verbais e dramatização na aprendizagem ", teve o intuito de analisar a utilização de reflexão verbal e dramatização na supervisão, verificando se há melhores resultados com a utilização dos dois (HANNES; FÜRST, 2013).

Foi realizada uma pesquisa quantitativa utilizando questionários ao final de cada sessão para monitorar o aproveitamento dos métodos utilizados. A análise do resultado destacou que a dramatização e a reflexão verbal, levaram a melhores resultados na supervisão. Os objetivos são melhor alcançados com a união dos dois métodos em comparação com casos de supervisão apenas verbal. Nesses resultados também é destacada a questão que os supervisionandos sentem angústia em sua prática, porém não há diferença significativa entre os casos supervisionados apenas verbalmente e os com dramatização (HANNES, FÜRST, 2013).

Por fim, os autores destacam os resultados que apontam para o fato de que a dramatização e reflexão verbal durante a supervisão resultam em uma melhor transposição de aprendizagem para a prática.

Os resultados sugerem, considerando todas as limitações, que técnicas de dramatização e de ação como as que são usadas na supervisão psicodramática podem ter uma vantagem no cumprimento dos objetivos gerais em matéria de supervisão. Parece aumentar ainda mais a transposição da supervisão para a prática, em comparação com as técnicas verbais puras (HANNES, FÜRST, 2013, p.130).

Dessa forma, o psicodrama no contexto educacional, mostra-se uma abordagem que oferece bons resultados nos diversos contextos dessa área. De acordo com esses resultados, vemos o psicodrama com alunos em idade infantil, juvenil e também na fase adulta.

Quanto às ferramentas utilizadas, o sociodrama se destaca como um método muito utilizado nesses diversos contextos educacionais, o sociodrama de acordo com Nery, Costa e Conceição (2006) é um método de pesquisa interventiva, que busca compreender os processos grupais e intervir em uma de suas situações-problema, por meio da ação/comunicação das pessoas.

Percebe-se que seja com professores, alunos desde as fases iniciais até a vida acadêmica, em escolas públicas ou privadas, o psicodrama se mostra um método que abre um leque de ferramentas para trabalhar criatividade e espontaneidade, características essas que são um grande diferencial na aprendizagem.

### Considerações Finais

O processo de educação e aprendizagem podem ser práticas transformadoras na vida de um indivíduo, através de experiências positivas ou negativas. Sendo assim as técnicas utilizadas podem fazer toda a diferença neste processo, pois utilizando as técnicas adequadas para cada situação pode-se obter resultados mais satisfatórios.

Neste artigo, foram apresentadas formas de utilização do psicodrama no contexto educacional, demonstrando sua eficácia como um processo facilitador de ensino/aprendizagem. É necessário destacar a importância de trabalhos e pesquisas futuros levando em consideração a subjetividade de cada indivíduo, a forma de aprender, seu ritmo de aprendizagem e suas dificuldades.

A sociedade deve estar atenta a não limitar e definir a educação em um processo fechado, pois cada indivíduo é único em sua maneira de estar no mundo.

### Referências

BAREICHA, Paulo. Psicodrama como ação pedagógica no currículo do ensino fundamental em escolas da amazônia. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 27-39, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932013000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932013000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20 maio 2017.

BUSTOS, Dalmiro M.. **O psicodrama**: aplicações da técnica psicodramática. 3 ed rev. e ampl. São Paulo: Agora, 2005. 392 p.

CANEL, Regina Célia; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Psicodrama pedagógico: uma técnica participativa para estratégias de promoção de saúde. **Mundo Saude**, v. 31, n. 3, p. 426-33, 2007.

COSTA, Carmem Rodrigues da; DE SOUZA, Iara Elizabeth Redwitz; RONCAGLIO, Sonia Maria. Momentos em Psicologia Escolar. 2 ed (ano 2000). 8 reimpressão (ano 2011). Curitiba: Juruá Editora, 2011.

FRANCA, Carine Bastos da. O Jornal Vivo como aquecimento no role-playing do papel de educador. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 75-81, 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932015000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932015000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20 maio 2017.

GONÇALVES, Camila Salles; WOLFF, José Roberto; DE ALMEIDA, Wilson Castello. **Lições de psicodrama: introdução ao pensamento de JL Moreno**. Editora Agora, 1988.

HANNES, Krall; FURST, Jutta. Psicodrama na supervisão de alunos em formação: impacto na aplicação de intervenções verbais e dramatização na aprendizagem. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 117-132, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932013000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932013000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 maio 2017.

LIBERALI, Rafaela; GROSSEMAN, Suely. Use of Psychodrama in medicine in Brazil: a review of the literature. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 19, n. 54, p. 561-571, set., 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832015000400561&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000400561&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 de maio de 2017.

MORENO, JL. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix; 1993.

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. O SOCIODRAMA COMO MÉTODO DE PESQUISA QUALITATIVA1. **Paidéia**, v. 16, n. 35, p. 305-313, 2006.

NUNES, Roseli C. dos Santos; ARANTES, Valério José. A trajetória do psicodrama pedagógico em Campinas – SP. **Rev. Fac. Educ.**, Mato Grosso, v. 19, n. 1, p. 111-128, jan./jun. 2013. Disponível em: <[http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_19/artigo\\_19/111\\_128.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_19/artigo_19/111_128.pdf)> Acesso em: 23 maio 2017.

PINTO, Manon Toscano Lopes Silva. Psicodrama pedagógico sob a ótica da transdisciplinaridade na arte-educação. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 68-74, 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932015000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932015000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20 maio 2017.

ROMANA, María Alicia. Sociedade de controle e pedagogia psicodramática. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 57-70, jun. 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932012000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932012000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20 maio 2017.

SOUZA, Andréa Claudia de; CASSANE, Isabella Taeda. O cuidado com a saúde dos professores por meio do Sociodrama e com o uso de objetos intermediários. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 69-75, jun. 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932016000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932016000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20 maio 2017.

VASSIMON, Georgia; BITTENCOURT, Marcia Taques. Pra quem quiser... pra todo mundo usar. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 41-53, jun. 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932012000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932012000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 maio 2017.

## TEORIAS DO CONHECIMENTO: FENOMENOLOGIA E MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Taina Pereira<sup>1</sup>; Vanessa da Silva da Silveira<sup>2</sup>; Viviane Ribeiro Pereira<sup>3</sup>; Gladir da  
Silva Cabral<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Graduada em Educação Física – Licenciatura. Universidade do Extremo Sul Catarinense.  
tainapereira003@hotmail.com

<sup>2</sup>Mestranda em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense.  
vanessa.renan\_@hotmail.com

<sup>3</sup>Mestranda em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense.  
vivianeribeiro@unesc.net

<sup>4</sup>Professor do PPGE/UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. gla@unesc.net

**Resumo:** O estudo surge a partir da disciplina do mestrado em Educação "Educação e Teoria do Conhecimento" e apresenta como objetivo a compreensão da fenomenologia e do materialismo histórico-dialético como métodos e bases para a construção do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. A fenomenologia, como estudo dos fenômenos, não visa à busca de uma única essência para os mesmos, compreendendo a subjetividade do pesquisador como algo fundamental, buscando compreender como o fenômeno aparece na consciência do indivíduo. O materialismo histórico-dialético busca a essência dos fenômenos por meio de abstrações da realidade concreta, para chegar ao concreto pensado, que apontaria para a essência dos objetos, seus nexos internos e suas determinações, fazendo generalizações. Ao fim da explanação de ambas as teorias, compreendemos que elas rompem com as concepções vigentes até o momento, do idealismo e do empirismo, e que elas possuem divergências com relação à consciência e à essência.

**Palavras-chave:** Fenomenologia. Materialismo histórico-dialético. Método.

### Introdução

O estudo é resultado de uma pesquisa realizada na disciplina de Mestrado, "Educação e Teoria do Conhecimento", que visa inserir os mestrandos no debate contemporâneo atinente à questão da produção do conhecimento, especialmente na pesquisa em educação, e na conseqüente reflexão sobre as repercussões desse debate nas teorias da educação e nas problemáticas pedagógicas mais relevantes da atualidade<sup>21</sup>.

Mediante as diversas teorias pedagógicas que hoje se utilizam em trabalhos e pesquisas científicas, surge a necessidade de maior compreensão da fenomenologia

---

<sup>21</sup> Ementa da disciplina supracitada.

e do materialismo histórico-dialético como métodos e bases para a construção do conhecimento. A pesquisa surge devido ao interesse dos pesquisadores em ambas as perspectivas, por serem base de duas propostas didático-metodológicas da Educação Física, área em que as pesquisadoras são licenciadas. Portanto, o estudo visa a compreender a fenomenologia de Edmund Husserl e o materialismo histórico-dialético de Karl Marx, como bases e métodos para a construção do conhecimento, sendo ambos os autores propulsores iniciais de tais teorias.

A fenomenologia é compreendida como método de crítica do conhecimento/doutrina universal das essências. Justamente por isso, ela não pode ser compreendida como um pensamento acabado, em que se encontrariam respostas imediatas e imutáveis, justamente por buscar distanciar-se em explicar as essências de modo generalizado. A fenomenologia faz um contraponto com o empirismo, uma vez que para o empirismo basta ter contato com o objeto. Porém, a fenomenologia busca fazer análise dos atos e correlatos, suas complexões e nexos, suas teleologias e configurações do fenômeno na consciência de cada sujeito (GALEFFI, 2000).

Diferentemente, o materialismo histórico-dialético visa, por meio de abstrações do real, a encontrar as determinações do objeto que revelem sua essência. Para isso, utiliza de categorias para a compreensão da realidade, visando à constituição do concreto-pensado, e tais categorias devem ser compreendidas em unidade, e não de forma fragmentada. Nesse sentido, o conhecimento, a partir do materialismo histórico-dialético, deve ser compreendido sempre como incompleto, pois quanto mais determinações e mediações forem percebidas no fenômeno, mais verdadeiro ele é, portanto sempre haverá algo a se saber do fenômeno. Mesmo assim, ele não deixa de ser verdadeiro (HUNGARO, 2014).

### **Procedimentos Metodológicos**

Como o objetivo do presente trabalho é a compreensão da fenomenologia e do materialismo histórico-dialético, utilizaram-se fontes bibliográficas como métodos e bases para a construção do conhecimento para melhor compreensão e explanação de ambas as teorias, a fim de responder ao presente objetivo.

Diante da quantidade de bibliografias sobre ambos os métodos, buscamos nos embasar nas obras estudadas na disciplina do curso de Mestrado em Educação da UNESC, principalmente o texto de Konder (1995) para discutir sobre a teoria de Karl Marx e o texto de Held (2000) para tratar da teoria da fenomenologia de Edmund

Husserl. Entretanto, além dessas referências, buscamos leituras complementares para melhor compreensão do problema e dos métodos, como Triviños (1987), Hungaro (2014) e Sousa (2014), entre outros.

## Resultados e Discussão

Buscando a explanação e a compreensão da fenomenologia de Edmund Husserl e do materialismo histórico-dialético de Karl Marx como métodos e bases para a construção do conhecimento, serão apresentados alguns termos imprescindíveis para a compreensão de ambas as perspectivas.

Held (2000) aponta alguns termos de Edmund Husserl que são imprescindíveis para a compreensão da fenomenologia, entre eles estão a *doxa*/mundo particular. Nesse mundo particular entram algumas questões como: a mera opinião, a parcialidade, os horizontes parciais, interesses particulares, conhecimento imperfeito e razões penúltimas. A *episteme*/mundo único abarca questões como: conhecimento científico, imparcialidade, horizonte universal, interesse de existência global, conhecimento perfeito, razões últimas e responsabilidade.

Ainda para a compreensão do fenômeno, exige-se que o ele apareça na sua manifestação originária; que venha ocasionalmente; que se tenha consciência intencional; e a busca de identidade objetiva, e a todo esse processo se denomina constituição (HELD, 2000).

Sobre o materialismo histórico-dialético, Souza; Magalhães; Silveira (2014) apresentam algumas características essenciais para a constituição do conhecimento pautado nessa base teórica, que são as categorias marxistas de análise (trabalho, classe social, alienação, contradição, negação, universalidade, totalidade e ideologia); o processo histórico; a gênese do objeto; os sujeitos que estão de forma diretamente ligados ao fenômeno; a articulação entre teoria e prática, ou seja, a práxis; e a evidência, nos dados, das relações essenciais, seus nexos, suas determinações como totalidade.

## Fenomenologia

Edmund Husserl (1859-1938), propulsor do método fenomenológico, teve como principais influências Platão, Leibnitz, Descartes e Brentano. Ele adotou a ideia de Brentano, que alegava que a psique está sempre direcionada para algo, sendo intencional (TRIVIÑOS, 1987). Almejava com a fenomenologia transcendental fazer

uma renovação para o futuro da ciência, e no ano de 1936 lançou sua grande última obra **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**, apontando para uma nova questão: a crise no pensamento científico (HELD, 2000).

Husserl esperava fazer da filosofia uma ciência rigorosa, que deveria estabelecer as categorias puras do pensamento científico. Para isso, apresentou redução fenomenológica, em que

[...] o fenômeno se apresenta puro, livre dos elementos pessoais e culturais, chega-se a um nível dos fenômenos que se denomina das essências. Desta maneira, a fenomenologia apresenta-se como um “método” e como um “modo de ver” o dado. (TRIVIÑOS, 1987, p. 42, grifos do original).

De acordo com Galeffi (2000, p.20, grifos do original), a redução fenomenológica é um método necessário, pois faz um retorno à consciência, que visa a superar o “[...] próprio horizonte do ‘conhecimento natural’, o que implica no aparecimento de complexas tensões e obscuros problemas gnosiológico”.

A fenomenologia advém da palavra fenômeno, o qual significa “o que aparece”. Mas nos estudos da fenomenologia o que se investiga é o aparecer, ou seja, como esse aparecer se dá subjetivamente, o que vai compreender simultaneamente o que aparece. Ela trata o fenômeno na sua estrutura e na sua manifestação originária (GALEFFI, 2000).

Termos da fenomenologia como *episteme* e *doxa* são imprescindíveis para a sua compreensão. Dessa forma, o termo *doxa* se caracteriza pela mera opinião, pela sua parcialidade, e essa parcialidade se dá em pontos de vistas unilaterais, o que convém a cada pessoa. Essa parcialidade leva as pessoas a viverem em seu mundo particular, ou seja, o mundo do trabalho, da criança, do estudante, etc. Sendo assim, o homem se move apenas em recortes horizontais do universo das possibilidades, não tendo maiores possibilidades de julgar e agir.

No mundo particular será possibilitado ao sujeito ver aquilo que vem ao seu encontro. Porém, como o indivíduo se encontra em seu mundo particular, o fenômeno aparecerá de acordo com seus interesses, ou seja, o fenômeno aparece, mas o indivíduo vai focar apenas naquilo que lhe é útil. O pensamento *doxa* vai contra o pensamento filosófico-científico (HELD, 2000). Em contraposição, o pensamento filosófico-científico, que advém da *episteme* do único mundo, abarca o fenômeno em

si, em sua determinação, pois não carrega consigo os interesses do mundo particular, tendo assim por parte do indivíduo a contemplação livre de interesses (HELD, 2000).

A evidência e a responsabilidade também são categorias fundamentais da fenomenologia. Na língua latina, o *vir-à-luz* do fenômeno (do que aparece) pede evidência. Com isso, “pode-se dizer: à tematização crítica do único mundo à *doxa* pertence inseparavelmente a procura, isenta de interesse, por evidência”, ou seja, a *episteme* busca por evidências, mas sem interesses, diferentemente da *doxa*, que busca por respostas com interesses particulares (HELD, 2000, p. 110). Quando o fenômeno aparece ao homem em proximidade indeformada, seria o que ele chama de fenômeno original, ou seja, evidência. A evidência não se apresenta apenas no campo da ciência, mas também no nosso dia-a-dia pré-científico. A evidência está diretamente ligada ao termo de intencionalidade em que a consciência sabe estar previamente referida (HELD, 2000).

Husserl faz um questionamento: porque deveria o homem tomar um mundo único ao invés do mundo particular, sendo que este responderia aos seus interesses, aparecendo eles em seu campo de visão? Assim, aponta que se existe um direcionamento teórico para o único mundo, isso significa que ele tem um interesse que se situa em um nível mais elevado do que aqueles interesses do mundo particular. Esse interesse maior seria num sentido de garantir ao homem sua existência global, sua própria vida (HELD, 2000).

Dessa maneira, Held (2000) aponta que, se o indivíduo optar por tomar o único mundo o da *episteme*, necessita prestar contas, e para isso precisa apresentar razões últimas. Sendo assim, tais razões não podem ser buscadas na *doxa*, pois ela apresentará apenas razões penúltimas, pois vem de visões parciais e de interesses particulares. Com isso, se ele realmente optar por levar a sério a decisão da responsabilidade, deverá abandonar a *doxa*, que tem caminhos limitados, a procurar razões últimas encontradas no mundo único, direcionada para a evidência (HELD, 2000).

A filosofia que brota do espírito da autorresponsabilidade deve analisar o fenômeno – o que aparece na consciência – e não a visão do fenômeno – do que aparece no mundo exterior. Ele visa a analisar o fenômeno em si, ou seja, como ele aparece antes mesmo de qualquer base teórica, como ele aparece no cotidiano, como ele aparece na sua forma originária na consciência (HELD, 2000). Porém, tudo aquilo que nos aparece quotidianamente, aparece-nos igual, mesmo que em circunstâncias

diferentes, o que vai diferenciar é a nossa percepção sobre ele. Exemplo disso é quando alguém que passa na rua caminhando percebe a casa de maneira diferente de quem está no jardim da mesma, mas em si o fenômeno é o mesmo, a casa. Nesse sentido, Husserl caracteriza cada fenômeno ou aparecimento como um objeto. Portanto, o fenômeno não necessita de uma única manifestação para aparecer, podendo aparecer em múltiplas formas de manifestações (HELD, 2000).

Held (2000) afirma ainda, a partir dos seus estudos de Husserl, que os objetos deveriam vir ocasionalmente ao encontro do indivíduo, sem interesses, e o sujeito deveria ser perceptivo à captação do que a manifestação quer lhe mostrar. Porém, o fenômeno transcende a ocasionalidade, isso lhe fornece sua identidade. Essa identidade lhe permite uma existência objetiva, indiferentemente de se aparece ou não para o sujeito, ou como aparece.

A consciência intencional, que visa a respostas dos fenômenos, se nutre das evidências, de modo que essas evidências ou objetos lhe aparecem de forma acessível. Portanto, a consciência não é vazia de conteúdo, pois ela se nutre dos fenômenos. Nesse sentido, a consciência deve transcender à manifestação originária que aparece de forma ocasional, ocupando-se dos objetos idênticos na sua identidade objetiva. Essa manifestação originária é o que motiva a consciência do homem em busca da identidade objetiva. Husserl vai chamar de constituição a transição do fenômeno na ocasionalidade até a sua identidade objetiva (HELD, 2000).

Held ainda (2000) aponta que os locais em que o fenômeno pode aparecer, ou seja, o contexto referencial, é um espaço que abrirá na consciência intencional um campo visual para as vivências, sendo que esses contextos referenciais podem ser horizontes parciais ou horizontes universais. Nesse sentido, o fenômeno deve ser investigado imparcialmente, tomando-se assim um único mundo como o horizonte universal em que ele está aberto à consciência intencional sem interesses.

A consciência natural, ou seja, uma consciência intencional ou pré-científica, tem por objetivo a busca da identidade objetiva, ou seja, o estudo do fenômeno, mas com interesses particulares. Portanto, de acordo com Held, “[...] a consciência natural é dominada por uma vontade, a vontade de possuir identidade por intermédio da evidência. É esta vontade que se manifesta em todos os interesses por mundos particulares” (2000, p. 117). No único mundo, essa vontade deve ser silenciada, sendo chamada *epoché*. O horizonte universal só pode tornar-se tema se abandonar essa vontade (HELD, 2000).

Na fenomenologia, compreende-se o mundo como se fosse um único objeto gigante, no qual todos os objetos particulares estão embrulhados em um recipiente coletivo para tudo o que ocorre no mundo. Portanto, sendo o mundo um objeto geral, o significado vai depender do contexto em que cada sujeito esteja (HELD, 2000). Na concepção de Husserl o pesquisador deve assumir uma postura serena e livre de interesse para tratar do único mundo, tomando-o em unidade, sem consciências pré-estabelecidas por outras experiências. Portanto, a postura da *techne*, em que o sujeito é um ser vocacional versado para algo, o que corresponde ao mundo particular, tendo interesse nos objetos que podem vir a aparecer, não deve ser adotada pelo pesquisador, pois todos os conhecimentos vocacionais são meramente um saber técnico (HELD, 2000).

Husserl faz uma crítica ao objetivismo para o qual a ciência moderna se direciona, visto que ela não leva em consideração a subjetivada do pesquisador. Na fenomenologia, a percepção, a intuição do pesquisador é muito importante, pois a contemplação originária só tem possibilidade como manifestação relativa ao sujeito (HELD, 2000).

Em suma, a fenomenologia mantém a visão grega universal do mundo, que se direcionava ao aparente, em que se aplica, na fenomenologia, à descrição da manifestação originária. Mas ela vai além dessa aparência, vai buscar explicar na consciência como os fenômenos se manifestam ou se apresentam para o indivíduo.

Para maior compreensão e explanação do que está sendo exposto, apresentaremos duas tabelas com os conceitos dos termos-chave como síntese da fenomenologia.

**Quadro 1** - Significados das palavras-chave

<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
Manifestação originária/evidência	É a primeira manifestação para o indivíduo
Ocasionalidade	É a situação em que o objeto aparece de forma ocasional para o indivíduo
Consciência intencional	Busca a resposta do fenômeno
Identidade objetiva	É o fenômeno após ser estudado, em um sentido mais científico.
Constituição	É a passagem do fenômeno desde a manifestação originária até a sua identidade objetiva

Fonte: Autores, 2017

**Quadro 2** - Diferenças entre *doxa* e *episteme*

DOXA/MUNDO PARTICULAR	EPISTEME/MUNDO ÚNICO
Mera opinião	Conhecimento científico
Parcialidade	Imparcialidade
Horizonte parcial	Horizonte universal
Interesse particular	Interesse de existência global
Conhecimento imperfeito	Conhecimento perfeito
Razões penúltimas	Razões últimas/responsabilidade

Fonte: Autores, 2017

**Materialismo histórico-dialético**

Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo, sociólogo, jornalista e revolucionário socialista, um dos mais conhecidos e debatidos até a atualidade. Teve como principais influências de reflexão filosófica o idealismo clássico alemão de Hegel e o velho materialismo de Feuerbach. Porém, Marx supera ambas as teorias (KONDER, 1995). Ele visava, com sua teoria, explicar a realidade a partir da prática social concreta, superando as teorias anteriores, que explicavam a realidade pelo idealismo e por um materialismo passivo. Além de explicar a realidade, Marx almejava a sua superação, ou seja, a superação do modo de produção capitalista. Em sua tese de 1841, Marx já situa o pensamento dialético, reconhecendo a infinitude do real, além disso se preocupava com a questão do individual e do coletivo, não concordando com a ideia de indivíduo privado (KONDER, 1995).

Em seu trabalho como jornalista, Marx percebe algumas questões como: sua formação em filosofia não lhe permitia uma compreensão total da interpretação dos fatos sociais; os conflitos de classe e a debilidade da burguesia alemã; e os primeiros contatos com política. Portanto, começa a perceber as contradições sociais, não concordando com as reformas dos liberais sobre os explorados e oprimidos (HUNGARO, 2014; KONDER, 1995).

Para ele, o trabalho deixa de ser a essência humana quando deixa de satisfazer as necessidades humanas para atender ao capital. Esse processo ocorre com a divisão social do trabalho, surgindo com a constituição da propriedade privada, a partir disso o produto não é mais do sujeito, tornando-se estranho a ele, conseqüentemente alienando o sujeito (KONDER, 1995).

A alienação acaba parecendo como algo quase que natural aos sujeitos por meio das ideologias, visto que, para Marx, uma ideologia se firma quando somos levados a crer que determinadas concepções ou pensamentos são algo que atende a

necessidade de todos, como algo que é universal. Contudo, na verdade, são ideias que correspondem aos interesses da classe dominante, em que tal classe acaba por definir não apenas os modos de vida social, mas a vida espiritual da sociedade (KONDER, 1995).

Para análise de tais questões, Marx aponta para a necessidade de um método que tenha como ponto de partida, e também de chegada, a prática social, a realidade concreta, encontrando as determinações e nexos do objeto. Essas determinações influenciam tanto o modo de ser do homem, como na constituição de teorias (HUNGARO, 2014).

Ainda de acordo com o autor supracitado, a teoria é a reprodução ideal do real, sendo formulada numa determinada condição social, em circunstâncias objetivas, que refletem na concepção teórica, tal classe e época. Nesse sentido, o termo materialismo histórico-dialético é compreendido como um método para compreensão da realidade. O termo materialismo vem da ideia de matéria, sendo sua base a realidade concreta. Seu critério de verdade é a realidade objetiva, em que a teoria, confrontada com ela, deve corresponder a essa realidade (HUNGARO, 2014).

O termo histórico da expressão “materialismo histórico-dialético” é utilizado no sentido que busca compreender os fenômenos desde sua gênese, sua essência no desenvolvimento da humanidade. A dialética ocorre na prática social, sendo esta a unidade dos contrários, portanto a categoria do movimento, da evolução e da mudança (NOVACK, 2005).

O materialismo histórico-dialético se constitui como um método que reflete sobre a realidade social, tendo como base a realidade concreta, em que se faz processo de abstrações até se chegar ao concreto pensado (HUNGARO, 2014; SOUSA, 2014). Portanto, “para Marx cabe à razão, por meio da faculdade da abstração, ir além do dado inicial (que, por carecer de determinações, encontra-se demasiadamente ‘abstrato’) a fim de identificar os processos que o explicam e implicam” (HUNGARO, 2014, p. 71, grifos do original).

A realidade social concreta na qual Marx se pautou foi a forma de organização capitalista, que começou a se constituir a partir da complexificação dos instrumentos de trabalho, a partir disso se inicia a produção para além da satisfação das necessidades imediatas do homem, tendo conseqüentemente o acúmulo de bens. Essa forma de organização capitalista deve ser compreendida como condição objetiva, que tem influência nas produções humanas, que trouxe a possibilidade de

maior autonomia aos indivíduos, mas também está envolta em contradições, pois a organização das sociedades deixou de ser pensada coletivamente, passando-se a um individualismo desumanizador do gênero humano. Nesse processo, o ser humano deixa de se tomar o homem enquanto sujeito universal, gênero humano, e passa-se a ser tomado na sua singularidade (LEONTIEV, 1978).

Com esse processo de desumanização e de individualismo do homem, em que a força de trabalho humana começa a ser vendida para sua sobrevivência, em troca de um salário, que não corresponde à sua produção. Essa questão constitui a exploração da força de trabalho, o que mais tarde Marx categoriza como mais-valia. Nesse sentido, Marx alegava que o modo de produção determina o processo da vida social, espiritual e política da sociedade (HUNGARO, 2014; KONDER, 1995).

Em contraposição ao modo de produção capitalista, no comunismo haveria uma autogestão da classe trabalhadora, não existindo mais um único dono dos meios de produção, pois estes seriam coletivos. Além disso, seria uma sociedade de indivíduos livres, solidários, sujeitos conscientes de sua *práxis* (KONDER, 1995). Portanto, para Marx o papel fundamental do conhecimento – a *práxis* – é sua ação transformadora. Para ele não basta interpretar as coisas do mundo, é necessário transformá-las (SOUSA, 2014).

Uma das formas de expressão da *práxis* é o trabalho. No entanto, para Marx o trabalho não deve ser compreendido na lógica do capitalismo, visto que para ele é a categoria de objetivação elementar do homem, ou seja, aquela que é substancial. É por meio do trabalho que o homem expressa sua possibilidade existencial, pois quanto mais nos apropriamos da nossa essência genérica, ou seja, do trabalho objetivado, mais humanamente desenvolvido nos tornamos.

Hungaro (2014, p.45), afirma que “o homem “rico” (indivíduo singular), portanto, não é aquele que tem, mas aquele que é. O domínio da humanidade é o ser e não o ter. Singularidades “ricas” são aquelas que conseguiram subjetivar “ricas” objetivações”. Porém, na condição de classes sociais, essas apropriações dependem da classe que o sujeito ocupa (LEONTIEV, 1978).

Hungaro (2014) aponta que a categoria alienação está diretamente relacionada à categoria trabalho. Marx afirma que nessa situação o sujeito se aliena das produções humano genéricas, e aquilo que o próprio homem produz se torna estranho a ele. Portanto, na propriedade privada o sujeito vive uma oposição em três níveis referentes ao trabalho, em que seu produto de trabalho lhe aparece como um ser estranho; a

vida do trabalhador aparece como dicotômica, pois no trabalho ele representa uma singularidade e em casa outra singularidade distinta, isso porque o trabalho é algo que não pertence ao seu ser, não lhe afirma enquanto ser, sendo algo que o torna infeliz; e a relação do homem com o homem é percebida apenas como uma relação instrumental, e não como fim.

Portanto, existem três formas de alienação: do objeto que produz, da relação com outros homens e da relação consigo mesmo. Nessas circunstâncias, o homem não consegue se desenvolver unilateralmente, pois o trabalho se torna a negação de sua própria existência, perdendo seu caráter de gênero humano (HUNGARO, 2014).

Para a superação da alienação humana, é necessária a superação do modo de produção capitalista, que seria a emancipação humana, sendo necessária também para isso a tomada de consciência (HUNGARO, 2014). Leontiev (1978) aponta que a tomada de consciência ou autoconsciência é diferente da consciência de si. Na autoconsciência o indivíduo se percebe enquanto sujeito numa dada realidade social concreta, diante das condições objetivas, percebendo os nexos entre ele e a realidade.

Somente quando o homem real, individual, reassume em si o cidadão abstrato, e quando, como homem individual, em sua vida empírica, em seu trabalho individual, em suas relações individuais, tiver se tornado ente genérico, somente quando o homem reconhecer e organizar suas próprias forças como forças sociais e, portanto, não mais separar de si a força social na figura da força política, somente então realizar-se-á a emancipação humana (MARX, 2010, p. 54 apud HUNGARO, 2014, p. 30-31).

Marx aponta a necessidade de compreender a realidade na sua totalidade, visto que é uma categoria teórica e ontológica fundamental. Entretanto, perceber a totalidade não significa somar as partes, e sim compreendê-las em movimento, portanto “trata-se de perceber que a realidade é em si totalidade e nos é possível apreender a lógica articuladora dessa realidade” (HUNGARO, 2014, p. 66).

Nesse sentido, o método materialista histórico-dialético deve partir da prática social, da realidade objetiva na sua forma de totalidade, para que ultrapasse a aparência, sua forma empírica da realidade. Essa aparência empírica não representa a essência, por isso é necessária a compreensão de tal fenômeno, de seus nexos internos, sua estrutura. “[...] Marx opera com dois movimentos: a investigação do

fenômeno no aqui (sincronia) e, ao mesmo tempo, como se deu sua gênese, sua evolução histórica (diacronia)” (HUNGARO, 2014, p. 73).

A essência se constitui um conjunto de relações que em um determinado momento tornou-se essencial para a prática humana, ou seja, conjunto de relações, sociais e históricas que determinam e organizam o processo de surgimento e desenvolvimento do fenômeno em questão e de todas as formas de existência (NASCIMENTO, 2014).

Na busca pela essência do objeto, deve-se compreender a unidade de contrários, a dialética, sendo a categoria que reflete o movimento mais originário do real, o que leva ao desenvolvimento interno do objeto (FREITAS, 1995).

O movimento, em seu sentido mais geral, concebido como forma de existência, como atributo inerente de existência, como atributo inerente à matéria, compreende todas as transformações e processos que se produzem no Universo, desde as simples mudanças de lugar até a elaboração do pensamento. (ENGELS, 1979, p. 41).

Em suma, o materialismo histórico-dialético como método e base teórica busca, por meio das características essenciais de análise, a compreensão e a explicação da realidade social, mas não somente isso, senão também a transformação da sociedade na qual o homem possa se desenvolver de forma integral, ou seja, omnilateralmente.

Assim como na explanação da fenomenologia, apresenta-se uma tabela com as palavras-chave do materialismo. Mas é importante ressaltar que a tabela tem a finalidade somente de uma organização didática, visto que o próprio Marx apontava a necessidade de se compreender a realidade na totalidade e dialeticamente. Mediante isso, o significado de algumas palavras-chave coincidem entre si, pois são uma unidade para a compreensão da realidade.

**Quadro 3** – Significado das palavras-chave

<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b>Trabalho</b>	<b>Essência humana, que por meio dele o homem satisfaz suas necessidades.</b>
<b>Alienação</b>	<b>Quando o objeto se torna estranho/independente do sujeito</b>
<b>Ideologia</b>	<b>Ideais que correspondem a atender os interesses de determinada classe</b>
<b>Materialismo</b>	<b>Vem da ideia de matéria, a partir daquilo que é concreto</b>
<b>Histórico</b>	<b>Visa compreender o objeto desde na sua gênese e desenvolvimento, a fim de chegar a essência, de seus nexos e determinações</b>
<b>Dialética</b>	<b>Unidade de contrários, é o movimento da realidade</b>
<b>Práxis</b>	<b>Objetivação da teoria-prática no trabalho</b>
<b>Classes sociais</b>	<b>Proprietária e trabalhadora</b>
<b>Totalidade</b>	<b>Compreender a realidade em movimento, ultrapassando a aparência do objeto</b>

Fonte: Autores, 2017

### **Considerações Finais**

A fenomenologia, assim como o materialismo histórico-dialético, busca romper com as concepções vigentes até o momento, rompendo com o idealismo e o empirismo. Assim a fenomenologia, como método e base teórica, fundados por Husserl, têm por finalidade a descrição “pura” dos fenômenos. O fenômeno é, portanto, algo externo ao sujeito e o que aparece a consciência.

O materialismo histórico-dialético, por sua vez, busca a essência do fenômeno por meio das abstrações, percebendo seus nexos internos e suas determinações, até chegar ao concreto pensado.

Mediante a explanação de ambas as perspectivas, foi possível perceber que divergem entre si, visto que a fenomenologia não busca uma essência única para as coisas, acreditando ser imprescindível a subjetividade do pesquisador, e por isso não seria possível uma única essência. Diferentemente, o materialismo histórico-dialético busca a essência do fenômeno, acreditando que ele tenha uma essência única, que pode ser percebida com maior ou menor clareza, de acordo com as determinações do objeto.

Nesse sentido, a fenomenologia compreende a subjetividade como algo particular do sujeito. O materialismo histórico-dialético acredita que a subjetividade é constituída socialmente, mesmo que cada sujeito tenha sua individualidade, mas a

sua individualidade é a expressão singular do gênero humano, sendo este seu universal. Por conta disso, compreende a consciência de maneira diferente, pois para a fenomenologia a consciência representa essa singularidade do sujeito, sendo constituída por ele. Na perspectiva marxista, a consciência é compreendida como construção coletiva, em que ela é o reflexo das relações sociais, das determinações nas quais o sujeito está inserido.

## Referências

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto: a fenomenologia de Husserl? **Ideação, Feira de Santana**, n. 5, p. 13-36, jan./jun. 2000.

HELD, Klaus. Edmund Husserl: fenomenologia transcendental: evidência e responsabilidade. In: FISCHER, Margot (org.). **Filósofos do Século XX: uma introdução**. São Leopoldo: EdUNISINOS, 2000. p. 107-124.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados UnB, 2014. p. 15-78.

KONDER, Leandro. O pensamento de Karl Marx. In: Hühne, Leda Maria (org.). **Profetas da modernidade**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1995. p. 43-74.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

NASCIMENTO, Carolina Pichetti. **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.

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

SOUSA, José Vieira de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados UnB, 2014. p. 1-12.

SOUZA, Ruth C.C.R.; MAGALHÃES, Solange M.O.; SILVEIRA, Marly de Jesus. A tradição do materialismo histórico-dialético na produção acadêmica sobre professores. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados UnB, 2014. p. 241-261.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

**Instituição de fomento:** CAPES/CNPq e UNESC.

## VIVÊNCIAS DA PSICOLOGIA SOCIAL NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

**Gabriela Pereira Vidal<sup>1</sup>; Miriam Fialho<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Psicologia. UNIBAVE. gabrielavidaal@gmail.com

<sup>2</sup> Psicologia. UNIBAVE. miriamfialho68@gmail.com

**Resumo:** Dentro da Psicologia, a Psicologia Social é a área que busca a compreensão dos indivíduos em seu contexto social. Dentre as problemáticas relacionadas às famílias, encontramos na violência contra crianças e adolescentes um grande problema social que cresce sem controle. As crianças e adolescentes vítimas de maus tratos são afastados de quem deveria lhes dar afeto e proteção para serem institucionalizadas. Neste âmbito há instituições voltadas ao amparo destes indivíduos, e entre elas, existem as instituições de acolhimento. Este artigo relata vivências de um estágio em uma instituição de acolhimento infanto-juvenil do sul de Santa Catarina, que acolhe crianças e adolescentes vulneráveis em grau de alta complexidade. Neste ambiente, essas vivências tem o objetivo de trabalhar valores sociais entre as crianças e adolescentes de forma lúdica.

**Palavras-chave:** Acolhimento Institucional. Psicologia Social. Psicologia.

### **Introdução:**

O presente artigo pretende descrever as vivências no CIACA – Consórcio Intermunicipal de Abrigo para Criança e Adolescente, durante o estágio obrigatório da disciplina de Psicologia Social realizado no 7º semestre do curso de Psicologia do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE.

Neste cenário, o estágio supervisionado tem como objetivo contribuir com a convivência social entre as crianças por meio de atividades socioeducativas. Como objetivos específicos se destacam, 1 – trabalhar valores sociais e 2 – promover atividades socioeducativas entre as crianças e 3 – acompanhar o processo evolutivo nas atividades realizadas.

As crianças e adolescentes que estão abrigadas passaram por algum tipo de direito violado, negligencia, violência psicológica e física e abandono estão entre as principais causas.

A instituição em questão faz parte de um consórcio entre alguns municípios da região sul de Santa Catarina e atende crianças e adolescentes destas comarcas, ressaltamos a carência de instituições de acolhimento na região e que existem outras modalidades de acolhimento como família acolhedora, que prepara famílias para

receber crianças e adolescentes em situação de acolhimento. O foco deste relato de experiência é o acolhimento, a socialização e o trabalho para estimular a independência e o protagonismo.

Em uma sociedade desigual as vulnerabilidades sociais emergem e as principais vítimas são crianças, adolescentes, mulheres e idosos. As políticas públicas da Assistência Social, por meio do SUAS surgem como forma de garantir direitos, de forma preventiva, por meio da Proteção Social Básica e acolher vítimas de direitos violados por meio da Proteção Social Especial

### **Psicologia Social Comunitária e Acolhimento Institucional**

A psicologia enquanto ciência colabora com o estudo da subjetividade humana, através das várias expressões: internas, externas, singulares e genéricas. Nossos comportamentos, sentimentos, “nossos porquês”, tudo isso sintetizado no termo subjetividade.

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Esta síntese — a subjetividade — é o mundo de idéias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1999, p. 28).

Uma das áreas da Psicologia, é a chamada Psicologia Social, que estuda a interação entre indivíduo e sociedade, buscando uma análise do indivíduo como constituído através do social, de suas relações sociais (JACQUES, 2014).

A convivência em um lar saudável com ações que fazem a criança e o adolescente se sentirem amados e protegidos contribuem para um desenvolvimento sadio. Desde a primeira infância, período do nascimento aos três anos, a criança recebe estímulos para seu desenvolvimento psicossocial, onde começa então a formação de seus vínculos afetivos com os pais e outras pessoas. Ao longo deste processo, já na segunda infância, período dos três aos seis anos, inicia o processo de autoconceito e compreensão das emoções e a partir desta fase o autoconceito torna-se mais complexo afetando a autoestima, período de seis a onze anos. Na

adolescência, o indivíduo inicia a busca por sua identidade e deve encontrar na família, escola e amigos traços que iniciarão a formação de seus laços sociais (PAPALIA, FELDMAN, 2013).

Embora seja esperado pela sociedade que os pais sejam afetuosos e amorosos com seus filhos, há famílias que não podem ou não querem dar afeto e amor aos seus filhos, e alguns, que além de negar este tratamento, colocam os filhos em risco e lhe causam danos. Entre as crianças negligenciadas, destacam-se alguns tipos de tratamento nocivo que fazem com que elas sejam institucionalizadas:

**Abuso físico**, envolve ferimentos causados por socos, espancamentos, chutes e queimaduras.

**Negligência**, o não atendimento das necessidades básicas da criança, como alimento, vestuário, assistência médica, proteção e supervisão.

**Abuso sexual**, qualquer atividade sexual que envolva uma criança e uma pessoa mais velha.

**Maus tratos emocionais**, incluem rejeição, aterrorização, isolamento, exploração, degradação, ridicularização ou negação de apoio emocional, amor e afeição (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 237).

Dados internacionais apontam que o maior índice de vulnerabilidade em crianças acontece na primeira infância (Child Welfare Informatin Gateway, 2008; USDHHS, Administratin on Children, Youth and Families, 2008), período em que ela ainda não consegue, através da comunicação verbal, demonstrar esta violência (PAPALIA, FELDMAN, 2013).

A Psicologia Social no Brasil, mostra-se muito utilizada no contexto dos serviços públicos. “As políticas públicas surgem como necessidades em respostas aos problemas sociais” (SILVEIRA, et al., 2007, p.21).

As políticas de proteção social são baseadas na Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, criada a partir da Lei 8.742 tem por objetivo o amparo ao cidadão em situação de vulnerabilidade social e assegura os direitos à população carente (SILVEIRA, et al., 2007, p.21).

A proteção social no Brasil divide-se em básica, que tem o objetivo de prevenir situações de risco, e a especial que visa a proteção destinada às famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco social e pessoal. Os serviços na proteção especial são divididos em média e alta complexidade, sendo a média “aqueles que oferecem atendimentos às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos”. Dentro da média complexidade

há o Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS, que visa a orientação e o convívio sócio-familiar e comunitário em situações de violação de seus direitos (BRASIL, 2004).

Os serviços de alta complexidade são aqueles que oferecem proteção integral, onde o indivíduo ou família se encontram sem referência ou em situação de ameaça e precisam ser afastados do núcleo familiar. Entre esses serviços encontra-se o acolhimento institucional onde o psicólogo social exerce papel de extrema importância no que diz respeito ao acompanhamento dos indivíduos acolhidos (BRASIL, 2004).

As leis que regem as instituições de acolhimento com normas de funcionamento são o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei 12,010, Lei Nacional de Adoção (BRASIL, 2009).

O acolhimento após a Nova Lei de Adoção:

Com o advento da Lei Federal nº 12010/2009[4] – Nova Lei de Adoção –, houve uma profunda mudança no abrigo, que passou a ser denominado acolhimento institucional. A alteração mais substancial foi na autoridade detentora do poder de aplicar a medida. A partir de 2009, o afastamento de criança ou adolescente do convívio familiar tornou-se competência exclusiva do juiz de direito[5]. Portanto, o encaminhamento de crianças e adolescentes às instituições de acolhimento institucional, governamentais ou particulares, passou a depender da expedição de uma guia de acolhimento, por parte da autoridade judiciária (BRASIL, 2009, mídia digital).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) no art. 4 menciona que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2008, pag.9).

Porém a realidade é que em muitos casos estes deveres não são cumpridos, ocorrendo a negligência em algum destes pontos. Sendo assim, o ECA também prevê no art. 98 as medidas de proteção aplicáveis nessas situações, entre essas medidas protetivas encontram-se o acolhimento institucional e a colocação da criança em uma família substituta (BRASIL, 1990).

Nesta rede de acolhimento são atendidas crianças e jovens até dezoito anos que tem seu convívio interrompido na família de origem. Inicialmente, dependendo do

tipo de abuso, busca-se apoio e reestruturação na família de origem para uma possibilidade de a criança continuar com os pais, com intervenção do CRAS e posteriormente do CREAS. Caso não seja possível a criança continuar com um dos pais, busca-se então que o indivíduo tenha possibilidade de permanecer com a família extensa, exemplo avós, tios ou algum familiar de convívio próximo. Não havendo esta possibilidade a criança/jovem permanece acolhida até decisão judicial, em última alternativa, ela é encaminhada à família substituta (BRASIL, 2009).

Conforme dados da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (2016), o estado no ano de 2016 contava com 1.458 crianças e adolescentes em programas de acolhimento e 2.502 pretendentes habilitados. O que não faz fechar esta conta é o perfil idealizado pelos adotantes contra a realidade existente de crianças em acolhimento. Com dados fornecidos pela Comissão Estadual Judiciária de Adoção (CEJA), os inscritos têm preferência por crianças até três anos de idade, do sexo feminino e sem irmãos enquanto nos abrigos de Santa Catarina, as crianças aptas à adoção encontram-se acima de oito anos.

Um conceito importante a ser mencionado é o de poder familiar. Para Nader (2010), “poder familiar é o instituto de ordem pública que atribui aos pais a função de criar, prover a educação de filhos menores não emancipados e administrar seus eventuais bens”. Sendo assim, no poder familiar, os pais/responsáveis, exercem um papel protetivo a criança ou adolescente.

Porém, quando os pais deixam de exercer o poder familiar, conforme previsto por legislação, violando direitos da criança, poderá haver a destituição do poder familiar. Nesses casos, o artigo 1638 do Código Civil prevê:

Art. 1.638. Perderá por ato judicial o poder familiar o pai ou a mãe que:  
I - castigar imoderadamente o filho;  
II - deixar o filho em abandono;  
III - praticar atos contrários à moral e aos bons costumes;  
IV - incidir, reiteradamente, nas faltas previstas no artigo antecedente  
(BRASIL, 2011 p.269).

### **Procedimentos Metodológicos**

O presente estudo pode observar na forma de relato de experiência, a identificação de fatores determinantes para a efetivação dos objetivos do CIACA, observou aspectos pessoais e motivacionais das crianças e adolescentes que

frequentam o CIACA para intervenções e a elaboração de projetos que atendessem estas necessidades.

A população de estudo que participou foram crianças e adolescentes que se encontram em acolhimento por apresentarem algum tipo de vulnerabilidade social.

A instituição de acolhimento aqui mencionada faz parte de um consórcio entre oito municípios da Região Sul de Santa Catarina tem por finalidade prestar serviço sócio assistencial de alta complexidade, na modalidade de acolhimento institucional para até 20 crianças e adolescentes, de ambos os sexos, entre 00 e 18 anos que tenham seus direitos ameaçados ou violados e de acordo com o Art.92 e 93 do ECA.

O local de estudo conta com os seguintes profissionais: 01 (um) Coordenador; 01 (um) Assistente Social; 01 (um) Psicólogo; 01 (um) Pedagogo; 01(um) Assistente Técnico Administrativo; 04 (quatro) Educadores Sociais; 04 (quatro) Auxiliares de Educadores Sociais, 02 (dois) Auxiliares de Limpeza, 01 (um) cozinheiro e 1 (um) Motorista. Caso haja necessidade, a coordenação da instituição pode solicitar o aumento de profissionais ou a contratação de terceiros: médicos, enfermeiros, odontólogos, etc. Serviços médicos que não contemplam profissionais fixos na instituição são marcados conforme a necessidade. Em seu espaço físico interno, a instituição tem como estrutura: quartos distintos para meninos e meninas, banheiros, sala de brinquedos, sala de reuniões, sala de TV, copa, cozinha, salas para psicólogo e assistente social, sala de coordenação e administrativo, sala para tarefas escolares e acompanhamento pedagógico, recepção. No espaço externo, encontram-se o parquinho, uma quadra de esportes, e um espaço para brincadeiras ao ar livre.

## **Resultados e Discussão**

A rotina dos indivíduos institucionalizados se diferencia por faixa etária. Crianças e adolescentes em idade escolar tem seus estudos continuados e em turnos contrários ao da escola fazem aulas de dança, judô, futebol ou vôlei, por idade são trabalhadas tarefas domésticas, noções de culinária, trabalhos que darão autonomia a estes adolescentes. As crianças menores frequentam a creche em um período e ficam com as educadoras sociais no outro, e tem com elas uma rotina especificada pela coordenação. Com a psicóloga são trabalhados, por idade, conhecimento de si, respeito ao próximo, valores familiares, autonomia fatores que agreguem, enquanto institucionalizados crescimento pessoal, estabilidade emocional e autonomia.

Após a observação do funcionamento da instituição e das atividades realizadas, destacou-se uma possibilidade de intervenções com algumas crianças de 2 a 3 anos, com o intuito de buscar uma aproximação dessas crianças e de trabalhar valores sociais, como o respeito, o compartilhar com o outro, o apoio ao colega, entre outros.

Pelo fato do público ser infantil, buscou-se direcionar atividades lúdicas que trabalhassem esses valores em formato de brincadeira. Segundo Santin, brincar é:

O principal meio de aprendizagem da criança, ela gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular e inventar ou recriar suas próprias brincadeiras (SANTIN, 2001, p.523).

Além disso, a brincadeira também estimula a criança ao pensamento, segundo Vygotsky:

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos. (VIGOTSKI, 1989, p.109).

Inicialmente, a proposta de atividade foi trabalhar, com uma brincadeira que as crianças já conheciam: a massinha de modelar. Foram divididos entre as crianças pedaços coloridos de massinha de modelar para que criassem livremente, usando a imaginação. Foram usados também, para serem divididos entre eles, moldes próprios para este material. No decorrer da atividade as crianças interagem entre si, narrando o que estão construindo, contando histórias com suas “criações”, aprendem a dividir e a esperar quando o coleguinha está usando o material e se frustram quando não são atendidos no tempo que querem.

Em uma segunda atividade, a proposta foi a brincadeira “Cada um é do seu jeito”, com o objetivo de auxiliar a criança a construir a imagem do próprio corpo e trabalhar a autoestima. Nessa atividade a criança deita sobre uma folha de papel e é desenhado o contorno de seu corpo na folha. Depois, é recortado esse contorno, colocado o nome da criança e entregue para ela completar o desenho com os olhos, mãos, etc.

Nesta atividade as crianças ficaram intrigadas com o porquê de deitar no chão e fazer o contorno do seu corpo, um deles não quis participar desta etapa. Após o

contorno, gostaram da ideia dos desenhos e participaram ativamente e se mostraram bem empolgados. Desenharam rosto, cabelos, mãos e outros detalhes de acordo com a idade de cada um.

Após as crianças finalizarem o desenho, foram colados na parede, um ao lado do outro e exaltadas particularidades de cada um. Dessa forma as crianças percebem que são diferentes uma das outras, especiais cada uma do seu modo.

A terceira atividade realizada foi um cinema, buscando trabalhar valores sociais. São várias as possibilidades de se trabalhar com filmes, segundo Ferreira:

Nesse processo, formador de experiência e fazeres, o cinema permite ampliar os significados, contribui para a criação do gosto e de novos saberes, por meio das mediações simbólicas das novas configurações sócio-históricas. Assim, compreendendo que os universos reais e fictícios projetados na tela simulam contextos e cenários que retratam valores individuais e coletivos, estes poderão ser sempre discutidos e ampliados (FERREIRA, 2014, p.11).

Nesta atividade, escolhemos junto à psicóloga e ao supervisor de estágio o desenho Toy Story, por trazer uma linguagem de fácil entendimento, ser bem colorido e trazer personagens como animais e crianças. Nesse filme, são trabalhados valores sociais como o respeito, a união, a coletividade e outros. As crianças demonstraram diversão e “interagiram” com o desenho o tempo todo, conversando entre eles sobre o que acontecia e reconhecendo os personagens. Houveram muitas risadas e as crianças pediram que ocorresse mais vezes.

Após essas atividades, em observação a rotina normal das crianças na instituição, foi possível perceber uma união maior entre as crianças participantes, além de um respeito no momento da divisão dos brinquedos e outras atividades.

### **Considerações Finais**

O estágio é um momento de novas experiências, onde une-se teoria e prática. A teoria foi de extrema importância no estágio, para entender o contexto onde o público está inserido e reconhecer necessidades ou particularidades para uma intervenção que possibilite ampliar laços e trabalhar valores importantes para a convivência em um espaço.

A importância da prática, inserida através de brincadeiras está na possibilidade de a criança usar a imaginação, interagir com seus pares em um ambiente que ela

tenha acesso à recursos que contribuam para autonomia de suas emoções sem questionamentos, sem medo de estar errada ou não. Ela oferece toda sua pureza e cabe aos educadores que conheçam a história que cada criança traz quando chega à instituição, o que foi constituído em sua vivência, e isto pode ser mostrado por ela através de atividades lúdicas. A criança usa brincadeiras como o faz de conta para acessar sua subjetividade e demonstrá-la aos adultos, agindo assim ela vai transformando a sua realidade.

A brincadeira, que para muitos é uma simples atividade, estimula competências socioemocionais, fortalece as relações socioafetivas, explora aspectos como o autocontrole, a participação e engajamento na atividade, gera resiliência, ensina o respeito ao outro entre muitas outras coisas que fortalecem sua saúde emocional.

## Referências

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Alesc relança campanha de estímulo à adoção de crianças e adolescentes**. Agência AL, 2016. Disponível em: <[http://agenciaal.ale-sc.gov.br/index.php/noticia\\_single/ale-sc-e-instituicoes-parceiras-relancam-campanha-de-estimulo-a-adocao-de-c](http://agenciaal.ale-sc.gov.br/index.php/noticia_single/ale-sc-e-instituicoes-parceiras-relancam-campanha-de-estimulo-a-adocao-de-c)> Acesso em 17 de mar. de 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**. São Paulo: Saraiva, v. 13, 1999.

BRASIL. **Código Civil, Constituição Federal**. 16 edição, rev., ampl., e atual. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. **Lei Nacional de adoção**. Brasília: 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm)> Acesso em: 2 de maio de 2017.

BRASIL. Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília: **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Conselho Nacional Assistência Social e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**, 2009. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/cnas-e-conanda-orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento-para-criancas-e-adolescentes-1>> Acesso em 9 de abril de 2017.

BRASIL. Proteção Social Especial de Alta complexidade. **SUAS**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, [ca.2010]. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/suas/guia\\_creas/alta-complexidade](http://www.mds.gov.br/suas/guia_creas/alta-complexidade)> Acesso em 9 de abril de 2017.

FERREIRA, R. da C. **Cinema como espaço de aprendizagem: as narrativas das crianças sobre os filmes no ensino fundamental**. Monografia (Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 a . ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IOCHPE, Eduardo Lewgoy. **A psicologia e o acolhimento institucional: histórias, práticas e lugares**. 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135433/000988892.pdf?sequence=1>> Acesso em: 2 de maio de 2017.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa et al. **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. Editora Vozes Limitada, 2014.

NADER, Paulo. **Curso de direito civil: direito de família**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Forense. v 5, 2010.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. 12<sup>a</sup> ed. Artmed Editora, 2013.

SANTIN, Silvino, Educação Física: **Da alegria do lúdico à opressão de rendimento**. Porto Alegre: 2001.

SILVEIRA, Andrea Fernanda et al. **Caderno de psicologia e políticas públicas**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília , v. 26, n. 3, p. 407-415, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722010000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 2 de maio de 2017.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.